ISSN: 2358-8829

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E NEURODIVERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO[1]

Naíla Olímpio da Costa[2]
Raquel Quirino[3]

INTRODUÇÃO

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o modo como se compreendem a deficiência e a neurodivergência interfere diretamente nas decisões sobre acessibilidade, acompanhamento pedagógico e atuação dos núcleos institucionais de apoio à inclusão. A identificação de uma dificuldade em laboratório, a solicitação de adaptações em uma avaliação prática ou o acompanhamento de um estudante neurodivergente exigem decisões que dependem das concepções adotadas sobre aprendizagem, impedimentos e barreiras. Por isso, a discussão dos modelos biomédico, social e biopsicossocial interessa à organização concreta do trabalho educacional, particularmente em cursos que articulam formação geral, conhecimentos técnicos e atividades profissionais.

O modelo biomédico privilegia a identificação de condições e alterações funcionais, oferecendo conhecimentos relevantes para o cuidado e para o acesso a determinados apoios. O modelo social, discutido por Diniz (2007), permite investigar como barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais produzem restrições à participação. Já a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2001) situa a funcionalidade na relação entre condições de saúde e fatores contextuais. As diferenças entre essas perspectivas importam porque orientam perguntas distintas: que condição apresenta o estudante, que barreiras enfrenta e como a interação entre sujeito e ambiente afeta suas possibilidades de aprender e participar?

As discussões sobre neurodiversidade acrescentam outra questão ao debate: quais padrões de atenção, comunicação, interação e comportamento são pressupostos pelas instituições como condições ordinárias de aprendizagem? Singer (1999) contribuiu para a

[1] Trabalho realizado com apoio da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG).
[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG). nailaocosta@yahoo.com.br
[3] Doutora em Educação para Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com Pós-doutorado pela mesma instituição. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) da Universidade Federal de Ciência e Inovação de Minas Gerais (UFCIMG). raquelquirino@cefetmg.br

ISSN: 2358-8829

formulação dessa perspectiva, posteriormente examinada por Ortega (2008, 2009) e Kapp et al. (2013). Neurodiversidade designa a variabilidade neurológica humana; neurodivergência refere-se a modos de funcionamento que se afastam dos padrões socialmente considerados neurotípicos. A segunda expressão não constitui diagnóstico clínico nem equivale automaticamente à condição jurídica de pessoa com deficiência. Essa distinção importa para evitar que categorias de reconhecimento identitário, classificações clínicas e critérios legais de atendimento sejam tratadas como intercambiáveis.

No Ensino Médio Integrado e em outras ofertas da EPT, as demandas de apoio podem envolver aulas teóricas, oficinas, estágios, práticas laboratoriais e avaliações de desempenho técnico. Um estudante pode dominar os conhecimentos necessários e, ainda assim, enfrentar obstáculos decorrentes de instruções exclusivamente orais, ambientes sensorialmente intensos ou formas rígidas de demonstrar aprendizagem. Tais situações requerem análise das exigências efetivamente essenciais à formação e das alternativas pedagógicas disponíveis. A concepção de formação humana integral desenvolvida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) oferece um horizonte para esse exame, ao articular conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e relativos ao trabalho.

Os núcleos institucionais de apoio à inclusão, entre eles os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), ocupam uma posição relevante nessa discussão. Sua atuação pode favorecer o diálogo entre estudantes, docentes, equipes pedagógicas e gestão; entretanto, a existência de um núcleo, por si só, não informa quais barreiras foram identificadas, quais providências foram adotadas ou que efeitos produziram na trajetória estudantil. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabelece direitos e responsabilidades que demandam ações institucionais articuladas. Interessa, portanto, compreender como as concepções de deficiência e neurodivergência podem orientar essas ações e quais limites a literatura permite reconhecer.

Este artigo tem como objetivo analisar, com base na literatura acadêmica, os modelos biomédico, social e biopsicossocial da deficiência e discutir suas implicações para a compreensão da neurodivergência e para a atuação dos núcleos de apoio à inclusão na EPT. Trata-se de pesquisa bibliográfica qualitativa, organizada em torno das concepções de deficiência, das tensões entre diagnóstico e reconhecimento das diferenças cognitivas e das possibilidades institucionais de apoio. A discussão examina ainda como distinguir a presença formal de políticas e estruturas de apoio da demonstração de seus efeitos educacionais, recorrendo, de maneira complementar, às categorias Inclusivismo Retórico-Instrumental e Inclusão Baseada em Evidências (Quirino, 2026).

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, dirigida à interpretação de concepções de deficiência e neurodivergência e de suas possíveis consequências para o trabalho dos núcleos de apoio à inclusão na EPT. A análise considera a função argumentativa das obras consultadas: textos conceituais ajudam a distinguir modelos explicativos; estudos sobre escolarização e medicalização permitem examinar mecanismos de produção de dificuldades educacionais; pesquisas situadas na EPT oferecem elementos para discutir problemas e possibilidades institucionais. Não houve entrevistas, observações ou levantamento de práticas diretamente realizado nos núcleos.

O levantamento bibliográfico ocorreu entre fevereiro e agosto de 2026, no âmbito de investigação mais ampla sobre inclusão de estudantes neurodivergentes na EPT. Foram consultados o Portal de Periódicos da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a SciELO, o Google Acadêmico e repositórios institucionais. Para a produção especificamente relacionada à EPT, foi adotado o período de 2010 a 2026, com prioridade a textos em português disponíveis integralmente em acesso aberto. Obras conceituais anteriores a esse intervalo e estudos internacionais foram mobilizados para a fundamentação teórica.

As buscas combinaram termos relativos a deficiência, neurodiversidade, neurodivergência, inclusão educacional, EPT e núcleos de apoio, com operadores AND e OR. Conforme o procedimento descrito no manuscrito, a seleção envolveu leitura de títulos e resumos, exclusão de duplicidades e textos sem pertinência temática e posterior leitura integral. Foram considerados artigos, teses, dissertações e produções acadêmicas pertinentes ao problema, excluindo-se estudos exclusivamente clínicos sem discussão educacional. Como não foram apresentados registros integrais das equações, quantitativos por base e fluxograma de seleção, a investigação é caracterizada como revisão bibliográfica sistematizada, sem reivindicar exaustividade ou o estatuto de revisão sistemática.

A leitura interpretativa foi conduzida em três eixos articulados: (a) concepções biomédica, social e biopsicossocial da deficiência; (b) neurodiversidade, neurodivergência, diagnóstico e medicalização; e (c) implicações para a EPT e para a atuação dos núcleos de apoio. Em cada eixo, procurou-se identificar a questão respondida por cada perspectiva, as tensões entre seus pressupostos e as consequências plausíveis para decisões pedagógicas e institucionais. As proposições sobre atuação dos núcleos decorrem dessa interlocução teórica; não representam resultados de avaliação empírica de sua efetividade.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Concepções de deficiência: dos modelos biomédico e social à perspectiva biopsicossocial

A leitura biomédica da deficiência historicamente atribuiu centralidade às alterações de funções e estruturas corporais e aos procedimentos de diagnóstico, tratamento e reabilitação. Esses conhecimentos podem contribuir para compreender necessidades de saúde e subsidiar apoios específicos. Sua transposição direta para a vida escolar, porém, torna insuficiente uma explicação que atribua dificuldades de aprendizagem apenas às características do estudante. A presença de um diagnóstico informa aspectos relevantes de uma condição, mas não descreve, por si, a acessibilidade de uma oficina, a clareza de instruções didáticas ou as formas pelas quais o conhecimento pode ser demonstrado.

O modelo social, elaborado em diálogo com as reivindicações políticas das pessoas com deficiência, tornou possível investigar a organização social das desvantagens. Diniz (2007) demonstra a importância de deslocar o exame das limitações individuais para as barreiras que restringem oportunidades e participação. Gaudenzi e Ortega (2016) aprofundam o problema ao discutir os sentidos de autonomia e normalidade: padrões apresentados como universais podem converter determinadas maneiras de agir e aprender em medidas de capacidade. No campo educacional, essa contribuição permite indagar se uma exigência institucional corresponde ao núcleo formativo do curso ou se reproduz convenções passíveis de reorganização.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2001) sistematiza uma abordagem biopsicossocial que relaciona funções e estruturas do corpo, atividades, participação e fatores ambientais e pessoais. Seu potencial analítico reside na possibilidade de descrever situações em que uma condição individual se articula a características do contexto. Em uma atividade prática, por exemplo, a análise pode considerar as demandas da tarefa, as condições sensoriais do ambiente, as formas de comunicação e os apoios existentes. A perspectiva, contudo, não substitui o debate político sobre direitos e barreiras nem fornece automaticamente critérios pedagógicos; esses critérios precisam ser elaborados à luz dos objetivos de formação.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece uma compreensão interacional da deficiência, reconhecendo a relação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva dos sujeitos. A legislação também prevê, quando necessária, a avaliação biopsicossocial, considerando diferentes dimensões da experiência humana (Brasil, 2015). Desse modo, os

ISSN: 2358-8829

referenciais analisados apresentam contribuições distintas para a compreensão da deficiência, evidenciando a necessidade de considerar tanto as singularidades individuais quanto as condições sociais e institucionais que interferem no exercício dos direitos.

A distinção entre modelo explicativo e critério de decisão é decisiva para a atuação institucional. O modelo social ajuda a identificar a origem relacional das restrições, mas não determina, por si, a medida de apoio mais apropriada para cada estudante. A perspectiva biopsicossocial amplia a descrição da situação, enquanto a decisão pedagógica requer conhecer a atividade, as expectativas de aprendizagem e os recursos disponíveis. Confundir esses planos pode transformar conceitos teóricos em fórmulas administrativas sem correspondência com os problemas encontrados.

Neurodiversidade, neurodivergência e reconhecimento das diferenças cognitivas

A neurodiversidade introduz na discussão da deficiência uma reflexão sobre a variabilidade dos modos de funcionamento neurológico e sobre as normas sociais que definem comportamentos esperados. A contribuição de Singer (1999) integra uma genealogia vinculada à afirmação de diferenças e à contestação de leituras exclusivamente patologizantes. Sua relevância educacional aparece quando se investigam expectativas naturalizadas de atenção, comunicação, interação e ritmo de aprendizagem. O reconhecimento da variabilidade humana, entretanto, precisa ser acompanhado da análise das necessidades concretas de apoio e das barreiras enfrentadas em situações específicas.

Ortega (2008, 2009), ao analisar o movimento da neurodiversidade e suas relações com o autismo, evidencia que as classificações neurológicas ultrapassam a dimensão clínica, participando também da constituição de identidades e movimentos sociais. Kapp *et al.* (2013), por sua vez, problematizam a oposição entre perspectivas centradas no déficit e abordagens orientadas pelo reconhecimento da diferença, demonstrando que a valorização da diversidade neurológica não implica desconsiderar dificuldades concretas ou necessidades específicas de apoio.

Neurodiversidade refere-se à variabilidade neurológica presente na população, ao passo que neurodivergência é uma designação socialmente utilizada para modos de funcionamento afastados do padrão neurotípico. O termo abrange experiências diversas, frequentemente associadas ao autismo, ao TDAH, à dislexia e a outras condições. As fronteiras desse uso não são idênticas às categorias diagnósticas nem aos critérios jurídicos de deficiência. No Brasil, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012), enquanto a Lei nº 14.254/2021 estabelece acompanhamento

ISSN: 2358-8829

integral a educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. Esses dispositivos ilustram a necessidade de distinguir o reconhecimento de diferenças cognitivas, a titularidade de direitos específicos e as decisões pedagógicas de apoio.

No contexto educacional, essa distinção contribui para problematizar a associação entre diagnóstico e necessidade pedagógica. Estudantes com condições semelhantes podem apresentar demandas distintas, influenciadas pelas características dos ambientes e das atividades escolares. Assim, o reconhecimento da diversidade cognitiva exige considerar as particularidades dos sujeitos e as condições institucionais que favorecem ou restringem sua aprendizagem e participação, sem desconsiderar a importância de recursos especializados quando necessários.

Em uma atividade de programação, por exemplo, a dificuldade de acompanhar instruções simultâneas pode estar associada a diferentes fatores: linguagem empregada, ritmo de exposição, organização das etapas ou condições de atenção. O encaminhamento pedagógico depende de identificar o obstáculo efetivo. A mesma cautela se aplica a avaliações em laboratório, apresentações orais e atividades de grupo. A análise situada evita pressupor que todos os estudantes identificados por uma mesma categoria demandem adaptações idênticas.

Medicalização da educação e crítica às interpretações centradas no déficit

Collares e Moysés (2012) examinam a medicalização de questões escolares, processo pelo qual fenômenos relacionados ao ensino, à organização institucional e às desigualdades sociais são interpretados predominantemente como problemas individuais de ordem clínica. Essa crítica é especialmente pertinente quando a escola toma uma classificação diagnóstica como explicação suficiente para o desempenho de um estudante. O mecanismo envolve deslocar a investigação das condições de ensino para características individuais e, em consequência, reduzir o repertório de intervenções pedagógicas possíveis.

Patto (1999), ao analisar a produção do fracasso escolar, contribui para compreender como determinadas explicações sobre as dificuldades de aprendizagem podem atribuir aos estudantes responsabilidades que não podem ser dissociadas dos processos históricos e institucionais de escolarização. Essa perspectiva permite questionar interpretações que associam diferenças cognitivas à incapacidade, desconsiderando as mediações pedagógicas envolvidas na aprendizagem.

Diagnósticos podem ter importância clínica, subjetiva e jurídica, inclusive para o acesso a serviços e apoios. A questão educacional é estabelecer quais informações eles efetivamente oferecem e quais exigem observação pedagógica contextualizada. Duas pessoas com a mesma

ISSN: 2358-8829

classificação podem encontrar barreiras distintas em atividades que envolvem leitura, comunicação oral, planejamento de tarefas ou estímulos sensoriais. A atuação institucional precisa, portanto, relacionar o conhecimento disponível sobre o estudante às características das atividades e às possibilidades de reorganização do ambiente.

Educação Profissional e Tecnológica e os núcleos institucionais de apoio à inclusão

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a inclusão educacional relaciona-se às particularidades de uma formação que articula conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e profissionais. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem uma concepção de formação humana integral que ultrapassa a preparação instrumental para o mercado de trabalho, compreendendo a educação como processo voltado ao desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Sob essa perspectiva, a inclusão constitui uma dimensão do direito à formação, envolvendo não apenas o ingresso nas instituições, mas também as condições necessárias à aprendizagem e à participação nos diferentes espaços educativos. As especificidades curriculares da EPT, como atividades laboratoriais, componentes técnicos, avaliações práticas e estágios, demandam estratégias de acessibilidade que considerem diferentes formas de aprender e participar, preservando os objetivos essenciais da formação profissional.

A garantia de acessibilidade em componentes técnicos envolve uma questão delicada: distinguir as condições de execução de uma tarefa dos conhecimentos e competências que a formação pretende desenvolver. Alterar a forma de apresentar instruções, organizar etapas ou oferecer recursos de comunicação pode ampliar o acesso ao mesmo objetivo formativo. Outras modificações exigem exame das exigências de segurança, das condições materiais e do sentido educacional da atividade. Essa distinção impede que a discussão sobre inclusão se reduza a uma oposição abstrata entre flexibilização e rigor.

Nesse contexto, destacam-se os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), presentes em diferentes instituições da Rede Federal. Embora sua denominação e organização possam variar entre as instituições, esses núcleos constituem espaços relevantes para a articulação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e demandas estudantis, especialmente no que se refere à acessibilidade e ao acompanhamento educacional.

Pletsch (2014) contribui para compreender que a efetivação das políticas inclusivas depende das condições concretas de escolarização e das práticas curriculares desenvolvidas pelas instituições. Em direção convergente, Booth e Ainscow (2002) defendem a articulação

ISSN: 2358-8829

entre culturas, políticas e práticas inclusivas, indicando que a inclusão não deve restringir-se a intervenções individuais ou ações isoladas de profissionais especializados.

Essas contribuições fundamentam a compreensão dos núcleos de inclusão como possíveis espaços de articulação institucional, sem atribuir exclusivamente a eles a responsabilidade pela garantia dos direitos educacionais. A análise de sua atuação, sob diferentes concepções de deficiência e neurodivergência, exige considerar as relações entre necessidades individuais, acessibilidade e organização pedagógica, bem como as especificidades dos processos formativos da Educação Profissional e Tecnológica.

A responsabilidade institucional, portanto, distribui-se por diferentes instâncias. Os núcleos podem reunir informações sobre barreiras recorrentes, apoiar a elaboração de estratégias e favorecer a comunicação entre setores; as equipes docentes participam da definição e execução das medidas pedagógicas; a gestão responde por condições materiais, normativas e organizacionais. Quando essas atribuições não são articuladas, o atendimento corre o risco de permanecer circunscrito a encaminhamentos administrativos que pouco interferem nas experiências de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura da literatura permite organizar três resultados de natureza interpretativa: a escolha do modelo de deficiência altera o modo de identificar o problema educacional; as categorias neurodivergência e diagnóstico têm funções diferentes no reconhecimento das necessidades estudantis; e a atuação dos núcleos depende de articulação institucional para que os apoios alcancem as situações concretas de ensino. Esses resultados correspondem a inferências teóricas fundamentadas nas obras examinadas, e não a medições da atuação dos núcleos.

Concepções de deficiência e implicações para as práticas educacionais

A comparação entre modelos de deficiência mostra que diferentes perguntas orientam diferentes respostas institucionais. Uma abordagem predominantemente biomédica pode concentrar a atenção na identificação de impedimentos e na indicação de apoios individuais; a leitura social permite localizar barreiras nas regras, nos espaços e nas práticas; a perspectiva biopsicossocial auxilia a descrever a interação entre condições pessoais e fatores ambientais. Essas contribuições podem ser articuladas, desde que suas diferenças conceituais sejam explicitadas e que a decisão educacional permaneça vinculada à situação concreta examinada.

ISSN: 2358-8829

A interlocução entre Diniz (2007) e Gaudenzi e Ortega (2016) permite problematizar a naturalização de padrões de capacidade e normalidade, evidenciando que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de características individuais. No contexto educacional, essa discussão desloca a análise da identificação isolada de impedimentos para a compreensão das condições que favorecem ou restringem a aprendizagem e a participação.

Uma implicação dessa comparação refere-se aos critérios utilizados pelas instituições para reconhecer necessidades educacionais. A centralidade atribuída ao diagnóstico pode favorecer intervenções individualizadas, enquanto perspectivas que consideram as barreiras pedagógicas e institucionais ampliam as possibilidades de planejamento de estratégias de acessibilidade. Entretanto, a análise não sustenta uma oposição absoluta entre acompanhamento individual e transformação institucional. A articulação dessas dimensões apresenta-se como possibilidade de construção de respostas educacionais que reconheçam as singularidades dos estudantes sem desconsiderar suas condições concretas de escolarização.

A literatura não autoriza inferir que um modelo seja adotado de maneira pura por determinada instituição. Práticas concretas podem reunir exigências de laudo, ações de acessibilidade e discursos de valorização da diferença. Por isso, a análise das concepções institucionais precisa observar como elas se traduzem em decisões: quem define a necessidade de apoio, quais informações são consideradas, como se registra a demanda e que mecanismos existem para revisar uma medida insuficiente.

Neurodivergência, diagnóstico e reconhecimento das necessidades educacionais

O segundo eixo evidencia uma tensão entre o reconhecimento das diferenças cognitivas e a utilização de classificações diagnósticas como referência para a organização dos apoios educacionais. Ortega (2008, 2009) e Kapp *et al*. (2013) contribuem para compreender que a perspectiva da neurodiversidade questiona interpretações exclusivamente patologizantes, sem necessariamente negar a existência de dificuldades ou necessidades específicas.

A distinção entre neurodivergência, deficiência e público-alvo da Educação Especial constitui um elemento relevante dessa discussão. No Brasil, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido legalmente como deficiência (Brasil, 2012), enquanto o TDAH e a dislexia são contemplados por legislação específica de acompanhamento educacional (Brasil, 2021), sem que isso implique seu enquadramento automático no público-alvo da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva contempla estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025). Essas diferenciações

evidenciam a necessidade de considerar tanto os direitos assegurados quanto as demandas pedagógicas concretas dos estudantes.

As contribuições de Collares e Moysés (2012) e Patto (1999) permitem aprofundar essa tensão ao questionarem explicações que atribuem exclusivamente aos estudantes as dificuldades escolares. A análise dessas perspectivas indica que o diagnóstico pode subsidiar o reconhecimento de direitos e o planejamento pedagógico, mas não substitui a identificação das barreiras presentes nas atividades e nos ambientes educacionais.

A tensão entre diagnóstico e experiência educacional aparece também no acesso aos direitos. Em certos casos, a comprovação formal de uma condição é relevante para acionar garantias específicas; em outros, uma barreira pedagógica pode ser reconhecida e enfrentada sem que a escola aguarde a conclusão de um processo clínico. A distinção entre esses casos depende das normas aplicáveis e da natureza do apoio solicitado. Generalizar uma única exigência documental para toda demanda educacional pode obscurecer essa diversidade de situações.

A literatura analisada sustenta uma orientação para os núcleos: a identificação das necessidades educacionais deve combinar escuta do estudante, análise da atividade pedagógica, reconhecimento de barreiras e avaliação das condições institucionais de apoio. A documentação clínica pode contribuir para esse processo quando pertinente, mas não define isoladamente quais mudanças curriculares, comunicacionais ou ambientais são adequadas. A consequência prática é deslocar a decisão de uma resposta padronizada por diagnóstico para um exame situado das condições de participação e aprendizagem.

Desafios e possibilidades para os núcleos de inclusão na EPT

O terceiro eixo relaciona essas discussões às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. Freitas e Cavalcante (2022), ao analisarem a produção acadêmica sobre inclusão de pessoas com deficiência na EPT, identificaram lacunas relacionadas à formação continuada dos docentes, às adaptações pedagógicas e às políticas públicas inclusivas. Oliveira e Delou (2022), por sua vez, discutem as relações históricas entre Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial, destacando as marcas do dualismo educacional e os desafios de sua superação na perspectiva de uma formação inclusiva.

Essas contribuições indicam que a inclusão na EPT não pode ser analisada independentemente das características de seus processos formativos. A articulação entre formação geral e técnica, as atividades laboratoriais, as avaliações práticas e os estágios introduzem demandas específicas de acessibilidade. À luz dos debates sobre formação humana integral reunidos na coletânea organizada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o desafio

ISSN: 2358-8829

consiste em garantir condições diversificadas de acesso aos conhecimentos e às competências profissionais, sem reduzir os objetivos formativos ou desconsiderar a diversidade dos estudantes.

A análise de Freitas e Cavalcante (2022) e de Oliveira e Delou (2022) oferece elementos para situar a inclusão na EPT como problema de organização institucional e de acesso à formação. Tais estudos não substituem uma avaliação dos núcleos, mas ajudam a formular questões sobre a articulação entre políticas de ingresso, acompanhamento estudantil e práticas curriculares. Um núcleo pode participar do processo de acolhimento e, ainda assim, encontrar limites quando não dispõe de canais de interlocução com as coordenações de curso e com os docentes responsáveis pelas atividades técnicas.

Quanto aos núcleos institucionais de inclusão, os estudos sobre os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) oferecem contribuições para compreender a importância da articulação entre profissionais, docentes e gestores. Dall'Alba (2016), ao investigar um núcleo do Instituto Federal do Amazonas, destaca essa dimensão da atuação institucional, evidenciando a relevância das relações entre os setores envolvidos no acompanhamento educacional.

A partir da interlocução entre essas produções, identificam-se possibilidades de atuação que ultrapassam o atendimento individualizado, envolvendo a identificação de barreiras pedagógicas, a orientação docente e a articulação de estratégias de acessibilidade. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Booth e Ainscow (2002), para quem a inclusão envolve a construção articulada de culturas, políticas e práticas institucionais.

Para que essas possibilidades se tornem objeto de investigação, seria necessário identificar procedimentos e efeitos observáveis: como as demandas chegam ao núcleo, quais barreiras são registradas, quem participa das decisões, que providências são efetivamente implementadas e como sua adequação é reavaliada. Esses aspectos não constituem indicadores já medidos no presente estudo; são desdobramentos analíticos da literatura e possíveis pontos de partida para pesquisas empíricas.

A revisão bibliográfica permite formular possibilidades de atuação, mas não demonstra que elas estejam concretizadas em cada instituição. A existência formal de núcleos, protocolos ou registros de atendimento deve ser distinguida dos efeitos dessas ações sobre acesso aos conhecimentos, participação e continuidade dos estudos. A avaliação dessa diferença exigiria investigação das práticas, dos recursos disponíveis, das experiências dos estudantes e das mudanças efetivamente produzidas no percurso formativo.

ISSN: 2358-8829

A categoria Inclusivismo Retórico-Instrumental (IRI), elaborada por Quirino (2026), contribui para problematizar situações em que declarações de compromisso, rotinas administrativas e instrumentos de gestão passam a funcionar como sinais suficientes de inclusão, mesmo sem demonstração de seus efeitos educacionais. No âmbito desta revisão, o conceito oferece uma hipótese crítica para examinar a distância possível entre institucionalização formal e transformação das condições de participação. A literatura reunida não permite classificar um núcleo específico como expressão do IRI; tal juízo dependeria de evidências situadas.

A Inclusão Baseada em Evidências (IBE), proposta por Quirino (2026), oferece uma arquitetura teórico-metodológica para investigar a efetivação da inclusão por meio de três dimensões analíticas relacionais, sem hierarquia ou sequência fixa, articuladas por triangulação intradimensional, interdimensional e integrada. Sua mobilização neste artigo delimita uma exigência de investigação: examinar de forma articulada condições, processos e consequências da inclusão, com atenção à suficiência das evidências para cada conclusão. Não se realizou aqui a operacionalização das três dimensões, nem a triangulação prevista pela proposta.

A distinção entre IRI e IBE importa para evitar que a crítica à insuficiência das políticas declaradas seja confundida com uma comprovação empírica de fracasso. O IRI auxilia a formular o problema da possível distância entre discurso e efetivação; a IBE orienta a produção e a análise de evidências capazes de sustentar julgamentos sobre essa efetivação. Em uma investigação futura dos núcleos, ambas as formulações poderiam contribuir para perguntar quais medidas foram adotadas, quem delas se beneficiou, quais barreiras persistiram e até onde os resultados permitem afirmar que houve inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos modelos biomédico, social e biopsicossocial da deficiência evidencia que as concepções mobilizadas pelas instituições influenciam o que é reconhecido como problema educacional e quais respostas são consideradas possíveis. O conhecimento clínico oferece informações relevantes, a abordagem social evidencia barreiras e a perspectiva biopsicossocial permite examinar interações entre condições individuais e contexto. Para a EPT, o ganho analítico dessa interlocução está em relacionar as necessidades de apoio às exigências específicas de uma formação que articula conhecimentos gerais, técnicos e experiências práticas.

A discussão sobre neurodivergência mostrou a importância de distinguir variabilidade neurológica, identificação social, classificação clínica e reconhecimento jurídico da deficiência.

ISSN: 2358-8829

Essas categorias podem se relacionar, mas não exercem a mesma função. As contribuições de Ortega (2008, 2009), Kapp et al. (2013), Collares e Moysés (2012) e Patto (1999) ajudam a compreender por que a identificação de dificuldades escolares requer atenção às práticas de ensino e às condições institucionais, além das características individuais.

Quanto aos núcleos de apoio, a literatura oferece fundamentos para a articulação com docentes, equipes pedagógicas, gestão e estudantes na identificação de barreiras e na elaboração de respostas contextualizadas. As categorias Inclusivismo Retórico-Instrumental e Inclusão Baseada em Evidências (Quirino, 2026) acrescentam uma exigência de análise: reconhecer a diferença entre o anúncio de compromissos inclusivos, a existência de procedimentos institucionais e a demonstração de efeitos sobre a formação. Neste artigo, elas funcionam como referenciais para formular questões de investigação, sem aplicação empírica de seus procedimentos.

O alcance das conclusões permanece delimitado pelo caráter bibliográfico da pesquisa. Não é possível afirmar, a partir das obras discutidas, quais núcleos são mais efetivos ou quais estratégias produzem melhores resultados em instituições específicas. Estudos posteriores poderão examinar a atuação dos núcleos em diferentes cursos e campi, articulando documentos, práticas pedagógicas, relatos de estudantes e evidências de participação, aprendizagem e permanência. Esse percurso permitiria submeter as possibilidades aqui discutidas ao escrutínio das condições reais de sua implementação.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion:** developing learning and participation in schools. 2. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 09 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 09 out. 2026.

ISSN: 2358-8829

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 09 out. 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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 out. 2026.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARIN, Maria José Sanches (org.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 185-197. DOI: https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-253-6.p185-197.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2016.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, e12865, 2022. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2022.12865.

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

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016.

KAPP, Steven K.; GILLESPIE-LYNCH, Kristen; SHERMAN, Lauren E.; HUTMAN, Ted. Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. **Developmental Psychology**, v. 49, n. 1, p. 59-71, 2013. DOI: https://doi.org/10.1037/a0028353.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 6, n. 2, p. 4-25, 2022. DOI: https://doi.org/10.36524/profept.v6i2.1622.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **International classification of functioning, disability and health: ICF**. Geneva: World Health Organization, 2001.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

QUIRINO, Raquel. **Inclusão em disputa:** crítica ao inclusivismo retórico-instrumental e às racionalidades contemporâneas da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. 2026. Relatório de estágio pós-doutoral – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2026.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (ed.). **Disability discourse**. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.