

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Francisco Roberto da Silva de Carvalho  ¹

Resumo

Este estudo teórico investiga a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase nos desafios para a inclusão escolar, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado, um dos principais programas de educação técnica no Brasil. O objetivo principal é analisar as perspectivas e os desafios da formação docente na EPT, investigando de que forma as práticas formativas podem contribuir para a promoção da inclusão escolar, considerando as demandas contemporâneas da diversidade no ambiente educativo. A inclusão escolar é percebida não apenas como acesso físico, mas como a criação de ambientes que respeitem e valorizem a diversidade dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência. A pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão bibliográfica abrangente, com análise de teorias, modelos e práticas pedagógicas existentes. Além disso, será realizada uma comparação com sistemas educacionais de países que possuem modelos de EPT inclusivos, para identificar práticas que podem ser adaptadas ao contexto brasileiro. Os resultados indicam que, embora haja avanços legais, como a Lei Brasileira de Inclusão, ainda persistem lacunas significativas na formação docente, especialmente em relação à capacitação contínua e à infraestrutura acessível nas Instituições Federais. A pesquisa sugere que a formação docente seja contínua, integrada e fundamentada em práticas pedagógicas inclusivas, como o uso de tecnologias assistivas.

Palavras-chave: Educação especial; Formação continuada; Diversidade; Atendimento educacional; Institutos Federais.

TEACHER TRAINING IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR SCHOOL INCLUSION IN INTEGRATED SECONDARY EDUCATION

Abstract

This theoretical study investigates teacher training in Vocational and Technological Education (VTE), with an emphasis on the challenges for school inclusion, especially in the context of Integrated Secondary Education, one of the main technical education programs in Brazil. The main objective is to analyze

¹Doutorando em Educação pela UFGD. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Técnico em Assuntos educacionais do IFMS.



the perspectives and challenges of teacher training in VTE, investigating how training practices can contribute to the promotion of school inclusion, considering the contemporary demands of diversity in the educational environment. School inclusion is perceived not only as physical access, but as the creation of environments that respect and value the diversity of students, especially those with disabilities. The research will use a qualitative approach, based on a comprehensive literature review, with an analysis of existing theories, models and pedagogical practices. In addition, a comparison will be made with educational systems of countries that have inclusive VTE models, to identify practices that can be adapted to the Brazilian context. The results indicate that, although there have been legal advances, such as the Brazilian Inclusion Law, significant gaps in teacher training still persist, especially in relation to ongoing training and accessible infrastructure in Federal Institutions. The research suggests that teacher training should be continuous, integrated and based on inclusive pedagogical practices, such as the use of assistive technologies.

Keywords: Special education; Continuous training; Diversity; Educational assistance; Federal Institutes.

1 Introdução

A formação docente na educação profissional e tecnológica (EPT) ocupa um espaço fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Em um mundo cada vez mais diversificado e interconectado, a educação deve acompanhar as transformações sociais, culturais e econômicas, assegurando que todos os indivíduos, independentemente de suas características, possam acessar oportunidades de aprendizado. A EPT, por sua vez, desempenha um papel importante na preparação de profissionais capacitados para atuar em um mercado de trabalho dinâmico, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios quanto à inclusão escolar.

Primeiramente, é necessário esclarecer a definição de inclusão escolar adotada neste estudo, visto que o termo pode apresentar diferentes concepções. A inclusão escolar é compreendida como “a garantia de oportunidades que assegurem a plena participação dos alunos do PÚBLICO-ALVO da Educação Especial em salas de aula comuns de escolas regulares” (Mendes, 2017, p. 74), ressaltamos que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, público-alvo da Educação Especial são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a).

A inclusão escolar vai além do simples acesso físico a instituições de ensino, abrangendo a criação de ambientes que respeitam e valorizam as diferenças, assegurando a participação efetiva de todos os estudantes. Isso é especialmente relevante na EPT, onde a diversidade se manifesta não apenas



nas condições socioeconômicas, capacidades individuais, estilos de aprendizado e perspectivas profissionais. Portanto, a formação dos docentes que atuarão nesses contextos deve ser cuidadosamente pensada e estruturada, de modo a prepará-los para lidar com as complexidades da sala de aula.

A formação inicial e continuada de professores é amplamente reconhecida como um fator determinante para a qualidade da educação, impactando diretamente as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes. Segundo Növoa (2009), a profissionalização docente deve ser compreendida como um processo contínuo que ultrapassa a formação inicial, exigindo atualização constante diante das transformações educacionais e sociais. Além disso, Tardif (2014) ressalta que a formação continuada contribui para a consolidação de saberes docentes, permitindo que os professores desenvolvam práticas mais reflexivas e adaptadas à diversidade dos estudantes.

No contexto da EPT, estudos apontam que a qualificação docente precisa articular conhecimentos técnicos e pedagógicos, garantindo uma abordagem inclusiva e contextualizada. Para Garcia (1999), a formação dos professores deve ocorrer dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, considerando não apenas a transmissão de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e didáticas. Já Imbernón (2010) argumenta que a formação docente deve ser pensada como um processo colaborativo, no qual a troca de experiências e o envolvimento em práticas de pesquisa contribuem para um ensino mais significativo.

A necessidade de investir na formação docente torna-se ainda mais evidente quando se observa o impacto positivo que programas de capacitação têm na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Segundo Zeichner (2010), professores que participam de processos formativos contínuos apresentam maior capacidade de adaptação às necessidades dos estudantes, promovendo práticas mais inclusivas e inovadoras. No Brasil, políticas educacionais como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016) reforçam a importância da qualificação docente como um elemento central para garantir uma educação de qualidade.

A formação docente na EPT ainda carece de investigações mais aprofundadas sobre as demandas específicas da inclusão escolar na EPT. Pesquisas apontam que a literatura disponível frequentemente não contempla as particularidades da atuação dos educadores na EPT, o que compromete a eficácia das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade (Dourado, 2013; Ramos, 2023). Segundo Kuenzer (2019), a formação docente na EPT historicamente concentrou-se na qualificação técnica, relegando a segundo plano aspectos pedagógicos e inclusivos.

Essa lacuna torna-se ainda mais preocupante diante do avanço das políticas educacionais voltadas para a inclusão, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece diretrizes para a universalização do ensino e a garantia do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência (Brasil, 2014; 2015). No entanto, para que essas políticas tenham impacto real, é fundamental que a formação



docente se adapte, preparando os professores para lidar com a diversidade de maneira técnica, socioemocional e metodológica (Mendes, 2017).

Conforme Michels (2017), um dos principais desafios para a inclusão escolar na EPT é a ausência de programas estruturados de formação continuada que preparem os docentes para atuar com estudantes em condições diversas de aprendizagem. Além disso, a falta de materiais didáticos adaptados e de infraestrutura acessível para o ensino técnico integrado nos IFs também limita a efetivação das políticas de inclusão (Franco; Vilaronga, 2021). Dessa forma, a formação docente deve avançar na construção de um modelo educacional que conte com a inclusão como princípio estruturante, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a um ambiente de aprendizado acolhedor e equitativo.

Neste contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar as perspectivas e desafios da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), investigando como as práticas formativas podem contribuir para a promoção da inclusão escolar, considerando as demandas contemporâneas da diversidade no ambiente educativo. A pesquisa será orientada por uma abordagem qualitativa, com a utilização do método de revisão bibliográfica, o que permitirá uma análise profunda das principais práticas formativas e a identificação das lacunas existentes na formação docente. A revisão bibliográfica também possibilitará a comparação dos contextos nacionais e internacionais, ampliando a compreensão sobre as abordagens que favorecem a inclusão escolar e a capacitação de professores na EPT.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa qualitativa é fundamental para a compreensão detalhada de fenômenos sociais e educacionais, sendo especialmente eficaz na investigação de práticas, desafios e soluções no contexto da EPT. Esse método oferece uma base teórica sólida para analisar as diversas abordagens sobre inclusão escolar, permitindo um aprofundamento crítico que contribui para o avanço das práticas formativas e a promoção da equidade no ensino.

A discussão será organizada em quatro eixos principais, com o objetivo de integrar de maneira consistente os conceitos teóricos e as práticas relacionadas à EPT, à inclusão escolar, à formação docente e a educação decolonial e práticas internacionais. O primeiro eixo abordará o conceito de EPT, destacando sua importância no contexto brasileiro e os marcos legais que orientam sua regulamentação. O segundo eixo se concentrará no conceito de inclusão escolar, explorando as conexões com diversidade e acessibilidade na EPT, à luz de teorias e estudos sobre práticas inclusivas. Finalmente, o terceiro eixo discutirá a formação docente, com foco nas competências essenciais para os professores que atuam na EPT e nos desafios enfrentados por esses profissionais no cotidiano educacional e o último eixo examina a educação decolonial e práticas internacionais na EPT, destacando como a valorização dos saberes locais e as abordagens inclusivas de outros países podem promover sistemas educacionais mais equitativos e eficazes.



Entende-se a formação docente como um processo contínuo, que abrange tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. A intenção é aprofundar a reflexão sobre como apoiar os educadores em sua trajetória de aprendizagem e adaptação às necessidades dos estudantes. Dessa forma, espera-se fomentar a discussão sobre a importância de uma formação docente que valorize a diversidade e a inclusão escolar, reconhecendo que a educação é um direito fundamental de todos e que a capacitação dos professores é fundamental para garantir que esse direito seja respeitado e promovido na prática diária das instituições de ensino.

2 A educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais

A EPT no Brasil passou por diversas transformações ao longo das décadas, refletindo mudanças nas políticas educacionais e econômicas do país. Um dos marcos mais significativos desse processo foi a criação dos IFs, estabelecidos pela Lei nº 11.892/2008, com o objetivo de integrar diferentes níveis de ensino e ampliar o acesso à formação técnica e tecnológica. Esses institutos fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, coordenada pelo Ministério da Educação, e se destacam por promover a verticalização do ensino, articulando a educação básica, técnica e superior em uma mesma instituição (Brasil, 2008b; Otranto, 2010; Pacheco, 2020).

As mudanças na EPT foram fortemente influenciadas pelas políticas educacionais adotadas a partir dos anos 1990. Com a introdução do Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional foi desvinculada do ensino médio, priorizando a qualificação rápida voltada para o mercado de trabalho. Esse modelo reforçou a dualidade entre formação acadêmica e formação técnica, levando a debates sobre a segmentação do ensino e a limitação das oportunidades de formação integral dos estudantes (Kuenzer, 2019). Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um movimento para reverter essa segregação, culminando no Decreto nº 5.154/2004, que permitiu a reintegração do ensino técnico ao ensino médio. Essa mudança estabeleceu três modalidades principais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: integrada, concomitante e subsequente, permitindo maior flexibilidade na trajetória formativa dos estudantes (Brasil, 2004; Lauermann, 2023).

A criação dos IFs consolidou esse novo modelo, promovendo uma formação articulada entre conhecimentos gerais e técnicos. Além de sua função educativa, essas instituições desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento regional e na democratização do acesso ao ensino. Com uma estrutura multicampi distribuída por todo o país, oferecem cursos adaptados às necessidades locais, contribuindo para a formação de mão de obra qualificada e para o fortalecimento das economias regionais (Nascimento, Cavalcanti, Ostermann, 2020). Um diferencial importante dos IFs é sua capacidade de adaptação às demandas sociais e econômicas de cada região, permitindo uma oferta educacional mais alinhada às necessidades dos



estudantes e do mercado de trabalho. Além disso, atuam como agentes de transformação social, promovendo inclusão, inovação e sustentabilidade (Nascimento, Cavalcanti, Ostermann, 2020; Cardoso, Hammes, Both, 2020; Pacheco, Pereira, Domingos Sobrinho, 2010).

A partir de 2016, a EPT enfrentou novos desafios, com a redução de investimentos e mudanças na legislação educacional. A Lei nº 13.415/2017 trouxe alterações significativas ao ensino médio, estabelecendo itinerários formativos e incluindo a formação técnica e profissional como uma das opções para os estudantes. Embora essa medida tenha ampliado as possibilidades de qualificação profissional, críticos apontam que a reforma pode comprometer a formação integral, fragmentando o currículo e reduzindo as oportunidades de acesso a uma educação mais ampla e interdisciplinar (Lauermann, 2023; Ramos, 2023). Atualmente, os 38 Institutos Federais existentes contam com 656 campi distribuídos pelo território brasileiro, oferecendo cursos técnicos integrados, licenciaturas, graduações tecnológicas, especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados para a pesquisa aplicada e a inovação tecnológica (PNP, 2025).

Diante das transformações e desafios na EPT, um dos temas centrais do debate atual é a garantia da inclusão escolar nos Institutos Federais. O ensino médio integrado, por exemplo, assume o compromisso de proporcionar uma formação que não apenas qualifique tecnicamente, mas que também assegure direitos educacionais plenos aos estudantes, incluindo aqueles com deficiência (Wanzeler; Prates, 2019). A inclusão escolar no ensino médio técnico deve ser analisada sob a perspectiva da equidade, considerando políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam acesso, permanência e sucesso acadêmico. Embora o ensino médio integrado não represente um modelo ideal para todos, ele funciona como uma estratégia concreta de oferecer educação de qualidade e dignidade para a classe trabalhadora, ampliando as oportunidades de formação para jovens em situação de vulnerabilidade e promovendo não apenas qualificação profissional, mas também consciência social e autonomia crítica (Silva, 2009).

Além disso, o ensino médio integrado transcende a simples combinação de conteúdos técnicos e acadêmicos ao incorporar dimensões fundamentais como trabalho, ciência e cultura. Esse modelo educativo visa reduzir desigualdades e criar um ambiente mais inclusivo e democrático dentro das instituições (Lauermann, 2023). Os Institutos Federais enxergam a educação como um instrumento de transformação social, capaz de modificar realidades e ampliar horizontes de desenvolvimento pessoal e coletivo. Para consolidar essa perspectiva, é essencial aprofundar os debates sobre a implementação de políticas inclusivas dentro da Rede Federal, garantindo que a expansão da EPT seja acompanhada de medidas efetivas de acessibilidade e suporte aos estudantes com deficiência (Pacheco, 2012).

Dessa forma, torna-se fundamental analisar os desafios e avanços na inclusão escolar no ensino médio integrado, compreendendo como políticas educacionais e estratégias institucionais têm sido implementadas para garantir



um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível a todos os estudantes.

3 A inclusão escolar no Ensino Médio Integrado

Nos últimos anos, a legislação brasileira tem avançado para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, promovendo a inclusão escolar como parte essencial desse movimento. Diversos dispositivos político-normativos reforçam a responsabilidade das instituições de ensino em oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) e medidas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (Volante; Costa; Cordeiro, 2021). Entre os avanços mais recentes relacionados ao acesso à educação, destaca-se a Lei nº 13.146/2015, que enfatiza a responsabilidade das instituições de ensino em implementar o AEE e adotar medidas, tanto individuais quanto coletivas, para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

A inclusão escolar, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado, constitui um desafio significativo que exige a colaboração ativa entre políticas públicas, instituições de ensino e a sociedade em geral. Além disso, a educação especial é concebida como uma modalidade complementar ao ensino comum. Seu objetivo é atender às necessidades específicas dos estudantes e organizar as escolas para reconhecer a diversidade humana, rompendo com a homogeneização educacional (Moura, 2013; Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011).

Os IFs assumem papel fundamental na democratização da educação, mas enfrentam desafios como a formação de professores para atuar com estudantes com deficiência (Oliveira, 2016). A autora afirma que muitos professores desses cursos não possuem formação específica em pedagogia ou em educação especial, o que destaca a necessidade de formação continuada.

Porém, com iniciativas como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) são fundamentais para eliminar barreiras arquitetônicas e educacionais, além de fomentar uma cultura de respeito à diversidade. Esses núcleos ampliaram sua atuação, incluindo a orientação docente e o desenvolvimento de materiais acessíveis, consolidando-se como instrumentos-chave na promoção da inclusão escolar na EPT (Costa, 2018; Anjos, 2006).

Apesar dos avanços na inclusão escolar, um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência na EPT é a evasão. Fatores como ausência de metodologias inclusivas, dificuldade de acesso a materiais didáticos adaptados e barreiras nas atividades práticas comprometem não apenas a permanência, mas também o desempenho acadêmico e a conclusão dos cursos (Pacheco, 2020).

Para enfrentar esses desafios, os Institutos Federais vêm implementando programas como o Pronatec e o Plano Nacional de Educação (PNE), que



estabelecem metas voltadas para a inclusão educacional. No âmbito interno, algumas instituições criaram setores de acessibilidade e adaptação curricular, garantindo suporte pedagógico e tecnológico para estudantes com deficiência (Brasil, 2014).

A inclusão escolar baseia-se no reconhecimento da educação como um direito humano e na valorização da diversidade como elemento essencial para a transformação escolar. Trata-se de uma abordagem que defende a adaptação das escolas para acolher todos os estudantes, promovendo uma pedagogia inclusiva que beneficia a todos. Mais do que integrar estudantes público da educação especial (PEE), a inclusão busca sua plena participação na vida escolar e social, desafiando a visão de déficit e propondo uma reavaliação das práticas pedagógicas e da organização escolar (Sanchez, 2005).

O acesso à EPT tem se expandido, mas a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes com deficiência ainda representam desafios estruturais. A adequação curricular e o suporte contínuo são fundamentais para garantir que esses estudantes concluam sua formação e se insiram no mundo do trabalho de forma qualificada e equitativa (Carvalho, 2024; Franco; Vilaronga, 2021).

A inclusão escolar nos IFs representa um avanço significativo na democratização do ensino, garantindo que estudantes com deficiência possam ingressar e se desenvolver na EPT. Pautados por uma proposta pedagógica integradora, esses institutos buscam assegurar uma formação de qualidade, alinhada às diretrizes da educação inclusiva. Para isso, adotam políticas institucionais que promovem a acessibilidade, o AEE e a adaptação curricular, de modo a atender às necessidades individuais dos estudantes PEE.

Entretanto, a efetivação da inclusão nos Institutos Federais ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação continuada dos docentes, a adaptação dos espaços físicos e a oferta de recursos de acessibilidade. Além disso, muitos cursos técnicos exigem atividades práticas que podem demandar ajustes específicos para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência. A ausência de profissionais especializados e o desconhecimento sobre estratégias de ensino inclusivas também podem dificultar o processo, tornando fundamental a criação de políticas institucionais que garantam suporte adequado aos docentes e discentes.

4 Formação docente: competências, desafios e perspectivas para inclusão escolar

A formação docente desempenha um papel fundamental no contexto da inclusão escolar, principalmente quando se trata de ambientes educacionais complexos, como os IFs, que oferecem o Ensino Médio Integrado. Esse modelo permite integrar formação técnica e geral em um único currículo, tem o potencial de proporcionar aos estudantes uma educação articulada, integrando suas habilidades cognitivas e práticas. No entanto, para a inclusão escolar efetiva de



estudantes PEE, é essencial que os docentes possuam uma formação específica. Nesse sentido, metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) se destacam, pois podem ser ajustadas para atender diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo a equidade no acesso ao conhecimento (Thomas, 2000; Meyer; Rose; Gordon, 2014).

A ABP é uma abordagem pedagógica inclusiva que coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, promovendo a resolução de problemas reais de forma colaborativa. Ao adaptar as atividades para atender às diversas necessidades dos estudantes, a ABP permite que todos participem ativamente, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Segundo Thomas (2000), a ABP favorece a aprendizagem prática, essencial em contextos inclusivos, e facilita a adaptação do ensino a diferentes estilos de aprendizagem.

O DUA complementa a ABP, oferecendo um currículo flexível que atende às diversas formas de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA promove múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, garantindo que todos os estudantes, incluindo os com deficiências, tenham acesso ao conteúdo. A tutoria de pares também se destaca como uma estratégia inclusiva, onde estudantes auxiliam seus colegas com dificuldades acadêmicas e sociais. Como ressaltado por Coleta e Fernandes (2017), essa prática fortalece a colaboração e a socialização, criando um ambiente educacional mais dinâmico e inclusivo.

De acordo com Franco e Vilaronga (2021), a inclusão escolar, especialmente no Ensino Médio Integrado, exige um planejamento pedagógico coerente, que leve em consideração as especificidades de cada estudante junto às adaptações metodológicas necessárias para promover a participação ativa de todos. Contudo, como destaca Carvalho (2024), a falta de formação continuada para os docentes configura um dos principais desafios da inclusão, somando-se à carência de infraestrutura acessível e apoio pedagógico especializado dentro das instituições.

Um dos principais obstáculos para efetivar a educação inclusiva nos IFs está relacionado à infraestrutura. A carência de ambientes acessíveis, como rampas, banheiros adaptados e materiais didáticos especializados, impacta diretamente a participação dos estudantes PEE. Para que a inclusão escolar seja efetiva, é essencial garantir recursos como tecnologias assistivas. O uso de plataformas digitais e softwares adaptativos facilita a inclusão, pois oferece alternativas que permitem a participação ativa de estudantes com deficiências sensoriais e cognitivas. A tecnologia assistiva é, portanto, uma ferramenta importante para personalizar o ensino e tornar as atividades mais acessíveis a todos os alunos (Hattie, 2009).

Como ressaltam Nascimento Neto, Nascimento e Monte (2024), é necessário que as políticas públicas estejam alinhadas com práticas institucionais concretas, garantindo que a inclusão escolar não se limite à matrícula, mas represente de fato a participação ativa dos estudantes na vida



acadêmica. Para isso, além de infraestrutura física, é essencial assegurar metodologias e práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas, assim como o apoio de profissionais especializados, fatores determinantes para o sucesso educacional desses estudantes.

Além da infraestrutura, a formação docente específica para a inclusão se apresenta como um dos maiores desafios enfrentados na EPT. A falta de preparação para atuar com a diversidade dificulta a adoção de práticas inclusivas em sala de aula. Para Stainback e Stainback (1999), uma formação docente voltada para a inclusão deve contemplar práticas pedagógicas inclusivas, que possibilitem a adaptação curricular sem comprometer os conteúdos essenciais da educação tecnológica. Nesse sentido, Freitas e Lustosa (2024) reforçam que estratégias baseadas no DUA podem contribuir para tornar o ensino técnico mais acessível, considerando diferentes perfis de estudantes.

Para além da formação inicial, investir na formação continuada é fundamental para garantir a implementação eficaz de metodologias e de práticas pedagógicas inclusivas. Além de capacitar os professores nas competências técnicas de suas áreas, é essencial que recebam treinamento específico sobre metodologias inclusivas como a ABP e o DUA, para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam acessar o conteúdo de forma significativa e equitativa (Perrenoud, 2000; Thomas, 2000).

Corroborando com Nóvoa (2009), o professor não deve ser apenas um executor de tarefas, mas sim um sujeito reflexivo, capaz de se adaptar ao contexto educacional e às necessidades dos estudantes. No contexto da inclusão, os professores precisam desenvolver competências socioemocionais e didáticas, que lhes permitam atuar com estudantes de diferentes perfis e necessidades. Como observam Muto, Campos e Melo (2016), os docentes muitas vezes se sentem despreparados para enfrentar os desafios da inclusão, pois seus cursos de licenciatura não fornecem conhecimento suficiente sobre acessibilidade e estratégias inclusivas, o que reforça a necessidade de cursos de capacitação continuada focados na realidade da EPT.

A inclusão escolar de estudantes PEE em turmas regulares continua sendo um grande desafio para o sistema educacional brasileiro. Conforme apontam Matos e Mendes (2015), a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão tem evidenciado tanto limitações quanto contradições no ambiente escolar. Os professores, que desempenham um papel central nesse processo, enfrentam obstáculos ao tentarem adequar suas práticas pedagógicas para atender de forma efetiva às necessidades desses estudantes. A pesquisa realizada pelas autoras ressalta que, apesar dos avanços na legislação e das iniciativas municipais, ainda persistem barreiras que dificultam a concretização de um modelo educacional verdadeiramente inclusivo.

Silva e Firmino (2018) apontam que a ausência de formação específica, as salas superlotadas e a falta de tempo para uma atenção individualizada são os principais desafios enfrentados pelos educadores no contexto da inclusão escolar. Para tornar essa inclusão mais efetiva, as autoras sugerem a adoção do modelo de Ensino Colaborativo ou Bidocência, no qual o professor da disciplina



atua em parceria com um especialista em Educação Especial. Esse modelo busca favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente os PEE, por meio de um planejamento pedagógico conjunto e da implementação de estratégias colaborativas. Além disso, destaca-se a relevância de políticas públicas eficazes e da formação continuada dos docentes como elementos essenciais para a construção de uma educação inclusiva genuína e efetiva.

Outro aspecto estruturante para a inclusão escolar nos IFs é o AEE. Segundo Franco e Vilaronga (2021), apesar de avanços legais, a implementação do AEE ainda apresenta fragilidades, como a insuficiência de profissionais capacitados e a falta de articulação com os currículos oferecidos. O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o AEE nas escolas, mas sua aplicação na EPT enfrenta limitações devido à escassez de profissionais especializados dentro das instituições (Brasil, 2011). Dessa forma, a atuação dos NAPNEs se torna essencial para mediar a inclusão e desenvolver estratégias que garantam um ambiente educacional mais acessível (Mendes, 2017; Silva e Carvalho, 2017).

Além disso, a pesquisa realizada por Silva, Santos e Grabowski (2024) aponta que a EPT, ao tentar ser inclusiva, ainda esbarra em desafios como a falta de recursos pedagógicos adaptados e metodologias acessíveis em cursos técnicos. Isso significa que a ausência de um planejamento inclusivo pode gerar exclusão dentro do próprio espaço escolar, impedindo que estudantes com deficiência acompanhem o currículo técnico especializado. Como destaca Mendes (2017), incluir não significa apenas permitir o ingresso do estudante nas instituições de ensino, mas também assegurar sua participação real no processo educativo.

Diante desses desafios, a formação continuada dos professores se configura como uma das principais soluções para a melhoria da inclusão escolar nos IFs. Para Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da carreira, e a capacitação contínua possibilita que os professores reflitam sobre sua prática e desenvolvam estratégias mais eficazes para trabalhar com a diversidade. Uma alternativa nesse sentido é a adoção de formações voltadas para o uso de metodologias ativas e o emprego de tecnologias assistivas no ensino técnico, o que pode facilitar o aprendizado dos estudantes com deficiência.

Além dos avanços políticos e legislativos, como a LBI, é necessário que as instituições estruturem programas institucionais robustos, que garantam suporte aos docentes e ampliem o acesso de estudantes com deficiência à EPT (Nascimento Neto, Nascimento e Monte, 2024). Sem ações concretas para efetivar essas mudanças, as políticas inclusivas permanecerão distantes da realidade vivenciada pelos professores e estudantes.

Portanto, embora o Ensino Médio Integrado e o modelo dos Institutos Federais sejam potencialmente inclusivos, suas limitações estruturais e pedagógicas ainda são obstáculos significativos. O avanço para um sistema verdadeiramente inclusivo dependerá do compromisso das instituições com a formação docente, o desenvolvimento de infraestrutura acessível e a implementação de políticas educacionais eficazes. O investimento na formação



dos professores e na criação de espaços mais acessíveis é essencial para que todos os estudantes, sem exceção, possam usufruir de uma EPT de qualidade.

5 Educação decolonial e práticas internacionais na educação profissional e tecnológica

A educação decolonial propõe uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos dominantes nos sistemas educacionais, trazendo uma nova perspectiva sobre o papel do educador. Nesse contexto, o educador deixa de ser um mero transmissor de saberes e assume a função de facilitador, que reconstrói o conhecimento a partir das realidades culturais dos estudantes. Ao integrar práticas pedagógicas decoloniais, como a etnomatemática e o ensino de arte e música, a educação profissional e tecnológica pode se tornar mais significativa e inclusiva, respeitando e valorizando saberes locais e ancestrais. Essa abordagem visa promover uma aprendizagem que não apenas reconhece as diversidades culturais dos estudantes, mas também busca emancipá-los, criando um ambiente educacional que respeite e celebre a pluralidade epistemológica (Mattos; Mattos, 2021; Miranda; Benedetti, 2020). Além disso, a implementação de práticas restaurativas no ambiente escolar pode contribuir significativamente para a criação de um espaço mais cooperativo e respeitoso, fundamental para garantir uma educação justa e equitativa (Amoretti, 2023).

As experiências internacionais na educação profissional e tecnológica oferecem exemplos valiosos sobre como sistemas educacionais podem integrar práticas inclusivas com a formação de capital humano. A Coreia do Sul, por exemplo, tem a educação como um pilar central no seu processo de crescimento econômico e industrialização. O governo sul-coreano reconheceu a importância da educação para a qualificação da força de trabalho, com a universalização do ensino básico e a expansão do ensino médio e superior sendo essenciais para sustentar o desenvolvimento tecnológico e industrial do país (Miltons; Michelon, 2006). Contudo, a alta competitividade do sistema educacional sul-coreano, especialmente em relação aos exames universitários, gerou consequências negativas, como elevados níveis de estresse entre os estudantes. Esse modelo, ao priorizar os resultados acadêmicos em detrimento do bem-estar dos alunos, levanta a questão sobre a necessidade de equilibrar desempenho acadêmico com saúde mental e qualidade de vida (Waltenberg; Martins, 2020).

Em contraste, o sistema educacional da Finlândia adota uma abordagem mais flexível e inclusiva, alinhada ao conceito de “desenvolvimento como liberdade” de Amartya Sen, no qual a educação é vista como um meio para expandir as capacidades dos indivíduos e promover a igualdade de oportunidades. A educação finlandesa destaca-se pela ênfase na igualdade, autonomia dos estudantes e apoio psicológico, criando um ambiente de aprendizagem que prioriza o bem-estar. A flexibilidade curricular, combinada com a redução das avaliações padronizadas e o apoio ativo dos pais, permite a formação integral dos estudantes, assegurando que todos, independentemente



de sua origem ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade (Santos, 2023). Esse modelo educacional reflete uma visão holística, onde a formação do indivíduo vai além da simples preparação para o mercado de trabalho, contribuindo também para o fortalecimento da democracia e a coesão social (Martins, 2017).

Ao comparar essas experiências com o contexto da educação profissional e tecnológica no Brasil, podemos observar que o país ainda enfrenta desafios estruturais significativos, especialmente no que diz respeito à inclusão e à qualidade educacional. Embora o Brasil tenha avançado, com iniciativas como os cursos técnicos integrados ao ensino médio, ainda existem barreiras relacionadas ao acesso limitado a recursos educacionais e à resistência em adotar práticas pedagógicas diferenciadas, essenciais para garantir a inclusão efetiva dos estudantes (UNICEF & Instituto Rodrigo Mendes, 2022). A educação profissional no Brasil, apesar de seu crescimento, carece de uma integração mais eficaz das diversidades culturais e sociais dos estudantes, algo que é prioritário em modelos educacionais como o da Coreia do Sul e da Finlândia.

Nesse contexto, a pedagogia decolonial surge como uma proposta inovadora para a educação brasileira, especialmente no campo da educação profissional e tecnológica. Ao valorizar os saberes locais e descentralizar o conhecimento hegemônico, a educação decolonial pode ajudar a superar as barreiras educacionais enfrentadas por muitas comunidades no Brasil. Instituições como o IFSULDEMINAS têm buscado incorporar práticas inovadoras, como empreendedorismo e inovação, mas ainda enfrentam desafios relacionados à capacitação docente e à adaptação das práticas pedagógicas às realidades locais e regionais (Souza; Fassbinder; Maria, 2021).

Portanto, ao observar as experiências de Coreia do Sul e Finlândia, é possível perceber que a flexibilidade, a adaptação e o respeito às diversidades são componentes essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo e eficaz. Embora o Brasil tenha avançado na educação profissional e tecnológica, ainda há muito a aprender com esses modelos, especialmente no que diz respeito à valorização do capital humano e à criação de um ambiente educacional que promova tanto o crescimento econômico quanto o bem-estar social e emocional dos estudantes. Para que isso aconteça, o Brasil precisa aprimorar suas práticas pedagógicas e estruturais, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou contexto social, tenham as mesmas oportunidades de aprender, se desenvolver e alcançar seus objetivos (Feitosa, 2020).

6 Considerações Finais

O estudo sobre a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, com foco no Ensino Médio Integrado, destaca os desafios e avanços necessários para a inclusão escolar. Apesar dos avanços nas políticas educacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão e o Plano Nacional de Educação,



ainda há uma adaptação insuficiente às reais necessidades dos estudantes, especialmente os do Público da Educação Especial. A formação docente permanece essencial para assegurar a implementação eficaz das políticas de inclusão escolar.

A inclusão escolar vai além do acesso físico, promovendo um ambiente que valorize as diferenças. Mendes (2017) enfatiza a participação plena de todos os estudantes, e Kuenzer (2019) destaca a necessidade de uma formação docente equilibrada entre conhecimentos técnicos e pedagógicos. Contudo, a realidade nos Institutos Federais evidencia lacunas na formação docente para lidar com a diversidade, impactando a eficácia das políticas públicas e a experiência dos estudantes com deficiência.

A formação inicial dos docentes frequentemente não prepara adequadamente os educadores para as necessidades dos estudantes com deficiência. Carvalho (2024) ressalta que a formação continuada é essencial, e a falta de infraestrutura acessível e materiais didáticos adequados agrava o quadro, aumentando o risco de evasão escolar.

Além da formação, as instituições precisam adotar políticas de inclusão que assegurem a participação plena dos estudantes Público da Educação Especial e seu sucesso acadêmico. Franco e Vilaronga (2021) reforçam a necessidade de integrar o Atendimento Educacional Especializado aos currículos. A melhoria na infraestrutura, a criação de materiais acessíveis e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas também são fundamentais.

A formação docente deve ser contínua e de qualidade, abordando questões práticas e preparando os professores para atuar em contextos diversos. As instituições devem planejar cuidadosamente aspectos como currículo e instalações para garantir a inclusão escolar.

Por fim, para que a EPT cumpra seu papel de promover uma educação inclusiva, é necessário um compromisso coletivo entre instituições, gestores e professores. A formação docente deve ser estruturada como um processo contínuo, enfrentando os desafios contemporâneos e preparando os educadores para o contexto diversificado. A educação decolonial e experiências internacionais, como na Coreia do Sul e Finlândia, podem inspirar práticas pedagógicas inclusivas. O Brasil precisa aprimorar suas práticas pedagógicas e estruturais, garantindo oportunidades equitativas para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

REFERÊNCIAS

AMORETTI, Magali Elis Pesamosca. **Práticas restaurativas na Educação Profissional e Tecnológica à luz da perspectiva decolonial**: um novo paradigma de formação docente. Orientador: Ascílio dos Reis Pereira. 2023. 128 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2023.



ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2016.

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

CARDOSO, Ticiana Cougo; HAMMES, Itamar Luís; BOTH, Joseline Tatiana. A construção do ensino médio integrado: contribuições a partir de uma proposta de formação continuada no Ifsul - campus pelotas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 2, n. 19, p. e9684, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9684.

CARVALHO, Francisco Roberto da Silva. Inclusão escolar no Ensino Médio Integrado: perspectivas e desafios na educação profissional e tecnológica. **Revista Missionária**, v. 26, n. 2, p. 295-300, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v26i2.1999>.

COLETA, Luciana Aparecida; FERNANDES, Adriano Silva. Tutoria de pares no contexto da educação especial: contribuições e desafios. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 21, n. 2, p. 77-88, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 16 abr. 2025.



COSTA, Luana Ugalde da. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre.** 2018.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/357>. Acesso em: 08 jan. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional1: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. I.], v. 29, n. 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43529.

FEITOSA, Paulo Henrique Assis. Creating your own path to move beyond the middle-income trap: lessons from Korea. **Nova Economia**, v. 30, n. spe, p. 1145-1167, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/6293>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso; VILARONGA, Carla Ariela Rios. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-21, 2021.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Desenho universal para a aprendizagem e a inclusão escolar no ensino superior: uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 18, p. 1-15, e504754, jan./dez. 2024.
DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271995047>.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HATTIE, John. **Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.** Abingdon: Routledge, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e educação profissional: dualidade, inclusão e qualidade.** São Paulo: Cortez, 2019.



LAUERMANN, Rosiclei Aparecida Cavichioli. Historicidade da educação profissional no Brasil: origem e desdobramentos das políticas públicas. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2023.

MARTINS, Fernanda Scarparo. **O papel da educação no desenvolvimento como liberdade**: uma análise comparada de Finlândia e Coreia do Sul. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <http://www.ppge.uff.br>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MATOS, Selma Noberto; MENDES, Eniceia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [S. I.], v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014. DOI: 10.5902/1984686X8796. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8796>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento; MATTOS, José Roberto Linhares. Formação e práticas decoloniais de professores formadores: contrariando o instituído. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 17-30, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i26.334>.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cor tez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “inclusões” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David H. **Universal Design for Learning**: Theory and Practice. 2. ed. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de educação especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 23-57

MILTONS, Michelle Merética; MICHELON, Ednaldo. **Educação e Crescimento Econômico na Coreia do Sul**. 2006. Disponível em: https://economiaetecnologia.ufpr.br/arquivos_servidor/XI_ANPEC-Sul/artigos_pdf/a2/ANPEC-Sul-A2-08-educacao_e_crescimento_e.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

MIRANDA, Elizandra Martins; BENETTI, Danieli Veronica Longo. Práticas decoloniais no contexto escolar: lugar de construção. **Comunicação. Revista**



Brasileira de Educação Musical, v. 25, n. 50, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepu/v25n50/10.1590/S0104-78732020000300001>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MOURA, Katia Cristina Bezerra. A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MUTO, Jéssica Harume Dias; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos; MELO, Eleonice Máximo e. O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 20, p. 49-69, 2016.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan. 2020.

NASCIMENTO NETO, José Rodrigues do; NASCIMENTO, Juliana de Brito Marques do; MONTE, Franciela Félix de Carvalho. Tendências e desafios das políticas públicas de inclusão e acessibilidade na educação profissional para pessoas com deficiência: uma revisão sistemática da literatura. In: X Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID2977_TB5609_26102024211459.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de. Ser professor na educação profissional e tecnologia: fazer e saberes docentes do IF SERTÃO-PE. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETS. Revista RETTA. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, (pp. 89-110), jan/jul, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575..> Acesso em: 23 jul. 2024.



PACHECO, Eliezer Moreira (org.). **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012. v. 144. ISBN 978-85-16-06020-6.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PNP - **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 1, n. 23, p. e15279, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15279.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 abr 2024.

SANTOS, Mikaele. **Educação na Finlândia**: principais aprendizados. Educarebox, 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.agendadigitaleducarebox.com/educacao-na-finlandia-principais-aprendizados/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr. 2017.

SILVA, Gislene de Sousa Oliveira; FIRMINO, Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues. Inclusão em sala de aula: o desafio da bidocência. In: SILVA, Altina Abadia da; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. **Direitos humanos e educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2018. cap. 9, p. 157-171. ISBN 978-85-94325-05-1. E-book (315 p.).

SILVA, Antônio Soares Júnior da; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel. Política pública, gestão e financiamento da educação profissional e



tecnológica com foco na inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 33, n. 2, p. 145-168, maio/ago. 2024.

SOUSA, Renato Aparecido; FASSBINDER, Aracele Garcia de Oliveira; MARIA, Carolina José. O processo de reformulação curricular do ensino técnico integrado ao ensino médio no IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2791-2807, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587.

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

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

THOMAS, John W. **A Review of Research on Project-Based Learning**. 2000. Disponível em: <http://www.bie.org/files/bie-research-review-2000.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNICEF; INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Trajetórias de Sucesso Escolar**: Caderno de Recomendação - Educação Inclusiva. Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

VOLANTE, Daniele Pinheiro.; COSTA, Luana ugalde da; CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. P. A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.113842.

WANZELER, Gisele Oliveira Ribeiro; PRATES, Admilson Eustáquio. Ensino médio integrado do instituto federal e o ensino médio integral e integrado de Minas Gerais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. e8568, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.8568. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8568>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.



Recebido em: 08 de fevereiro de 2025.
Aceito em: 28 de abril de 2025.
Publicado em: 25 de junho de 2025.

