

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Laura Rosa da Costa¹

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência na formação profissional exige condições pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento da autonomia. Embora os avanços normativos tenham ampliado o reconhecimento do direito à educação inclusiva, permanecem desafios relacionados à acessibilidade curricular, à formação docente e à organização de práticas educacionais que considerem as diferentes necessidades dos estudantes. O presente estudo tem como objetivo analisar, na literatura educacional, quais práticas pedagógicas têm sido utilizadas na formação profissional de estudantes com deficiência, identificando estratégias, possibilidades e desafios para a promoção da aprendizagem e da participação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, fundamentada em produções científicas sobre educação inclusiva, formação profissional, adaptação curricular, tecnologias assistivas e transição para o mundo do trabalho. A discussão foi organizada em quatro eixos: acessibilidade curricular e flexibilização pedagógica; estratégias de ensino e participação dos estudantes; formação docente e tecnologias assistivas; e articulação entre práticas pedagógicas, autonomia e formação profissional. A análise indica que a inclusão depende da organização intencional das experiências de aprendizagem e da consideração das barreiras existentes nos contextos educacionais. Conclui-se que práticas pedagógicas inclusivas constituem uma dimensão importante da formação profissional, especialmente quando orientadas à participação efetiva dos estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Formação profissional. Acessibilidade curricular. Pessoas com deficiência.

¹ Graduada em Administração pela Universidade Federal do Pampa

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in vocational education requires pedagogical conditions that promote learning, participation, and autonomy. Although legal developments have strengthened the recognition of inclusive education as a right, challenges remain regarding curricular accessibility, teacher education, and the organization of educational practices that address students' diverse needs. This study aims to analyze pedagogical practices discussed in the educational literature concerning vocational education for students with disabilities, identifying strategies, opportunities, and challenges related to learning and participation. It is a qualitative, descriptive-interpretive bibliographic study based on scientific publications addressing inclusive education, vocational training, curricular adaptation, assistive technologies, and the transition to the world of work. The discussion is organized into four thematic areas: curricular accessibility and pedagogical flexibility; teaching strategies and student participation; teacher education and assistive technologies; and relationships between pedagogical practices, autonomy, and vocational education. The analysis suggests that inclusion depends on the intentional organization of learning experiences and the identification of barriers within educational settings. It concludes that inclusive pedagogical practices are an important dimension of vocational education, particularly when directed toward meaningful student participation.

Keywords: *Inclusive education. Pedagogical practices. Vocational education. Curricular accessibility. Persons with disabilities.*

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe a organização de condições educacionais que possibilitem a participação e a aprendizagem de estudantes

com diferentes características e necessidades. No contexto da formação profissional, essa discussão adquire particular importância porque os processos de ensino envolvem conhecimentos teóricos, atividades práticas e experiências relacionadas à preparação para o mundo do trabalho. A perspectiva social da deficiência discutida por Diniz (2007) permite compreender que as dificuldades de participação não decorrem exclusivamente das características individuais dos estudantes, mas também das barreiras presentes nos ambientes educacionais. Assim, investigar práticas pedagógicas inclusivas significa examinar como o ensino pode ser organizado para ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 reconhecem a educação como direito e estabelecem sua relação com o desenvolvimento da pessoa e a qualificação para o trabalho. O Decreto nº 6.949/2009, ao promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e a Lei nº 13.146/2015 ampliam esse reconhecimento ao estabelecer garantias relacionadas à acessibilidade, à participação e à aprendizagem em diferentes níveis e modalidades de ensino. Esses dispositivos oferecem fundamentos para compreender que a inclusão na educação profissional não se limita à matrícula, exigindo condições para que os estudantes participem efetivamente das atividades formativas (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2015).

A produção científica sobre formação profissional de pessoas com deficiência tem abordado questões relacionadas às desigualdades educacionais, à preparação para o trabalho e às condições de participação dos estudantes. Becker (2019) analisa as relações entre deficiência, educação e trabalho entre jovens brasileiros, enquanto Trentin e Raitz (2018) discutem a formação profissional de jovens com deficiência intelectual. Redig (2021) aproxima formação acadêmica e vida independente, contribuindo para compreender a importância de considerar a autonomia como dimensão dos percursos educacionais. Essas contribuições indicam que a preparação profissional

envolve experiências de aprendizagem que ultrapassam a aquisição de conhecimentos técnicos.

Mais recentemente, estudos direcionados às práticas pedagógicas inclusivas têm destacado temas como adaptação curricular, recursos de acessibilidade e formação docente. Pereira Júnior et al. (2026) abordam a adaptação curricular em relação à deficiência visual, enquanto Oliveira et al. (2026) discutem estratégias e atividades adaptadas para estudantes com deficiência intelectual. Savaris (2026) aproxima a formação docente do uso de tecnologias assistivas, oferecendo elementos para compreender a importância dos recursos pedagógicos e das condições de atuação dos professores. Embora essas investigações não estejam necessariamente delimitadas à educação profissional, seus objetos de estudo contribuem para discutir possibilidades de organização do ensino em diferentes contextos formativos.

Diante dessas questões, o presente estudo tem como objetivo analisar, na literatura educacional, quais práticas pedagógicas têm sido utilizadas na formação profissional de estudantes com deficiência, identificando estratégias, possibilidades e desafios para a promoção da aprendizagem e da participação. Busca-se compreender de que maneira a acessibilidade curricular, as estratégias de ensino, a formação docente e os recursos de apoio podem contribuir para a construção de experiências formativas mais inclusivas, considerando as particularidades da preparação profissional e as condições de participação dos estudantes (Trentin; Raitz, 2018; Redig, 2021; Meneses, 2026).

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, direcionada à análise das práticas pedagógicas inclusivas na formação profissional de estudantes com deficiência. A investigação fundamenta-se nas contribuições de Vosgerau e Romanowski (2014), que destacam a importância da organização e interpretação da produção científica nos estudos de revisão. O conjunto bibliográfico compreende

publicações sobre educação inclusiva, adaptação curricular, tecnologias assistivas, formação docente, autonomia e preparação para o mundo do trabalho, com destaque para Trentin e Raitz (2018), Redig (2021), Coñoman, Ávila e Carmona (2024), Pereira Júnior et al. (2026), Oliveira et al. (2026), Savaris (2026), Guimarães e Barros (2026) e Meneses (2026).

A contextualização teórica e normativa considera as contribuições de Diniz (2007), Araújo (2008), Becker (2019), Dantas (2019) e Silva Casagrande e Baade (2026), além da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 9.394/1996, do Decreto nº 6.949/2009 e da Lei nº 13.146/2015. A Lei nº 8.213/1991 e os indicadores do IBGE (2023) são utilizados para contextualizar as relações entre formação e mundo do trabalho. A organização e interpretação do material seguem os princípios da análise temática de Bardin (2011), considerando as estratégias pedagógicas discutidas na literatura, as barreiras educacionais enfrentadas pelos estudantes e as possibilidades de promoção da aprendizagem e da participação.

A análise foi organizada em quatro eixos temáticos: acessibilidade curricular e flexibilização pedagógica; estratégias de ensino e participação dos estudantes; formação docente e tecnologias assistivas; e relações entre práticas pedagógicas, autonomia e formação profissional. A interpretação buscou identificar aproximações entre os estudos, distinguindo contribuições produzidas em contextos de educação profissional daquelas provenientes de outras modalidades de ensino. Essa organização permite compreender as práticas pedagógicas inclusivas em suas relações com as condições de aprendizagem e participação dos estudantes, sem estabelecer relações causais entre estratégias educacionais e resultados de inserção profissional (Bardin, 2011; Vosgerau; Romanowski, 2014).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permite compreender que a construção de práticas pedagógicas inclusivas na formação profissional de estudantes com deficiência

envolve condições que ultrapassam o acesso às instituições educacionais. A efetivação da inclusão depende da organização curricular, das estratégias de ensino, dos recursos de acessibilidade e das oportunidades de participação oferecidas durante o percurso formativo. A Lei nº 13.146/2015 estabelece a responsabilidade dos sistemas educacionais pela garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, enquanto o Decreto nº 6.949/2009 reconhece a necessidade de adaptações razoáveis e apoios individualizados. Esses dispositivos permitem compreender que a acessibilidade também envolve materiais didáticos, procedimentos de avaliação e organização das atividades pedagógicas (Brasil, 2009; Brasil, 2015).

A acessibilidade curricular representa uma dimensão importante desse processo, especialmente porque a formação profissional articula conhecimentos teóricos e experiências práticas. Pereira Júnior et al. (2026), ao discutirem a adaptação curricular para estudantes com deficiência visual, abordam possibilidades relacionadas à utilização de materiais acessíveis e tecnologias assistivas. Essas contribuições permitem refletir sobre as condições necessárias à participação em atividades que envolvem interpretação de representações gráficas, utilização de equipamentos e compreensão de procedimentos técnicos. A adaptação pedagógica, nesse contexto, precisa considerar os objetivos formativos e as barreiras encontradas pelos estudantes, evitando que características dos materiais ou das atividades impeçam o acesso aos conhecimentos previstos.

A organização curricular também exige reconhecer que estudantes com deficiência apresentam necessidades distintas, não sendo possível estabelecer uma única estratégia adequada a todos. Enquanto Pereira Júnior et al. (2026) discutem questões relacionadas à deficiência visual, Oliveira e Varela (2026) abordam estratégias e atividades adaptadas para estudantes com deficiência intelectual. Essa diversidade reforça a importância de identificar as barreiras existentes em cada situação educacional e de planejar alternativas que preservem os objetivos de aprendizagem. Diniz (2007) contribui para essa compreensão ao discutir a deficiência a partir de sua relação com as barreiras

sociais, permitindo questionar práticas educacionais que atribuem exclusivamente às características individuais dos estudantes as dificuldades encontradas durante a formação.

Entre as possibilidades pedagógicas discutidas na literatura, destacam-se a diversificação dos materiais didáticos, a utilização de recursos visuais e táteis, a organização de atividades em etapas e a adequação das formas de comunicação. Oliveira e Varela (2026) direcionam sua discussão à elaboração de estratégias e atividades adaptadas para estudantes com deficiência intelectual, enquanto Pereira Júnior et al. (2026) abordam recursos de acessibilidade relacionados à deficiência visual. Essas contribuições indicam que o planejamento pedagógico precisa considerar as características das atividades e as possibilidades de participação dos estudantes, sem pressupor que uma mesma estratégia produza resultados equivalentes em diferentes contextos.

Na educação profissional, a organização dessas estratégias apresenta particularidades relacionadas à necessidade de desenvolver conhecimentos e habilidades associados a diferentes áreas de atuação. Trentin e Raitz (2018) discutem a formação profissional de jovens com deficiência intelectual, enquanto Meneses (2026) direciona sua investigação ao processo formativo de estudantes com deficiência intelectual na educação profissional e tecnológica. Esses estudos permitem situar a inclusão como uma questão relacionada às experiências de ensino e aprendizagem, especialmente quando os estudantes precisam participar de atividades práticas, compreender procedimentos específicos e demonstrar os conhecimentos construídos durante sua formação.

A participação dos estudantes também depende das oportunidades de envolvimento nas atividades coletivas e da possibilidade de expressar conhecimentos por diferentes meios. A Lei Brasileira de Inclusão reconhece a necessidade de assegurar condições de aprendizagem e acessibilidade, oferecendo fundamentos para discutir a adequação dos procedimentos avaliativos. Na formação profissional, avaliações práticas, elaboração de projetos e resolução de problemas podem exigir diferentes recursos e formas de

acompanhamento. Assim, torna-se importante compreender se os instrumentos utilizados permitem avaliar os conhecimentos previstos ou se apresentam barreiras que dificultam sua demonstração (Brasil, 2015; Pereira Júnior et al., 2026).

Outro aspecto recorrente na discussão refere-se à formação docente. A elaboração de práticas pedagógicas inclusivas exige conhecimentos sobre acessibilidade, estratégias de ensino e possibilidades de adaptação das atividades. Savaris (2026) discute a relação entre formação docente e tecnologias assistivas, enquanto Guimarães e Barros (2026) abordam desafios relacionados à construção de ambientes educacionais acessíveis. Essas contribuições permitem reconhecer que a inclusão não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor, pois também envolve condições institucionais, disponibilidade de recursos e oportunidades de formação continuada.

As tecnologias assistivas constituem uma possibilidade de enfrentamento das barreiras educacionais, desde que sua utilização esteja relacionada às necessidades dos estudantes e aos objetivos das atividades propostas. A Lei nº 13.146/2015 reconhece a tecnologia assistiva como um conjunto de produtos, equipamentos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover funcionalidade, autonomia e participação. Savaris (2026) aproxima essa discussão da formação docente, evidenciando a importância de compreender os recursos disponíveis e suas possibilidades pedagógicas. Dessa maneira, a utilização de tecnologias assistivas precisa estar articulada ao planejamento do ensino, não podendo ser compreendida como garantia isolada de aprendizagem.

A articulação entre professores, profissionais de apoio e instituições educacionais também participa da construção de condições inclusivas. A identificação das necessidades dos estudantes, a escolha de recursos adequados e o acompanhamento das experiências formativas exigem organização institucional. Guimarães e Barros (2026) discutem desafios relacionados à acessibilidade educacional, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão

estabelece responsabilidades voltadas à eliminação de barreiras e à promoção da participação. Na educação profissional, essa articulação pode contribuir para o planejamento de atividades que conciliem as exigências dos conhecimentos técnicos com as condições de aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2015; Guimarães; Barros, 2026).

A relação entre práticas pedagógicas inclusivas e autonomia amplia a compreensão sobre os objetivos da formação profissional. Redig (2021), ao discutir a aproximação entre formação acadêmica e vida independente, contribui para reconhecer que os processos educacionais podem envolver experiências relacionadas à tomada de decisões, à comunicação e à participação social. Diniz (2007) também oferece fundamentos para compreender que autonomia não significa ausência de apoios, mas envolve condições que permitam aos sujeitos exercer escolhas e participar das atividades sociais. Na formação profissional, essa perspectiva permite considerar que a aprendizagem de conhecimentos técnicos pode estar associada ao desenvolvimento de outras possibilidades de participação.

A participação dos próprios estudantes nas decisões relacionadas ao percurso formativo representa uma dimensão importante dessa discussão. Dantas (2019), ao investigar a experiência de um jovem com deficiência intelectual em atividades laborais, aproxima o trabalho das questões relacionadas ao empoderamento. Redig (2021) também contribui para compreender a relação entre formação acadêmica e vida independente. Essas perspectivas permitem questionar em que medida as práticas pedagógicas oferecem oportunidades para que estudantes com deficiência expressem interesses, participem das atividades e construam expectativas sobre sua trajetória profissional.

A preparação para o mundo do trabalho também precisa ser compreendida como um processo que envolve diferentes instituições e condições sociais. Coñoman, Ávila e Carmona (2024) investigam iniciativas destinadas a apoiar a transição de pessoas com deficiência intelectual entre escola e trabalho, enquanto Silva Casagrande e Baade (2026) relacionam esse

percurso à educação básica, ao apoio familiar e às políticas públicas. Essas contribuições permitem reconhecer que a formação profissional integra uma trajetória mais ampla, na qual as experiências educacionais se articulam a diferentes espaços de participação social.

As desigualdades presentes nessa trajetória reforçam a importância de investigar as condições educacionais oferecidas aos estudantes com deficiência. Becker (2019) analisa as relações entre deficiência, educação e trabalho entre jovens brasileiros, contribuindo para compreender diferenças nas oportunidades de escolarização e participação profissional. Entretanto, essas desigualdades não podem ser atribuídas exclusivamente aos processos educacionais, pois também envolvem barreiras sociais, econômicas e organizacionais. A formação profissional inclusiva constitui uma dimensão importante da preparação para o trabalho, mas não substitui as responsabilidades de outros setores na garantia de oportunidades de participação (Becker, 2019; Diniz, 2007).

A aproximação entre os estudos examinados permite compreender que a utilização de práticas pedagógicas inclusivas precisa estar relacionada às condições concretas de aprendizagem e participação dos estudantes. A adaptação curricular, a diversificação das estratégias de ensino, a formação docente e as tecnologias assistivas representam possibilidades de organização das experiências formativas, mas sua efetividade depende das características dos contextos educacionais e das necessidades identificadas. A literatura também oferece fundamentos para aprofundar investigações sobre como essas práticas se relacionam ao desenvolvimento da autonomia e à preparação profissional, especialmente em cursos técnicos, profissionalizantes e superiores (Trentin; Raitz, 2018; Redig, 2021; Meneses, 2026).

A discussão evidencia, portanto, que a inclusão na formação profissional não pode ser compreendida apenas pela presença de estudantes com deficiência nas instituições educacionais ou pela disponibilização de recursos específicos. É necessário examinar como os processos de ensino são organizados, quais oportunidades de participação são oferecidas e de que maneira as práticas pedagógicas consideram os conhecimentos e as

experiências dos estudantes. Essa perspectiva permite situar a formação profissional inclusiva como um campo de investigação relacionado à acessibilidade, à aprendizagem e à participação, reconhecendo as práticas pedagógicas como dimensão central da construção de percursos educacionais mais inclusivos (Brasil, 2015; Redig, 2021; Pereira Júnior et al., 2026).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar, na literatura educacional, as práticas pedagógicas inclusivas relacionadas à formação profissional de estudantes com deficiência, identificando estratégias, possibilidades e desafios para a promoção da aprendizagem e da participação. A discussão permitiu compreender que a construção de experiências formativas inclusivas envolve diferentes dimensões, especialmente a acessibilidade curricular, a organização das estratégias de ensino, a formação docente e a disponibilização de recursos adequados às necessidades dos estudantes.

Também foi possível reconhecer que as estratégias pedagógicas inclusivas precisam ser planejadas em relação aos contextos em que são utilizadas. Na formação profissional, essa questão assume características específicas em razão da articulação entre conhecimentos teóricos, atividades práticas e competências relacionadas ao exercício profissional. A organização do ensino precisa considerar essas particularidades, evitando tanto a exclusão dos estudantes das experiências formativas quanto a utilização de adaptações desvinculadas dos conhecimentos que se pretende desenvolver.

A formação docente e as tecnologias assistivas apareceram como dimensões importantes da discussão. A disponibilização de recursos de acessibilidade precisa estar acompanhada de conhecimentos pedagógicos que orientem sua utilização, assim como a formação dos professores depende de condições institucionais que permitam transformar conhecimentos sobre inclusão em práticas efetivas de ensino.

Outro aspecto identificado refere-se à relação entre práticas pedagógicas, autonomia e participação. A formação profissional inclusiva não deve ser compreendida exclusivamente como preparação para a execução de tarefas técnicas, pois também pode envolver oportunidades de comunicação, tomada de decisões, construção de conhecimentos e participação em atividades coletivas. Essas dimensões ampliam a compreensão sobre os objetivos educacionais da preparação para o mundo do trabalho.

A investigação apresenta limitações decorrentes de sua natureza bibliográfica e do conjunto de referências considerado. As publicações analisadas abordam diferentes contextos educacionais e tipos de deficiência, não sendo possível generalizar suas contribuições para todos os cursos profissionalizantes ou estabelecer relações causais entre estratégias pedagógicas e resultados de aprendizagem. Além disso, a ausência de pesquisa empírica impede avaliar diretamente como essas práticas são desenvolvidas nas instituições de ensino.

Conclui-se que as práticas pedagógicas inclusivas constituem uma dimensão central da formação profissional de estudantes com deficiência. A efetivação da inclusão exige condições que ultrapassem o acesso aos cursos, envolvendo a organização intencional das experiências de aprendizagem e o reconhecimento dos estudantes como participantes de seus percursos formativos. Ao investigar essas práticas, o campo do Ensino pode contribuir para ampliar a compreensão sobre as possibilidades de construção de uma formação profissional mais acessível e participativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. A. C. **Deficiência mental**: suporte comunitário e transição para o trabalho. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, K. L. Como a deficiência afeta a educação e o trabalho de jovens no Brasil. **Nova Economia**, v. 29, n. 3, p. 1009-1039, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/4077>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991.

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.

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.

COÑOMAN, G. I.; ÁVILA, V.; CARMONA, C. Initiatives to support the school-to-work transition of people with intellectual disabilities: a systematic review. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, v. 49, n. 4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2024.2317799>.

DANTAS, T. C. Empoderamento e trabalho: análise da experiência de um jovem com deficiência intelectual em atividades laborais. **Revista Cocar**, v. 13, n. 25, 2019.

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

GUIMARÃES, S.; BARROS, C. A. **Educação inclusiva em foco**: desafios e possibilidades para uma escola acessível a todos. [S. l.]: Editora Dialética, 2026.

IBGE. **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MENESES, F. S. **Educação inclusiva na educação profissional tecnológica**: análise do processo de formação do discente com deficiência intelectual. 2026.

OLIVEIRA, G. de; VARELA, K. da S. Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias e atividades adaptadas para estudantes com deficiência intelectual. **Anais do Seminário de Educação Inclusiva da UEMS**, v. 1, n. 1, p. 11, 2026. <https://anaisonline.uems.br/seiUEMS/article/view/11136>.

PEREIRA JÚNIOR, A. C. et al. Inclusão escolar e adaptação curricular: possibilidades para práticas pedagógicas inclusivas e a especificidade da



deficiência visual. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 35, p. 1-17, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785192025>.

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. **Educação**, v. 46, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644443012>.

SAVARIS, R. B. Formação docente e tecnologias assistivas: caminhos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. **Aurum Revista Multidisciplinar**, v. 2, n. 7, e262096, 2026. DOI: <https://doi.org/10.63330/armv2n7-029>.

SILVA CASAGRANDE, J. A. da; BAADE, J. H. Transição de jovens com deficiência para o mundo do trabalho: contribuições da educação básica, do apoio familiar e das políticas públicas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 81, e8359, 2026.

TRENTIN, V. B.; RAITZ, T. R. Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28660>.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>.