

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a72>

Recebido em: 23/07/2026

Aceito em: 26/08/2026

INCLUSÃO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EPT: DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O MARCO NORMATIVO BRASILEIRO

INCLUSION, STUDENT RETENTION AND SUCCESS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: DIALOGUES WITH INTEGRAL HUMAN FORMATION AND THE BRAZILIAN NORMATIVE FRAMEWORK

José Allan de Sousa Borges Bessa

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9453-5870>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0669729354642823>

Mestrando do ProfEPT/IFRN

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil

E-mail: allan.bessa@academico.ifrn.edu.br

Edneide da Conceição Bezerra

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2036-9687>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3759724967134898>

Doutora em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil

E-mail: edneide.bezerra@ifrn.edu.br

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5902-8698>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>

Doutor em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil

E-mail: fabio.araujo@ifrn.edu.br

RESUMO

Este artigo discute a inclusão, a permanência e o êxito de estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como referência a concepção de formação humana integral. Parte-se do entendimento de que a inclusão não deve ser tratada como uma ação complementar ou assistencial, mas como parte do próprio projeto formativo da EPT. O objetivo é analisar como os fundamentos da formação humana integral e o marco normativo brasileiro se relacionam com a garantia de participação, aprendizagem e conclusão do percurso escolar por esses estudantes. A pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, e articula autores do campo da EPT, estudos sobre

inclusão na Rede Federal e documentos normativos, desde a Constituição Federal de 1988 até o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. A análise indica que o direito à educação profissional inclusiva não se limita ao acesso à instituição, mas envolve também condições concretas de permanência, participação e aprendizagem. Embora existam avanços legais e institucionais, ainda permanecem dificuldades no cotidiano das instituições, como a fragilidade dos núcleos de atendimento, a formação insuficiente de docentes e a tendência de atribuir o insucesso escolar apenas ao estudante. Conclui-se que a inclusão constitui um critério de coerência da formação humana integral, exigindo que as instituições de EPT transformem seus princípios e normas em práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; formação humana integral; inclusão; permanência e êxito; marco normativo.

ABSTRACT

This article discusses the inclusion, retention, and success of students with disabilities and specific educational needs in Professional and Technological Education (PTE), taking the concept of integral human formation as its main reference. It is based on the understanding that inclusion should not be treated as a complementary or merely compensatory action, but as an essential part of the educational project of PTE. The objective is to analyze how the foundations of integral human formation and the Brazilian normative framework relate to the guarantee of participation, learning, and completion of the educational pathway by these students. This is a qualitative, bibliographic, and documentary study that brings together authors from the field of PTE, research on inclusion in the Federal Network, and normative documents ranging from the 1988 Federal Constitution to Decree No. 12,686/2025, which established the National Policy on Inclusive Special Education. The analysis indicates that the right to inclusive professional education is not limited to access to the institution, but also involves concrete conditions for retention, participation, and learning. Despite legal and institutional advances, difficulties remain in the daily life of institutions, including the weakness of support centers, insufficient teacher training, and the tendency to attribute academic failure solely to the student. It is concluded that inclusion is a criterion of coherence for integral human formation, requiring PTE institutions to transform the principles expressed in their documents and in the normative framework into educational practices that effectively ensure participation, learning, retention, and success.

Keywords: Professional and technological education; integral human formation; inclusion; student retention and success; normative framework.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) carrega, em sua matriz teórica contemporânea, um compromisso que a distingue de qualquer projeto de mera capacitação de mão de obra: o de formar seres humanos em sua integralidade, articulando trabalho, ciência,

tecnologia e cultura na superação da histórica dualidade entre a escola das elites e a escola dos trabalhadores (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Moura, 2007). Concebida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade transversal, que perpassa a educação básica e a superior, a EPT encontrou nos Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, o espaço institucional privilegiado para materializar esse projeto (Pacheco, 2011).

Esse compromisso, contudo, é posto à prova quando se observa a trajetória dos estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas no interior dessas instituições. Não basta que o estudante ingresse; é preciso que permaneça, participe e aprenda. Quando a evasão ou o insucesso desses sujeitos decorre de barreiras que a própria instituição poderia remover, o que está em jogo não é apenas um indicador de gestão, mas a coerência do projeto formativo que a EPT reivindica para si.

Embora a formação humana integral seja amplamente discutida na literatura da EPT, a inclusão de estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas nem sempre é examinada como elemento constitutivo desse projeto formativo. Paralelamente, os estudos sobre a inclusão na Rede Federal têm evidenciado barreiras institucionais, pedagógicas e formativas (Vilaronga et al., 2021; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020), mas ainda há espaço para aprofundar a articulação entre inclusão, permanência, êxito e formação humana integral, sobretudo considerando as transformações recentes do marco normativo brasileiro. É nessa articulação que este artigo pretende contribuir.

Diante desse quadro, o trabalho busca responder à seguinte questão: como os fundamentos da formação humana integral e o marco normativo da educação inclusiva se articulam na compreensão da permanência e do êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas na EPT? A hipótese defendida é a de que a inclusão funciona como teste de veracidade do discurso da formação humana integral: um projeto que se pretende omnilateral e emancipatório, mas que não assegura condições reais de participação e aprendizagem a todos os sujeitos, reproduz internamente a seletividade que afirma combater. A contribuição específica do texto consiste em sistematizar a permanência e a aprendizagem como conteúdos do direito à educação profissional inclusiva, demonstrando sua convergência com as categorias fundantes da EPT.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com finalidade exploratória e abordagem interdisciplinar (Gil, 2019). O corpus bibliográfico reúne a produção teórica estruturante da EPT, notadamente os trabalhos sobre o

trabalho como princípio educativo, a formação omnilateral e a dualidade educacional, estudos recentes sobre a inclusão na Rede Federal e contribuições da sociologia da educação sobre a reprodução das desigualdades escolares. O corpus documental compreende a Constituição Federal, a legislação educacional e inclusiva, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e os atos normativos que disciplinam a EPT e a educação especial, examinados como documentos orientadores da política e da prática educacional. O material foi submetido a leitura interpretativa, tendo o marco normativo como eixo transversal, e organizado a partir de três núcleos analíticos: formação humana integral e inclusão; permanência e êxito na EPT; e a distância entre os marcos institucionais e as práticas educativas.

O texto organiza-se em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais: a primeira examina a relação entre formação humana integral e inclusão; a segunda discute a permanência e o êxito como dimensões da educação inclusiva na Rede Federal; a terceira apresenta os fundamentos normativos da educação profissional inclusiva; e a quarta analisa a tensão entre o marco institucional e a práxis educativa.

2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E INCLUSÃO NA EPT

A tradição teórica que sustenta a EPT transformadora parte da categoria trabalho como princípio educativo. O trabalho, em sua dimensão ontológica, é a atividade vital pela qual o ser humano transforma intencionalmente a natureza e, nesse movimento, produz a si mesmo e à sua existência (Saviani, 2007). Tomá-lo como princípio educativo não significa reduzir a educação ao adestramento para o emprego, mas assumir o processo histórico de produção da existência humana como eixo organizador dos conhecimentos científicos e culturais no currículo.

Dessa matriz decorre o ideal da formação omnilateral, compreendida como o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, intelectuais, físicas, éticas, estéticas e profissionais, em contraposição à formação unilateral imposta pela divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. A dualidade educacional brasileira, que historicamente reservou o ensino propedêutico às elites e o ensino profissional aos filhos da classe trabalhadora, é a expressão escolar dessa divisão social (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). O ensino médio integrado surge, nesse horizonte, como travessia possível rumo à politecnia, ao articular formação geral e formação técnica em um projeto pedagógico unitário.

Ramos (2005) adverte, porém, que a mera justaposição de disciplinas gerais e técnicas não garante a integração. O currículo integrado exige uma práxis contínua, crítica e dialógica, construída coletivamente no cotidiano escolar. Ciavatta (2005, p. 85), na mesma direção, sustenta que a formação integrada sugere “tornar íntegro, inteiro” o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, resgatando o sentido da educação como processo de humanização. Os Institutos Federais, por sua vez, foram concebidos para ir além do atendimento às demandas imediatas do mercado, assumindo o papel de agentes de desenvolvimento regional e de formação do profissional-cidadão capaz de intervir criticamente na sociedade (Pacheco, 2011).

É nesse ponto que a questão da inclusão se revela constitutiva, e não acessória. Se o horizonte da EPT é a formação humana integral de todos os sujeitos, a omnilateralidade não pode ser privilégio dos estudantes que correspondem a um padrão idealizado de aprendizagem. Um projeto educacional que se pretende emancipatório, mas que não assegura condições reais de permanência e êxito aos estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista ou com transtornos que impactam a aprendizagem, reproduz, dentro da própria instituição, a lógica seletiva que afirma combater. A inclusão constitui, nesse sentido, um critério concreto de coerência da formação humana integral: é no encontro com o estudante concreto, com suas características e necessidades, que se verifica se a integralidade proclamada nos projetos pedagógicos alcança de fato a totalidade dos sujeitos ou apenas os que já chegam ajustados à forma escolar.

3 PERMANÊNCIA E ÊXITO COMO DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Falar em inclusão na EPT exige deslocar o foco do acesso para a permanência e a aprendizagem. A matrícula do estudante com necessidades educacionais específicas, isoladamente, pouco diz sobre a efetividade da inclusão; o que a revela é a possibilidade concreta de participar das atividades, de ser avaliado em condições adequadas, de construir vínculos e de concluir o percurso formativo com aprendizagens significativas. Permanência e êxito não constituem apenas metas administrativas, mas dimensões essenciais do direito à educação inclusiva e do compromisso formativo das instituições de EPT.

A sociologia da educação de matriz bourdieusiana ajuda a compreender por que esse deslocamento é tão difícil. Bourdieu e Passeron (2014) demonstraram que a escola, ao tratar

como iguais sujeitos desigualmente situados, converte desigualdades sociais em desigualdades escolares, legitimando-as como diferenças de mérito ou de dom. Transposto o raciocínio para o campo da inclusão, o tratamento uniforme dispensado a estudantes com necessidades educacionais específicas, sob a aparência de neutralidade, opera como violência simbólica: naturaliza o fracasso escolar como déficit individual do estudante, ocultando a responsabilidade da instituição que deixou de remover barreiras e de prover os apoios devidos. O estudante que evade, nesse esquema interpretativo, é lido como aquele que não se esforçou ou não tinha aptidão para o curso, e a instituição segue intocada em suas rotinas.

Na Rede Federal, a resposta institucional a esse desafio estruturou-se historicamente em torno dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), originados da Ação TEC NEP e posteriormente incorporados aos regimentos dos Institutos Federais, com atribuições de articular a política inclusiva, promover a cultura da convivência com a diferença e apoiar os docentes nas adaptações curriculares e avaliativas (Nascimento; Florindo; Silva, 2013).

A produção acadêmica recente sobre esses núcleos, todavia, recomenda cautela quanto ao alcance efetivo dessa estrutura. Ao analisarem a atuação dos NAPNEs no Instituto Federal de São Paulo, Vilaronga et al. (2021) identificaram a realização de ações de ensino, pesquisa, extensão e formação de servidores voltadas ao público da educação especial, mas concluíram não haver dados que permitam afirmar que os estudantes tenham seu direito à acessibilidade e à educação plenamente garantido. Em estudo sobre o plano educacional individualizado nos Institutos Federais, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) evidenciaram a necessidade de instrumentos sistemáticos de planejamento e acompanhamento das aprendizagens desses estudantes, para além de iniciativas pontuais e voluntaristas. Somam-se a isso desafios recorrentes apontados desde a década passada, como a fragilidade estrutural dos núcleos, a formação docente insuficiente para práticas pedagógicas inclusivas e a resistência à flexibilização de instrumentos avaliativos, por vezes confundida com afrouxamento do rigor acadêmico (Nascimento; Florindo; Silva, 2013).

O quadro que emerge dessa literatura é o de uma inclusão institucionalizada nos documentos e nos organogramas, mas ainda dependente, no cotidiano, do compromisso individual de servidores e docentes. Essa constatação reforça a pertinência de examinar o marco normativo que sustenta a educação profissional inclusiva, não para deslocar a discussão do terreno pedagógico para o jurídico, mas para evidenciar que os compromissos formativos da

EPT encontram respaldo expresso no ordenamento, o que retira das instituições a possibilidade de tratá-los como aspiração facultativa.

4 FUNDAMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA

O direito à educação profissional inclusiva estrutura-se, no Brasil, por meio de fontes constitucionais originárias, fontes convencionais com equivalência constitucional, legislação ordinária e atos regulamentares. A análise conjunta dessas fontes permite examinar sua relação com os fundamentos pedagógicos discutidos nas seções anteriores.

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). A tríplice finalidade merece atenção: o constituinte não hierarquizou o desenvolvimento pleno da pessoa, a cidadania e a qualificação para o trabalho, colocando-os em relação de complementaridade. Qualquer projeto educacional que reduza a formação à adequação ao mercado, amputando as dimensões cidadã e humanística, afasta-se do próprio texto constitucional, o que confere respaldo normativo direto à crítica da formação unilateral formulada pela literatura da EPT (Saviani, 2007). O art. 206, I, eleva a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola a princípio do ensino, e o art. 208, III, garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular, opção que consagra, desde 1988, o paradigma da inclusão em detrimento do modelo segregacionista.

No plano da legislação educacional, a LDB define a educação profissional e tecnológica como modalidade que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 1996, art. 39). A Lei nº 11.892/2008, ao criar os Institutos Federais, atribuiu-lhes finalidades que ultrapassam a capacitação técnica, como a promoção da integração e da verticalização da educação básica à educação superior e a orientação da oferta em benefício dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (Brasil, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, incluem entre os princípios da modalidade o reconhecimento das diversidades dos sujeitos, o respeito às suas vivências e a promoção da inclusão educacional (Brasil, 2021a).

No plano convencional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram incorporados ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, após aprovação pelo rito qualificado do art. 5º, § 3º, da Constituição. A Convenção foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos aprovado no Brasil por esse procedimento, recebendo equivalência constitucional, e impõe aos Estados Partes assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com menção expressa à formação profissional (Brasil, 2009). Entre seus conceitos operativos, destaca-se o de adaptação razoável:

Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (Brasil, 2009, art. 2).

A recusa injustificada de adaptação razoável configura, nos termos da própria Convenção, discriminação por motivo de deficiência. A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, deu concretude a esses comandos: seu art. 27 assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis, voltado ao máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades do educando, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, e o art. 28 detalha as providências a cargo do poder público, do projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado à adoção de práticas pedagógicas inclusivas e à oferta de profissionais de apoio (Brasil, 2015).

O marco mais recente é o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogando o Decreto nº 7.611/2011. A nova política tem por finalidade garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades ou superdotação, e enuncia, entre seus princípios, a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes (Brasil, 2025). Reforça-se, com isso, a relevância de instrumentos de planejamento como o Plano Educacional Individualizado, cuja centralidade a literatura sobre os NAPNEs já vinha assinalando (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020). O marco oferece, assim, confirmação normativa recente e expressa para a tese aqui defendida:

permanência e aprendizagem integram o conteúdo do direito à educação inclusiva, também no âmbito da educação profissional, e não podem ser tratadas como metas discricionárias.

Cabe, por fim, uma delimitação conceitual relevante. Este artigo examina prioritariamente o regime das pessoas com deficiência, no qual se inclui o estudante com Transtorno do Espectro Autista, considerado pessoa com deficiência para os fins da política de educação especial inclusiva (Brasil, 2025). Situação distinta é a dos educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outros transtornos de aprendizagem, que não configuram, por si sós, deficiência, mas recebem proteção normativa específica da Lei nº 14.254/2021, que assegura acompanhamento integral, identificação precoce e apoio educacional especializado na educação básica (Brasil, 2021b). Embora não se confundam juridicamente, deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e transtornos de aprendizagem podem demandar respostas institucionais igualmente comprometidas com a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem, o que os aproxima, do ponto de vista pedagógico, no horizonte comum da educação inclusiva.

5 ENTRE O MARCO INSTITUCIONAL E A PRÁXIS EDUCATIVA

O percurso das seções anteriores permite identificar uma convergência estrutural entre o marco normativo da inclusão e os fundamentos da EPT transformadora. A finalidade constitucional do pleno desenvolvimento da pessoa ecoa a omnilateralidade; a vedação da discriminação por recusa de adaptação razoável ecoa a crítica à formação que descarta os sujeitos não conformados ao padrão; o comando do máximo desenvolvimento possível segundo as características e necessidades de cada educando ecoa a exigência, formulada por Ramos (2005), de um currículo construído a partir dos sujeitos concretos e de suas realidades. Pedagogia crítica e ordenamento normativo, campos que raramente dialogam de forma explícita, apontam aqui, cada um por seu caminho, para uma mesma direção: a inclusão é condição de possibilidade da formação humana integral, e não seu apêndice.

Essa aproximação, contudo, não significa identidade entre os dois campos. O discurso normativo da inclusão opera principalmente pela garantia de direitos, pela vedação da discriminação e pela eliminação de barreiras, sem colocar em questão, necessariamente, o modo de produção que gera as desigualdades; a tradição crítica da EPT, por sua vez, formula uma crítica mais ampla às relações entre educação, trabalho e sociedade, e poderia inclusive objetar

que a linguagem dos direitos individualiza problemas que são estruturais. A convergência defendida neste artigo situa-se, portanto, em um plano mais modesto e mais concreto: o dos efeitos sobre a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, terreno em que as duas tradições, com fundamentos distintos, exigem das instituições as mesmas providências.

Essa convergência autoriza reposicionar o lugar da inclusão no discurso da EPT. Enquanto compreendida como política compensatória ou como tema transversal de sensibilização, a inclusão permanece vulnerável às contingências orçamentárias e às resistências cotidianas. Compreendida como elemento constitutivo do projeto formativo e como compromisso expressamente positivado, ela passa a integrar a identidade da modalidade: uma instituição de EPT que mantém barreiras à participação e à aprendizagem compromete a coerência entre suas práticas e o projeto de formação humana integral que afirma adotar.

É preciso, contudo, evitar duas simplificações. A primeira é a leitura de que todo o conteúdo do marco normativo seria imediatamente realizável por simples exigência. O conjunto examinado contém obrigações de aplicação imediata, especialmente quanto à não discriminação, à acessibilidade e à adoção de adaptações razoáveis, ao lado de deveres prestacionais cuja concretização depende de políticas públicas, planejamento institucional e disponibilidade de recursos. Esse conjunto é apto a fundamentar pretensões administrativas e, quando necessário, jurisdicionais destinadas à garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem, inclusive pela atuação do Ministério Público e da Defensoria Pública; mas a via institucional e pedagógica é, e deve ser, a principal.

A segunda simplificação é supor que a positivação normativa, por si, transforme a cultura escolar. Os estudos examinados na terceira seção indicam o contrário: mesmo com estrutura normativa robusta, a inclusão na Rede Federal ainda convive com núcleos fragilizados, formação docente insuficiente e práticas avaliativas homogeneizantes (Vilaronga et al., 2021; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020). Reproduz-se, no campo da inclusão, a mesma tensão que a literatura da EPT diagnostica no campo do currículo integrado: a distância entre a formação politécnica proclamada nos documentos e a fragmentação curricular vivida no cotidiano, entre os eixos estruturantes presentes nos projetos pedagógicos e o trabalho pedagógico efetivamente realizado.

A lente bourdieusiana nomeia o mecanismo que perpetua essa distância. Quando a instituição adere formalmente à inclusão, mas mantém práticas uniformizantes, o insucesso do estudante com necessidades específicas tende a ser explicado por categorias individualizantes,

como falta de esforço ou inaptidão para o curso, que ocultam a omissão institucional. Converte-se, assim, a desigualdade de condições em desigualdade de mérito, legitimada pela aparência de neutralidade dos mesmos instrumentos aplicados a todos (Bourdieu; Passeron, 2014). O marco normativo oferece um contraponto a essa naturalização, ao deslocar o problema do indivíduo para a instituição e ao nomear como discriminação aquilo que o senso comum escolar trata como rigor.

Superar esse quadro exige, portanto, mais do que conformidade formal. Passa pela formação continuada dos docentes para as práticas pedagógicas inclusivas, pelo fortalecimento estrutural dos NAPNEs, pela adoção de instrumentos sistemáticos de planejamento educacional individualizado e pela incorporação da acessibilidade ao próprio desenho curricular, na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem, que propõe planejar o ensino, desde a origem, para a diversidade de formas de aprender, em vez de adaptar posteriormente um ensino pensado para um aluno padrão (Zerbato; Mendes, 2018). Trata-se, em síntese, de traduzir em práxis cotidiana aquilo que os documentos institucionais e o ordenamento já consagram, em processo semelhante ao que a literatura da EPT reivindica para a consolidação do currículo integrado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou responder como os fundamentos da formação humana integral e o marco normativo da educação inclusiva se articulam na compreensão da permanência e do êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas na EPT. A análise desenvolvida indica uma convergência relevante entre esses fundamentos: as categorias do trabalho como princípio educativo, da omnilateralidade e da superação da dualidade educacional encontram, nas fontes normativas examinadas, da Constituição de 1988 ao Decreto nº 12.686/2025, correspondência expressa, que consagra a permanência, a participação e a aprendizagem como conteúdos do direito à educação inclusiva, também no âmbito da educação profissional.

Dessa convergência decorre a tese central do trabalho: a inclusão funciona como teste de veracidade do discurso da formação humana integral. Não há formação omnilateral que selecione, na porta de entrada ou ao longo do percurso, quais sujeitos merecem desenvolvê-la. O projeto formativo da EPT precisa alcançar a totalidade dos estudantes concretos, com suas

características e necessidades, sob pena de conviver, na prática, com a exclusão que se propõe a superar.

A distância entre os marcos institucionais e as práticas educativas, evidenciada pelos estudos sobre os NAPNEs e pela persistência de práticas homogeneizantes, indica que a positividade normativa é condição necessária, mas não suficiente. O desafio posto às instituições de EPT é o de converter a inclusão em práxis diária, pela formação docente, pelo planejamento educacional individualizado, pelo fortalecimento das estruturas de apoio e pela acessibilidade incorporada ao desenho curricular, sob pena de reproduzir, no campo da inclusão, a mesma distância entre a formação politécnica proclamada e as práticas curriculares fragmentadas que marca a trajetória do currículo integrado.

Como desdobramento, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que examinem, em instituições concretas da Rede Federal, as condições de permanência e êxito de estudantes com transtornos específicos do neurodesenvolvimento e da aprendizagem, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, cujo regime protetivo próprio, inaugurado pela Lei nº 14.254/2021, ainda carece de investigação quanto à sua materialização nas práticas pedagógicas, avaliativas e de gestão da educação profissional técnica de nível médio.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos institutos federais de educação.

Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585>.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.