

INTEGRAÇÃO DE TEORIAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO

INTEGRATING DIDACTIC THEORIES AND INCLUSIVE PRACTICES IN
TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING: AN
INTEGRATIVE REVIEW ON TEACHER EDUCATION AND INCLUSION

INTEGRACIÓN DE TEORÍAS DIDÁCTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA
EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: REVISIÓN INTEGRATIVA
SOBRE FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN

**Elaine Rodrigues de Freitas Silva¹, Zania Brito Lino Pinheiro², Érica Aires de Castro Carvalho³,
Rogério Moreira da Silva Rocha⁴, Queila Maria Arbués Pereira Oliveira⁵, Adriene Fernandes de
Oliveira Amaral⁶, Eduardo Silva Vasconcelos⁷**

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4639

Recibido: 16/01/2026 | Aceptado: 10/02/2026 | Publicación en línea: 18/02/2026.

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira enfrenta o desafio de consolidar práticas pedagógicas inclusivas que assegurem a participação efetiva de estudantes com deficiência, em consonância com a formação humana integral e omnilateral. Objetivo: compreender como teorias didáticas e metodologias inclusivas têm sido mobilizadas na EPT para favorecer engajamento e êxito escolar, com ênfase na formação docente. Método: revisão integrativa da literatura, com estudos publicados entre 2015 e 2025, recuperados nas bases Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC, LILACS e OasisBr, e analisados por análise temática. Resultados: identificou-se avanço conceitual na incorporação de abordagens inclusivas; entretanto, persistem lacunas na formação inicial e continuada e na operacionalização de referenciais como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Pedagogia Histórico-Crítica. Predomina, em parte da produção e das práticas formativas, uma orientação tecnicista dissociada de fundamentos pedagógicos, o que limita a efetividade da inclusão e reproduz dualidades entre técnico e humanístico. Conclusão: a docência inclusiva na EPT demanda reestruturação epistemológica da formação docente,

¹ Licenciatura em Pedagogia, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Iporá, Goiás, Brasil.

E-mail: ellainnefreitas123@gmail.com

² Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Goiano (IF GOIANO), Aragarças, Goiás, Brasil.

E-mail: zaniabrito24@gmail.com

³ Especialização em Educação Inclusiva e Especial, Faculdade IMES, Aragarças, Goiás, Brasil.

E-mail: airesdecastro05@gmail.com

⁴ Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Goiano (IF GOIANO), Aragarças, Goiás, Brasil.

E-mail: rogeriorocha123@gmail.com

⁵ Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Infantil, Faculdade IMES, Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil. E-mail: keilaarbues@gmail.com

⁶ Bacharel em Direito, Unicathedral Centro Universitário, Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil.

E-mail: adrienef1298@gmail.com

⁷ Doutor em Ciências - Engenharia Elétrica, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: educelos1@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7376-2386>

integrando teorias didáticas críticas, metodologias ativas e perspectivas dialógicas, alinhadas às políticas de inclusão e às exigências contemporâneas.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Inclusiva. Desenho Universal para a Aprendizagem. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Brazilian Technical and Vocational Education and Training (TVET) faces the challenge of consolidating inclusive pedagogical practices that ensure the meaningful participation of students with disabilities while advancing comprehensive, integral education. Objective: to examine how didactic theories and inclusive methodologies have been mobilized in TVET to foster engagement and academic success, with emphasis on teacher education. Method: an integrative literature review of studies published between 2015 and 2025, retrieved from Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC, LILACS and OasisBr, and examined through thematic analysis. Results: the literature shows growing theoretical recognition of inclusive approaches; however, relevant gaps remain in initial and continuing teacher education and in the practical implementation of frameworks such as Universal Design for Learning (UDL) and Historical-Critical Pedagogy. A technicist orientation, partially detached from educational foundations, constrains inclusive practices and reproduces long-standing tensions between technical and humanistic education. Conclusion: inclusive teaching in TVET requires an epistemological reorientation of teacher education, integrating critical didactic theories, active methodologies and dialogical perspectives aligned with inclusion policies and contemporary demands.

Keywords: Teacher Education. Technical and Vocational Education and Training. Inclusive Education. Universal Design for Learning. Historical-Critical Pedagogy.

RESUMEN

La Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en Brasil enfrenta el desafío de consolidar prácticas pedagógicas inclusivas que garanticen la participación significativa de estudiantes con discapacidad, en coherencia con la formación humana integral. Objetivo: analizar cómo las teorías didácticas y las metodologías inclusivas se han movilizado en la EPT para promover el compromiso y el éxito académico, con énfasis en la formación docente. Método: revisión integrativa de la literatura con estudios publicados entre 2015 y 2025, recuperados en Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC, LILACS y OasisBr, y analizados mediante análisis temático. Resultados: se observa avance conceptual en la incorporación de enfoques inclusivos; sin embargo, persisten brechas en la formación inicial y continua del profesorado y en la implementación de marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Pedagogía Histórico-Crítica. La predominancia de una formación tecnicista desvinculada de fundamentos educativos limita la efectividad de la inclusión y reproduce dualidades entre lo técnico y lo humanístico. Conclusión: la docencia inclusiva en la EPT requiere una reorientación epistemológica de la formación docente, integrando teorías didácticas críticas, metodologías activas y perspectivas dialógicas coherentes con las políticas de inclusión y los desafíos contemporáneos.

Palabras clave: Formación Docente. Educación Profesional y Tecnológica. Educación Inclusiva. Diseño Universal para el Aprendizaje. Pedagogía Histórico-Crítica.



INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é estratégica para a democratização do conhecimento e o desenvolvimento socioeconômico ao integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, buscando superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual e promover a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos. Apesar de avanços normativos e institucionais, persistem desafios para efetivar uma educação inclusiva, sobretudo na formação docente e na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades de estudantes com deficiência (Freire, 2025).

A expansão da Rede Federal, impulsionada pela Lei nº 11.892/2008, ampliou a responsabilidade institucional de assegurar acesso, permanência e êxito, mas esse ideal segue tensionado por práticas tradicionais e currículos rígidos. Na EPT, é recorrente a atuação de docentes oriundos de áreas técnicas com pouca ou nenhuma formação pedagógica específica, o que fragiliza a implementação de metodologias inclusivas e o desenvolvimento de competências didáticas voltadas à diversidade (Oliveira *et al.*, 2024). Essa lacuna repercute no denominado “estranhamento pedagógico”, expresso na dificuldade de atuar com adolescentes e de lidar com dimensões afetivas e sociais da aprendizagem (Amorim *et al.*, 2025).

A educação inclusiva, sustentada por marcos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), pressupõe não apenas a presença, mas a participação ativa, significativa e autônoma dos estudantes com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem. Tal exigência demanda formação docente sociointeracionista, crítica e interdisciplinar, articulando domínio técnico às dimensões éticas, culturais e humanas do ato educativo.

Nesse horizonte, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece uma abordagem teórico-metodológica para currículos flexíveis, com múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, reconhecendo a heterogeneidade como princípio constitutivo no contexto da EPT (Rodrigues *et al.*, s.d.). Complementarmente, a Pedagogia Histórico-Crítica, ancorada no materialismo histórico-dialético, reforça a vinculação da prática

educativa à emancipação humana e a crítica à perspectiva tecnicista ainda presente na formação docente (Saviani, 2008).

Nesse cenário, o objetivo deste artigo é compreender como teorias didáticas inclusivas contribuem para a formação de professores da EPT, destacando práticas, metodologias e referenciais que favorecem engajamento e participação de estudantes com deficiência. Trata-se de uma síntese teórica e analítica, baseada em revisão integrativa da literatura, que identifica avanços, lacunas e diretrizes para o fortalecimento de uma educação profissional inclusiva e crítica.

O trabalho organiza-se em cinco seções: após esta introdução, a segunda apresenta a fundamentação teórica; a terceira descreve a metodologia; a quarta discute resultados e categorias emergentes; e a quinta traz as considerações finais, com perspectivas para políticas e práticas formativas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Formação Docente na EPT: entre o Técnico e o Pedagógico

A formação docente na Educação Profissional e Tecnológica é historicamente marcada por tensões epistemológicas, com predominância da capacitação técnica e da transmissão de conteúdos orientados ao mundo produtivo, em detrimento de uma formação pedagógica crítica (Ferreira; Ramos, 2022). Esse quadro foi intensificado por contrarreformas educacionais que consolidaram uma “nova pedagogia da hegemonia”, reduzindo a docência a função operacional, esvaziada de reflexão teórica e política (Ferreira; Ramos, 2022).

Oliveira, Fernandes e Oliveira (2024) observam que a lacuna teórico-pedagógica se expressa na dificuldade de transpor saberes técnicos para práticas educativas contextualizadas. Nesse contexto, muitos docentes reproduzem modelos tradicionais centrados na exposição e na memorização, limitando a autonomia discente e perpetuando exclusões. A ausência de fundamentação em teorias da aprendizagem e em didática crítica impede compreender a sala de aula como espaço de construção coletiva do conhecimento.

Assim, a formação docente na EPT deve ultrapassar o treinamento para o ensino de conteúdo específicos e assumir uma base epistemológica que articule ciência, técnica e cultura. Na perspectiva de Saviani (2008), cabe ao educador mediar a apropriação do conhecimento

sistematizado, convertendo o saber objetivo em saber escolar, em um processo que eleva a consciência filosófica e reafirma o trabalho como princípio educativo.

Educação inclusiva: fundamentos legais e conceituais

A educação inclusiva é sustentada por uma série de normativas internacionais e nacionais que estabelecem o direito universal à educação de qualidade. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidam a responsabilidade do Estado e das instituições educacionais em remover barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. No âmbito da EPT, essa exigência implica rever práticas didáticas, currículos e políticas institucionais para garantir equidade.

Conforme Freire (2025), as necessidades educacionais específicas (NEE) devem ser compreendidas como resultado da interação entre o sujeito e o ambiente de aprendizagem, e não como atributos intrínsecos do indivíduo. Essa abordagem desloca o foco da deficiência para as barreiras sociais e institucionais que limitam o aprendizado, aproximando-se do modelo biopsicossocial adotado pela LBI. Essa concepção amplia o campo da inclusão, ao considerar a interseccionalidade de marcadores sociais — gênero, raça, classe, orientação sexual e condição linguística — como fatores que compõem as múltiplas dimensões da exclusão (Freire, 2025).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Formação Docente

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui um marco teórico-metodológico essencial na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Desenvolvido pelo CAST (Center for Applied Special Technology, EUA), o DUA propõe que o currículo seja planejado desde o início para atender à diversidade de todos os estudantes, evitando adaptações posteriores. Baseia-se em três redes neuropsicológicas fundamentais: a de reconhecimento (o “o que” da aprendizagem), a de estratégia (o “como”) e a afetiva (o “porquê”) (Rodrigues *et al.*, s.d.).

Estudos recentes apontam que o DUA tem sido cada vez mais incorporado à formação docente, embora frequentemente interpretado de forma restrita, limitada a estudantes com deficiência (De La Fuente González; Menéndez Álvarez-Hevia; Rodríguez-Martín, 2025). Essa leitura reducionista esvazia seu potencial transformador e impede que a inclusão seja

compreendida como valor universal. O DUA propõe diretrizes que vão muito além da acessibilidade física ou tecnológica: trata-se de criar condições cognitivas, afetivas e culturais para que todos aprendam, independentemente de suas especificidades.

No contexto da EPT, a aplicação do DUA exige uma mudança paradigmática na formação docente. Professores precisam compreender que as diferenças entre os alunos são pontos de partida para o ensino, e não problemas a serem superados. Essa perspectiva implica o uso de metodologias ativas, recursos multimodais e avaliações diversificadas, capazes de captar diferentes formas de expressão do conhecimento (Cast, s.d.; Meyer; Rose; Gordon, 2014). O desenvolvimento dessas competências demanda programas formativos contínuos e interdisciplinares, que promovam a autonomia e a reflexão crítica (Brasil, 2022).

Pedagogia Histórico-Crítica e Formação Humana Integral

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani, sustenta que a função essencial da escola é socializar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possibilitando a elevação da consciência e a transformação social. Essa abordagem contrapõe-se às pedagogias tecnicistas e escolanovistas, que tendem a adaptar o indivíduo à ordem vigente. Ao compreender o trabalho como princípio educativo, a pedagogia histórico-crítica afirma que a formação humana deve abranger todas as dimensões — intelectual, ética, estética e política (Saviani, 2008).

A formação docente na EPT, orientada por essa perspectiva, assume a tarefa de articular o saber técnico com o saber filosófico e científico, rompendo com a dicotomia entre fazer e pensar. Essa síntese é condição para que o professor se torne intelectual orgânico, no sentido gramsciano, capaz de compreender o contexto histórico e agir sobre ele. Como argumentam (Lima, 2016), o processo pedagógico deve favorecer a apropriação do saber objetivo e sua conversão em saber escolar, tornando o conhecimento acessível e significativo para todos.

A pedagogia histórico-crítica converge com o DUA na defesa de um ensino que reconhece o sujeito em sua totalidade, valorizando tanto suas condições materiais quanto simbólicas. Enquanto o DUA oferece um quadro prático-metodológico para lidar com a diversidade, a pedagogia histórico-crítica fornece a base epistemológica para compreender o porquê da inclusão, vinculando-a ao projeto histórico de emancipação humana.

Metodologias Ativas e Práticas Inclusivas

As metodologias ativas configuram um eixo fundamental da prática docente inclusiva. Elas deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, promovendo a participação ativa, a resolução de problemas e a construção colaborativa do conhecimento. Conforme Alomá Bello *et al.* (2022), a aprendizagem ativa envolve altos níveis de raciocínio e motivação, exigindo da estudante reflexão constante sobre suas ações e decisões. Entre as principais estratégias destacam-se a aprendizagem por descoberta (Bruner, 1961), a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a pesquisa-ação freireana.

A pesquisa-ação, inspirada em Paulo Freire, adquire relevância particular na EPT ao articular ensino, pesquisa e extensão. A dialogicidade, princípio central da pedagogia freireana, permite que professores e alunos construam o conhecimento em coautoria, problematizando a realidade concreta e projetando ações transformadoras (Silva; Cunha, 2023). Essa abordagem se alinha ao conceito de sala de aula retórica, no qual o discurso, o debate e a escuta são instrumentos de libertação e aprendizagem.

Freire (1996) adverte que a prática docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve se constituir em ato político, ético e estético, orientado pela humanização e pela consciência crítica. A adoção de metodologias ativas em uma perspectiva inclusiva requer, portanto, que o professor compreenda o ensino como ato de criação e diálogo, reconhecendo a diversidade como riqueza. Essa concepção desafia a educação bancária e aproxima-se da ideia de uma pedagogia da pergunta, em que cada sujeito é produtor de saberes e experiências.

A Docência Inclusiva como Práxis Crítica

A docência inclusiva não se reduz a técnicas de adaptação curricular; ela é uma práxis crítica, mediada pela consciência e pela intencionalidade. Segundo Amorim, Mendes e Macêdo (2025), a efetividade das práticas inclusivas depende menos de recursos materiais e mais da postura ética e reflexiva do professor. A formação docente, nesse sentido, deve contemplar o desenvolvimento da sensibilidade social, da empatia e do compromisso com a justiça educacional.

A literatura analisada evidencia que muitos docentes reconhecem a importância da inclusão, mas sentem-se despreparados para concretizá-la. Pesquisas na Rede Federal apontam

que mais de um terço dos professores nunca participaram de capacitação específica sobre educação inclusiva (Leal; Vieira, 2025). Essa lacuna impacta diretamente a aprendizagem de estudantes com deficiência, especialmente em disciplinas de alta abstração, como Biologia, Matemática e Física, onde a ausência de recursos táteis e tecnológicos dificulta a compreensão conceitual.

Iniciativas institucionais como núcleos de apoio pedagógico e inclusão (NAPNEs) têm papel estratégico na formação continuada e na articulação de políticas internas de acessibilidade. Contudo, como destacam (Trevisan; Ziliotto, 2023), a eficácia dessas ações depende de protocolos institucionais claros e de equipes multiprofissionais que compreendam a deficiência em perspectiva interseccional, combatendo visões normalizadoras e capacitistas.

A docência inclusiva, portanto, é um campo de formação permanente, no qual o professor aprende com o outro, pela convivência e pela reflexão sobre sua própria prática. A superação da exclusão requer uma ética da alteridade, baseada no reconhecimento do diferente como legítimo outro (Levinas, 1988). Essa dimensão ética, articulada à didática crítica, constitui o núcleo de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

METODOLOGIA

Adotou-se revisão integrativa da literatura, adequada à sistematização e análise crítica do conhecimento disponível, integrando estudos empíricos e teóricos (Souza *et al.*, 2010). O percurso seguiu cinco etapas (Souza; Silva; Carvalho, 2010): (1) questão de pesquisa; (2) fontes e critérios; (3) extração/categorização; (4) síntese analítica; (5) apresentação dos achados.

A questão norteadora foi: De que forma teorias didáticas inclusivas na EPT contribuem para o engajamento e a participação de estudantes com deficiência no contexto da formação docente? A delimitação utilizou a estrutura PICO.

As buscas (2015–2025; português, inglês e espanhol) ocorreram em Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, LILACS, OasisBr e Google Acadêmico (complementar e rastreamento de citações), com descritores combinados por booleanos: (“Educação Profissional e Tecnológica” OR “TVET”) AND (“Inclusão Educacional” OR “Inclusive Education”) AND (“Teorias Didáticas” OR “Didactic/Pedagogical Theories”) AND (“Práticas Inclusivas” OR “Inclusive Practices”). Identificaram-se 302 registros; após deduplicação e triagem por título/resumo, 94 seguiram para leitura integral; 37 atenderam aos critérios e compuseram o corpus.

Inclusão: publicações 2015–2025; estudos empíricos, revisões sistemáticas e teóricos; avaliação por pares; abordagem articulada de EPT–formação docente–práticas inclusivas; idiomas PT/EN/ES. Exclusão: relatos de experiência/comunicações/documentos sem peer review; resumos/editoriais/ensaios; estudos sobre inclusão dissociados de formação docente ou teorias didáticas.

A extração foi padronizada (autoria, ano, país, objetivos, método, referenciais, teoria didática, práticas inclusivas, público-alvo, resultados e limitações). A análise empregou temática reflexiva (Braun; Clarke, 2006), com codificação indutiva e consolidação em três núcleos: (1) fundamentos teórico-epistemológicos da docência inclusiva; (2) modelos/estratégias didáticas na formação docente da EPT; (3) desafios institucionais e perspectivas.

A qualidade metodológica foi avaliada com CASP (qualitativos) e JBI Critical Appraisal Checklist (revisões sistemáticas e quantitativos), com triangulação em quadros comparativos para integrar convergências e divergências entre teorias didáticas, práticas inclusivas e dimensões formativas na EPT.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise crítica dos estudos selecionados indica crescimento expressivo da produção científica sobre formação docente e práticas inclusivas na EPT, sobretudo entre 2018 e 2025. Esse avanço quantitativo, porém, não se traduz proporcionalmente em maior integração conceitual: muitos trabalhos tratam formação docente, inclusão e teorias didáticas de modo fragmentado, sem articulação epistemológica que sustente uma visão abrangente de docência inclusiva na EPT.

O campo mostra-se heterogêneo, com diferentes paradigmas e abordagens metodológicas. Parte das pesquisas assume caráter descritivo (relatos de experiências inclusivas centrados na dimensão prática), enquanto outra privilegia análises normativas/conceituais pouco conectadas à realidade institucional dos Institutos Federais e de outras escolas técnicas. Essa dissociação reforça a necessidade de integrar reflexão crítica e ação pedagógica.

Observa-se também que a inclusão é frequentemente compreendida de forma restrita, associada à adaptação curricular para estudantes com deficiência, com pouca atenção às dimensões socioculturais, políticas e éticas. Essa leitura reduzida limita o potencial transformador da inclusão e fragiliza o princípio da formação humana integral, central na EPT. Em paralelo, as

teorias didáticas aparecem, em muitos estudos, aplicadas de modo instrumental, sem diálogo consistente com fundamentos filosóficos e epistemológicos da educação crítica.

Apesar dessas limitações, emergem experiências e referenciais que apontam movimentos de integração entre didática, formação docente e inclusão, com destaque para metodologias ativas, pesquisa-ação e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como vias de democratização do conhecimento e valorização das diferenças. Os achados convergem para três eixos temáticos predominantes:

1. Fundamentos teóricos e epistemológicos da docência inclusiva;
2. Modelos e estratégias didáticas na formação docente da EPT;
3. Desafios institucionais e perspectivas para a prática inclusiva.

A seguir, a discussão articula aportes teóricos e evidências empíricas, interpretando avanços, contradições e lacunas da docência inclusiva na EPT.

Fundamentos Teóricos e Epistemológicos da Docência Inclusiva

Os estudos desse eixo evidenciam predomínio de abordagens clínicas e adaptativas, centradas nas deficiências individuais, em detrimento de perspectivas críticas e sociais (Jesus *et al.*, 2015). O DUA é frequentemente mencionado como marco para práticas inclusivas, mas tende a ser lido como ferramenta técnico-metodológica, dissociada de sua base filosófica de “educação para todos”, o que o reduz a manual de adaptação, e não a princípio de reestruturação curricular.

Em contraste, estudos orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica (Lima, 2016) e pela pedagogia freireana (Silva; Cunha, 2023) situam a inclusão em perspectiva ontológica e social, entendendo a aprendizagem como prática de liberdade. Nessa abordagem, o professor atua como sujeito de práxis (teórica e política), mediando apropriação do saber e formação de consciência crítica. A tensão entre abordagens técnicas e críticas explicita disputa epistemológica na EPT: eficiência, produtividade e padronização versus emancipação humana e reconhecimento da diferença como potência. Como sustenta Saviani (2008), a tarefa docente não é apenas adaptar o indivíduo, mas participar da transformação histórica das condições educativas.

Modelos e Estratégias Didáticas na Formação Docente da EPT

Neste eixo, predominam estratégias concretas para formação docente inclusiva: metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas (ABP) e pesquisa-ação. Alomá Bello *et al.* (2022) destacam que a aprendizagem ativa mobiliza processos cognitivos superiores e favorece engajamento afetivo e social; em contextos inclusivos, amplia possibilidades de participação conforme potencialidades.

Em cursos técnicos e tecnológicos, projetos colaborativos, roteiros de experimentação adaptados e materiais multissensoriais (táteis, visuais e auditivos) ampliam acesso ao currículo e favorecem aprendizagem de estudantes com deficiência, com destaque para deficiência visual em atividades experimentais e para práticas inclusivas na EPT (Silva, 2022; Sousa *et al.*, 2023). A pesquisa-ação de inspiração freireana aparece como estratégia formativa por estruturar a formação como ação-reflexão-ação e leitura crítica coletiva da realidade pedagógica, promovendo reposicionamentos e auto(trans)formação (Toniolo; Henz, 2017; Moser *et al.*, 2021). Em encontros dialógicos-formativos, docentes identificam barreiras pedagógicas e reconstruem estratégias de modo colaborativo, fortalecendo visão inclusiva da aprendizagem (Toniolo; Henz, 2017). Na EPT, também se destaca a necessidade de tempos e espaços formativos regulares, com escuta, narrativas e reflexão sistemática como condição para práticas mais responsivas e inclusivas (Tunes; Barreiro, 2025).

Outro achado relevante é o papel da arte e das linguagens expressivas: o ensino de arte mediado por metodologias participativas e recursos sensoriais amplia possibilidades cognitivas e sociais, promovendo autoestima e pertencimento (Pereira; Alves, 2025), reforçando a importância de abordagens interdisciplinares e sensíveis a múltiplas formas de expressão. Em síntese, as evidências convergem para a reflexividade pedagógica como núcleo da formação inclusiva: investigar a prática, planejar, agir, observar e avaliar continuamente caracteriza a docência como práxis transformadora (Freire, 1996).

Desafios Institucionais e Lacunas Formativas

A consolidação de docência inclusiva na EPT enfrenta obstáculos institucionais, estruturais e formativos, ligados a carências materiais e, sobretudo, a lacunas epistemológicas e

organizacionais que fragilizam a coerência entre discurso inclusivo e prática cotidiana. Os principais desafios identificados incluem:

- (i) ausência de formação pedagógica sistematizada para docentes oriundos de áreas técnicas, com trajetória centrada em saberes instrumentais (Oliveira *et al.*, 2024);
- (ii) escassez de políticas institucionais permanentes de formação continuada em inclusão e acessibilidade, resultando em ações pontuais e desarticuladas (Amorim *et al.*, 2025);
- (iii) insuficiência de infraestrutura e recursos acessíveis (materiais adaptados, tecnologias assistivas e adequação de espaços físicos e laboratoriais) (Leal; Vieira, 2025);
- (iv) protocolos frágeis e pouco normatizados para atendimento de educandos com NEE, gerando dependência de iniciativas isoladas e descontinuidade (Trevisan; Ziliotto, 2023);
- (v) fragmentação curricular entre componentes técnicos e pedagógicos, dificultando percursos integrados e interdisciplinares que articulem teoria, prática e inclusão (Repolês; Santos, 2024).

Esses limites indicam que a inclusão exige reformas institucionais e epistemológicas que consolidem a docência como prática social crítica orientada por equidade, diversidade e emancipação humana. Ferreira e Ramos (2022) assinalam que a hegemonia de uma pedagogia tecnocrática e a desvalorização da reflexão teórica tendem a reproduzir práticas excludentes, com pressão por cumprimento de carga horária e entrega de competências, em detrimento de investigação pedagógica e diálogo interdisciplinar.

A formação continuada aparece como instrumento estratégico: estudos em Institutos Federais sugerem impacto positivo de programas centrados em inclusão e diversidade, desde que superem o caráter prescritivo e promovam processos reflexivos de autoconhecimento e empatia profissional. Soma-se a isso a invisibilização das interseccionalidades, pois barreiras vividas por estudantes com deficiência se articulam a raça, gênero e classe (Freire, 2025), o que demanda políticas que reconheçam a complexidade do fenômeno.

A Dimensão Ética da Docência Inclusiva

A literatura converge ao tratar a docência inclusiva como prática essencialmente ética. Freire (1996) enfatiza que o ensino não é neutro: envolve escolhas morais e políticas. Nessa direção, o professor inclusivo reconhece a diversidade como princípio de justiça, expressa em respeito à singularidade, escuta sensível e disposição ao diálogo. Leituras contemporâneas, como

Silva e Cunha (2023), articulam Freire à tradição sofista ao compreender o lógos como construção de cidadania e liberdade; a sala de aula inclusiva torna-se espaço de retórica democrática, no qual todos têm direito à palavra e à escuta. Essa dimensão ética requer coerência institucional: políticas de acessibilidade, gestão participativa e valorização da diversidade como componente de inovação pedagógica.

A Formação Docente como Mediação entre Teoria e Prática

A integração entre teorias didáticas e práticas inclusivas depende de mediação consciente entre reflexão e ação. A formação docente precisa operar como espaço de experimentação crítica, no qual teorias são apropriadas como instrumentos de leitura e transformação da realidade, e não como receitas. Nos contextos em que essa integração ocorre — por exemplo, capacitações baseadas em pesquisa-ação e formação por projetos —, reportam-se ganhos no engajamento docente e na permanência estudantil, com maior compreensão das necessidades dos alunos e aprimoramento da prática.

Nesse sentido, a articulação entre DUA, Pedagogia Histórico-Crítica e pedagogia freireana configura tríade teórica potente: o DUA aporta diretrizes metodológicas e foco na acessibilidade; a Pedagogia Histórico-Crítica fornece densidade filosófica e compromisso emancipatório; e Freire sustenta método dialógico e engajamento político. Integradas, fundamentam uma didática inclusiva crítica orientada pela práxis e pela formação integral.

A formação docente na EPT encontra-se em processo de maturação conceitual: há avanços legais e discursivos, mas persistem lacunas estruturais e epistemológicas. O quadro a seguir sintetiza convergências da literatura.

Quadro 1. Principais convergências identificadas na literatura			
Dimensão	Avanços identificados	Lacunas persistentes	Diretrizes sugeridas
Epistemológica	Ampliação do debate sobre inclusão e diversidade; incorporação de DUA e pedagogias críticas.	Fragmentação entre teorias e práticas; predominância de abordagens adaptativas.	Promover formação docente com base em teorias críticas e metodologias reflexivas.
Metodológica	Adoção crescente de metodologias ativas e pesquisa-ação.	Capacitação pontual e desarticulada; pouca integração interdisciplinar.	Instituir programas permanentes de formação colaborativa.
Institucional	Criação de NAPNEs e políticas de acessibilidade.	Falta de infraestrutura e apoio técnico continuado.	Fortalecer políticas institucionais de inclusão com recursos humanos e financeiros.
Ética e política	Expansão da consciência sobre o direito à diferença.	Resistência cultural e capacitismo institucional.	Consolidar a inclusão como valor ético da instituição e da prática docente.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa evidencia que a consolidação de uma docência inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) requer transformações formativas, epistemológicas e institucionais. Embora o discurso sobre inclusão e diversidade tenha se fortalecido, persiste uma distância entre o ideário inclusivo e as condições efetivas de implementação no cotidiano escolar.

A formação docente emerge como eixo estruturante e, ao mesmo tempo, como um dos principais gargalos: muitos docentes ingressam na EPT com trajetórias predominantemente técnicas e pragmáticas, sem base pedagógica consolidada, o que limita a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e a elaboração de estratégias capazes de responder à heterogeneidade das turmas. Esse quadro converge com o “deslocamento epistemológico da docência”, em que o domínio técnico se sobrepõe às dimensões humana e social do ato educativo (Oliveira; *et al.*, 2024).

Do ponto de vista teórico, a literatura indica avanços na incorporação de referenciais críticos e inclusivos, especialmente o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Pedagogia Histórico-Crítica e a pedagogia freireana, que convergem no reconhecimento do educando como sujeito histórico, cognitivo e afetivo, cuja diferença é constitutiva do processo formativo. Quando apropriadas criticamente, essas matrizes sustentam uma didática inclusiva orientada por equidade e emancipação humana.

Apesar disso, a formação inclusiva permanece, em muitas instituições, fragmentada, dependente de ações pontuais e sem políticas de longo prazo. A ausência de programas continuados, a escassez de recursos acessíveis e as barreiras atitudinais produzem uma inclusão

parcial, baseada em adaptação e não em transformação estrutural, reforçando a urgência de replanejamento político-pedagógico sistêmico que trate a inclusão como eixo transversal da EPT.

Observa-se ainda a tendência de restringir inclusão à deficiência, invisibilizando desigualdades de gênero, raça, classe, orientação sexual e condição linguística. Superar essa limitação exige perspectiva interseccional e a compreensão da inclusão como princípio ético-político, e não como repertório de técnicas (Freire, 2025). Nesse sentido, a formação continuada deve ser concebida como espaço permanente de investigação, diálogo e autoformação — uma práxis freireana indispensável para construir cultura inclusiva e democrática.

A docência inclusiva é uma prática ético-política fundada na escuta, na alteridade e na abertura ao outro, voltada a reconstruir a lógica escolar como espaço de reconhecimento e pertencimento. Para fortalecer uma EPT inclusiva e crítica, destacam-se: (i) reformulação epistemológica da formação docente, com ênfase nas dimensões filosóficas, sociais e afetivas do ensino; (ii) integração curricular entre áreas técnicas e pedagógicas; (iii) políticas institucionais permanentes de formação continuada e acessibilidade; (iv) fortalecimento de núcleos de apoio e pesquisa em inclusão e inovação pedagógica; e (v) valorização da docência como prática social transformadora, comprometida com justiça educacional e dignidade humana. Essas diretrizes reafirmam a centralidade do professor na mediação do conhecimento e reposicionam a formação docente como condição para o exercício da democracia na escola. Alicerçada em fundamentos críticos, a educação inclusiva deixa de ser compensatória e assume caráter civilizatório, capaz de humanizar o trabalho, a técnica e o saber.

CONCLUSÃO

A análise indica que consolidar uma docência inclusiva na EPT ultrapassa a dimensão pedagógica e envolve implicações ontológicas, éticas e políticas. A inclusão não se reduz a método; expressa contradições de um sistema educacional atravessado por desigualdades e exclusões, de modo que a formação docente inclusiva se configura como exigência curricular e resposta ética ao presente.

Nesse quadro, a resignificação da prática docente na EPT exige três princípios interdependentes: (1) compreensão crítica do conhecimento, situando o saber técnico em um projeto de formação humana integral; (2) pedagogia da diversidade, que reconhece a pluralidade

de modos de ser e aprender como constitutiva da vida social; e (3) reflexividade permanente, que transforma a docência em espaço de investigação e produção de saberes inclusivos.

As perspectivas examinadas — DUA, Pedagogia Histórico-Crítica e pedagogia freireana — compõem um tripé epistemológico para sustentar uma formação docente renovada: o DUA orienta flexibilidade e acessibilidade; a Pedagogia Histórico-Crítica vincula ensino ao projeto de humanização; e a pedagogia freireana fundamenta o diálogo e a escuta como mediações de libertação. Integradas, favorecem uma didática inclusiva crítica, capaz de responder aos desafios contemporâneos.

Entretanto, o avanço dessa agenda demanda mudanças estruturais nas instituições: a inclusão precisa deixar de ser periférica e ocupar o centro das políticas pedagógicas da EPT, com formações contínuas, interdisciplinares e colaborativas, sustentadas por espaços de diálogo entre docentes, gestores, estudantes e comunidades.

A docência inclusiva, portanto, não é ponto de chegada, mas processo permanente de construção coletiva, no qual formação docente e transformação da escola se retroalimentam. Ao articular diferença e igualdade, técnica e humanismo, teoria e prática, a EPT pode tornar-se laboratório de justiça social, orientando o conhecimento à dignidade humana e à superação das desigualdades. Em síntese, a formação docente inclusiva constitui o núcleo de um projeto educacional emancipatório: somente com professores reflexivos, críticos e sensíveis à diversidade será possível consolidar uma EPT que eduque para o trabalho, a cidadania e a liberdade — pública, democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ALOMÁ BELLO, J.; CUBERO, R.; CEBALLOS, E. Aprendizaje activo y motivación en entornos educativos inclusivos. **Revista de Investigación e Innovación Educativa**, v. 21, n. 1, p. 142-160, 2022. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/>>. Acesso em: 2 jan. 2026.

AMORIM, A.; MENDES, L.; MACÊDO, A. Formação continuada e práticas inclusivas na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 17, n. 2, p. 44-63, 2025. Disponível em: <<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/19376>>. Acesso em: 2 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 maio 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2022-05-06.pdf>. Acesso em:

1 fev. 2026.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, **Abingdon**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines (UDL Guidelines 3.0)**. [S. l.], s.d. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 1 fev. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning (UDL)**. [S. l.], s.d. Disponível em: <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>. Acesso em: 1 fev. 2026.

DE LA FUENTE GONZÁLEZ, Sara; MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA, David; RODRÍGUEZ-MARTÍN, Alejandro. Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación del profesorado. **Alteridad: Revista de Educación**, v. 20, n. 1, p. 113-128, 2025. DOI: 10.17163/alt.v20n1.2025.09. Disponível em: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/9488>. Acesso em: 1 fev. 2026.

FERREIRA, H. P.; RAMOS, M. N. Trabalho docente na Educação Profissional: estado da arte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e262200, 2022.

FREIRE, M. G. F. Educação inclusiva na Educação Profissional Tecnológica: uma proposta de produto educacional para a formação de professores. **Educitec**, Manaus, v. 11, e2501, 2025. DOI: 10.31417/educitec.v11.2501.

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

JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial** [recurso eletrônico]. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. Disponível em: https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/formacao_praticas_e_inclusao_ebook.pdf. Acesso em: 1 fev. 2026.

LEAL, D. F. de F.; VIEIRA, A. R. L. Educação inclusiva: desafios e perspectivas para uma prática transformadora nos Institutos Federais de Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 18, n. 37, e23103, 2025. DOI: 10.20952/revtee.v18i37.23103. Disponível em: <<https://doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23103>>. Acesso em: 1 jan. 2026.

LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica e a atualidade do trabalho como princípio educativo: apontamentos para a prática revolucionária na educação popular. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 67, p. 53–67, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i67.8646091. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646091>>. Acesso em: 27 jan. 2026.

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

MOSER, Alcemar; PACHECO, Mateus Arduíno; ERNESTO, Vanessa Lourenço. Correlações

entre pesquisa-ação e práxis pedagógica: contribuições de Paulo Freire e sua aplicabilidade em programas de Educação Profissional. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 11, p. 123-136, 2021. DOI: 10.13037/reae.vol6n11.7705. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/7705/pdf. Acesso em: 1 fev. 2026.

OLIVEIRA, J. C.; FERNANDES, L. L.; OLIVEIRA, S. M. S. Formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Dialogia**, São Paulo, n. 48, p. e26262, 2024. DOI: 10.5585/48.2024.26262.

PEREIRA, Sirlei Martins; ALVES CAVALCANTE, Marta Suely. A contribuição da arte para a educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental II. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, [online], v. 21, n. 1, p. 142–157, jun. 2025. DOI: 10.18004/riics.2025.junio.142. Disponível em: <https://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v21n1/2226-4000-riics-21-01-142.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2026.

RODRIGUES, M.; CRESPO, M.; MEDINA, C. **Desenho Universal para a Aprendizagem: princípios e práticas pedagógicas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Educação, s.d.

SANTOS, J. V. P. dos; REPOLÊS, M. C. P. Percepções de docentes da Educação Profissional e Tecnológica acerca da reorganização curricular do Novo Ensino Médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e49141, 2024. DOI: 10.1590/0102-4698-49141. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698-49141>>. Acesso em: 1 jan. 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Mauro Café da. **Adaptações multissensoriais em roteiros experimentais de livros didáticos de Química e de Ciências Naturais para alunos com deficiência visual**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. DOI: 10.11606/D.59.2022.tde-12122022-084912. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59144/tde-12122022-084912/pt-br.php>. Acesso em: 1 fev. 2026.

SILVA, T.; CUNHA, M. V. da. A tradição sofista em Paulo Freire. **Educación**, Lima, v. 32, n. 63, 2023. DOI: 10.18800/educacion.202302.a010.

SOUSA, Jaylton Édney Maia de; DANTAS, Aleksandre Saraiva; TAVARES, Andreza Maria Batista do Nascimento. **Receitas pedagógicas? Como incluir os estudantes com deficiência na Educação Profissional? Mossoró, RN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**, 2023. 101 f. (Produto educacional integrante de dissertação — ProfEPT). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/917996/2/Jaylton%20Edney%20Maia%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2026.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010. DOI: 10.1590/S1679-45082010RW1134.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519-537, maio/ago. 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i2.44026. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/download/44026/24718/210639>. Acesso em: 1 fev. 2026.

TREVISAN, S.; ZILIOOTTO, D. M. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e254398, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349254398. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254398>>. Acesso em: 1 jan. 2026.

TUNES, Elisane Ortiz de; BARREIRO, Cristhianny Bento. Pesquisa-formação e a formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: entre narrativas e escutas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 13, n. 35, p. 172-201, 2025. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/1093>. Acesso em: 1 fev. 2026.