

**CONCEPÇÕES DE MEMBROS DO NAPNE E DOCENTES  
DO IFMS:  
formação, permanência, desafios e conquistas do público da  
educação especial<sup>1</sup>**

**CONCEPTIONS OF NAPNE MEMBERS AND IFMS TEACHERS:  
training, permanence, challenges and achievements of the special  
education public**

**Jaqueline Zanotti Dalmonech<sup>i</sup>**

**Andressa Santos Rebelo<sup>ii</sup>**

**RESUMO:** Neste artigo objetiva-se discutir a formação dos professores, permanência, desafios e conquistas no processo de inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), a partir das concepções de membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e docentes em um campus do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste. Foram realizadas entrevistas com os participantes. Verificou-se que se faz necessário promover mudanças no Napne, no acesso e ações envolvendo os alunos PAEE no Ensino Médio integrado da instituição.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão escolar. Napne. Instituto Federal.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to discuss teacher training, permanence, challenges and achievements in the process of including Special Education Target Students (PAEE), based on the conceptions of members of the Center for Assistance to People with Specific Educational Needs (Napne) and teachers at a campus of the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS), in the state of Mato Grosso do Sul, in the Midwest region. Interviews

<sup>1</sup> O presente texto refere-se a recorte de um trabalho de conclusão do curso de pós-graduação *stricto sensu*, na forma de dissertação.

were conducted with the participants. It was found that it is necessary to promote changes in Napne, access and actions involving PAEE students in the institution's integrated high school.

**Keywords:** Special Education. Inclusive education. Napne. Federal Institute.

## 1 INTRODUÇÃO

A realização do direito à educação é fundamental e a garantia da igualdade de acesso e permanência dos estudantes na escola são essenciais, conforme estabelece o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que preconiza que o ensino deve ser oferecido tendo por base os princípios de igualdade e condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988).

O tema formação de professores, permanência dos estudantes, conquistas e desafios em interface com a Educação Especial nos Institutos Federais foi escolhido devido à sua relevância nas políticas públicas de inclusão. As instituições educacionais continuam a enfrentar desafios significativos na reorganização de seus processos e ambientes para assegurar não apenas a matrícula, mas também o acesso e permanência efetiva no processo de ensino e aprendizagem para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que corresponde a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a).

Conforme destacado no relatório da UNESCO (2020), a inclusão é fundamentada no princípio de reconhecer, valorizar e promover a diversidade humana. Um sistema educacional inclusivo deve respeitar a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua origem. Ao prover suporte adaptado às necessidades e especificidades de cada indivíduo, esse sistema deve garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de alcançar seu pleno potencial por meio do acesso à educação, avançando em seu percurso educacional e obtendo resultados significativos de aprendizagem (UNESCO, 2020). Para alcançar esse objetivo, a comunidade escolar deve dispor dos recursos necessários para garantir as condições de acesso e permanência desses estudantes (Melo; Sondermann, 2020).

No ano 2000, o governo federal lançou o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), direcionado às instituições federais que oferecem educação profissional, científica e tecnológica. Essa iniciativa representou uma política pública voltada para a inclusão de pessoas com deficiência nos cursos oferecidos pelos Institutos Federais (IFs) (Brasil, 2000; Brasil, 2008b; Brasil, 2010a; Brasil, 2011). As expressões “necessidades educacionais específicas” ou “necessidades educacionais especiais” são usadas na nomenclatura dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) nos IFs para se referir a um público mais amplo (Santos; Vilaronga; Mendes, 2023), que não se restringe ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (Brasil, 2008a).

Conforme Dalmonech *et al.* (2023), o marco histórico para a organização dos Napnes foi a publicação do Manual do Programa TEC NEP em 2001, entretanto, o documento não permite verificar com precisão a origem dessa ideia. A constituição do Napne se deu como uma proposta das instituições

federais de educação profissional, científica e tecnológica, simultaneamente à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da educação básica em todo o Brasil.

No primeiro momento ocorreu o que se chamou de mobilização e sensibilização entre 2000 a 2003; foram definidos cinco polos com gestores regionais, um em cada região do país. Nesse momento, iniciou-se a ideia de constituição dos Napnes nos campi. Já no terceiro momento de 2007 a 2009 ocorreram as formações de recursos humanos, para que fosse possível colocar as propostas em prática (Faria; Nascimento, 2013).

Segundo as diretrizes do governo federal, os Napnes têm como objetivo principal promover a cultura da “educação para a convivência”, incentivando a aceitação da diversidade e buscando superar obstáculos educacionais e de comunicação (Brasil, 2016). Conforme explicado por Anjos (2006), os Napnes têm a responsabilidade de planejar e executar diversas iniciativas, coordenando diferentes setores internos, estabelecendo prioridades e selecionando materiais didáticos, entre outras atividades. Além disso, os Napnes têm a função de buscar apoio de entidades externas para auxiliar nas ações e estabelecer parcerias.

Oficialmente estabelecida em 2008, por meio da promulgação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008c), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ocasionalmente referida simplesmente como “Rede Federal” em documentos oficiais e publicações acadêmicas, representa um avanço significativo na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica em todo o país.

A partir desse panorama, neste artigo objetivamos discutir a formação dos professores, permanência, desafios e conquistas no processo de inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), a partir das concepções de membros do Napne e docentes em um campus do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 65044122.2.0000.002 na Plataforma Brasil. Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa (Minayo, 1993) e foi realizada como um estudo exploratório (Gil, 2006), o qual segundo esses autores, consistem na coleta de dados por meio de observação, relato, entrevista e outros, envolvendo uma dinâmica entre o mundo e o sujeito, não traduzida por números.

O estudo foi conduzido em um campus do IFMS, com foco nas ações dos profissionais do Napne e dos professores efetivos que ministram aulas para estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Os critérios de seleção deste campus foram: ser um dos primeiros campi do IFMS a ter seu funcionamento autorizado pelo Ministério da Educação, em 2011; possuir registro de matrículas dos estudantes PAEE desde o início de seu funcionamento e possuir um Napne.

Após a obtenção de autorização para a realização da pesquisa de campo, a pesquisa foi apresentada aos profissionais que atuavam em 2023 no campus selecionado do IFMS. Foi realizada

uma reunião previamente agendada com os membros do Napne local e com os professores que atuavam no ensino médio técnico integrado, que ministraram aulas para os estudantes PAEE nos anos de 2020, 2021 e 2022. Na ocasião, os profissionais foram informados sobre os procedimentos metodológicos, os cuidados éticos, e sobre o anonimato, sendo convidados a participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## 2.1 Caracterização dos participantes

Apresentamos a seguir o Quadro 1, o qual descreve os participantes, o tempo de serviço e as siglas utilizadas para nomeá-los ao longo da pesquisa. Optamos por utilizar o gênero masculino para todos os participantes, bem como por não especificar suas áreas de formação, a fim de minimizar a probabilidade de identificação. Alguns professores, devido à sua habilitação, ministravam disciplinas em todas as turmas, e se especificássemos suas formações, não seria possível garantir o anonimato.

**Quadro 1** - Participantes da pesquisa

Participante	Função	Tempo de serviço/anos	Tempo de serviço/IF
M1	Membro do Napne	11	06
M2	Membro do Napne	14	10
M3	Membro do Napne	07	1,5
M4	Membro do Napne	17	06
M5	Membro do Napne	14	14
P1	Professor	07	04
P2	Professor	08	03
P3	Professor	12	08
P4	Professor	25	10
P5	Professor	16	12
P6	Professor	13	06
P7	Professor	09	08
P8	Professor	10	04

**Fonte:** Elaboração própria.

Em relação à formação e ao tempo de serviço na área da educação em geral e no IF, observamos no quadro acima que todos os participantes possuem experiência igual ou superior a três anos, com exceção de um membro do Napne que está há um ano e meio na instituição. Dos 13 participantes, dois

são doutores (ambos membros), oito são mestres (um membro e sete professores) e três são especialistas (dois membros e um professor).

Ao questionarmos os professores sobre o número de alunos PAEE atendidos ao longo de suas carreiras, obtivemos respostas variando de um a dez. No ano de 2022, os números de alunos PAEE atendidos pelos professores participantes da pesquisa foram: P1 - um aluno; P2 - um aluno; P3 - três alunos; P4 - nenhum aluno; P5 - um aluno; P6 - três alunos; P7 - um aluno; e P8 - um aluno. O participante P4 não ministrava aulas para nenhum estudante PAEE em 2022, mas afirmou já ter atendido esse público em períodos anteriores. Dentre esse grupo, cinco professores tiveram seu primeiro contato com alunos PAEE no IFMS.

Os resultados e discussões dos dados das entrevistas foram organizados nos eixos: a) Formação para processo de inclusão escolar; b) Permanência; e c) Desafios e conquistas. Os dados foram analisados em diálogo com a literatura da área da Educação Especial.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 Formação para o processo de inclusão escolar

Compreendemos que o apoio da gestão do IFMS e seu comprometimento com a melhoria do atendimento aos estudantes PAEE são fundamentais para o desenvolvimento das atividades atribuídas ao Napne (Dalmonech *et al.*, 2023). O comprometimento do Núcleo para a formação dos profissionais está presente no Regulamento Geral do IFMS, que atribui ao Napne a responsabilidade de promover ações/eventos de sensibilização e cursos de formação continuada em educação inclusiva para os professores e demais servidores (Brasil, 2016). De acordo com o participante M5, a equipe do Napne promove formações envolvendo ciclos de palestras. A última formação havia sido realizada no primeiro semestre do ano de 2022, por meio de quatro encontros via *Google Meet*.

**(01) M5:** [esse ano, como a gente teve no primeiro semestre a falta dos intérpretes, a gente teve que trabalhar as formações para poder, meio que, melhorar um pouco a condição do trabalho do docente [...]. Verificamos a ausência do intérprete para atuar em sala de aula no campus, por isso a necessidade de um curso para qualificar/orientar o professor/profissional no atendimento ao aluno PAEE].

No segundo semestre de 2022 foi realizado o Encontro dos Napnes do estado de Mato Grosso do Sul, um evento envolvendo todos os campi.

**(02) M5:** [...] queríamos realizar novamente ciclo de formação, mas foi feito o encontro do Napne. Dissemos: “Não vamos fazer os dois, vamos fazer só o encontro do Napne”. Então, entendo que isso já foi uma formação].

M5 relatou a baixa participação dos professores neste encontro. O encontro aconteceu em três dias úteis, em horário integral e de forma presencial, ficando muitas vezes impossibilitada a participação do professor, diante de uma carga horária complexa de trabalho. Também é perceptível a sobrecarga de trabalho envolvendo os membros dentro da instituição, expondo a necessidade de escolha dentre as demandas existentes. Atender a essa demanda parte de um pressuposto de cooperação entre administração do campus e professores, para uma efetiva participação, objetivando a formação para atender o PAEE. Sobre as palestras, P1 e M3 relataram:

**(03) P1:** [eu acho que não se enquadra em curso, nós tivemos circuitos de palestras a respeito da inclusão e do atendimento desses alunos; mas curso eu acho que não].

**(04) M3:** [acho que falta no instituto mais ações para a gente se preparar, acho que falta na questão prática, de uma adaptação de uma atividade, entender mais sobre isso].

Outros professores relataram não ter sido realizadas formações a respeito do atendimento ao PAEE (P2, P4, P6, P8). No entanto, as formações ocorrem por meios digitais, promovidas pelo próprio campus selecionado do IFMS ou em parceria com outras instituições (M5). Assim como constatado na pesquisa de Rodrigues (2019), essas formações têm características mais teóricas, embora algumas apresentem aplicações práticas.

Outro professor expôs a importância de formações esporádicas e flexíveis que possam ocorrer de forma antecipada ao recebimento do aluno e não o contrário:

**(05) P5:** [é talvez algo nesse sentido que a instituição precisa pensar, não só no momento; mas, oferecer de forma esporádica, não só quando tem [a matrícula do aluno] exatamente. Já trabalhar com esse tipo de formação que, sempre vai ter parte dos professores que vai estar em aula, ele não vai poder participar. Então deveria ser uma forma mais flexível, sem essa questão de horários, para que os profissionais professores e os outros profissionais pudessem ter essas formações. Além de a gente poder estar um pouco melhor preparado quando tiver que atender estudantes com necessidades educacionais específicas, eu acho que ela também contribuiria para criar e fortalecer a consciência na equipe. Tem que dar a necessária importância à inclusão, a instituição tem que realmente garantir e nós como profissionais professores, pedagogos, somos os instrumentos da instituição para garantir que esse direito seja alcançado].

Outras formações além das citadas são disponibilizadas de forma mais abrangente, ou seja, via IFMS, não restritas ao campus selecionado. As informações sobre formas de participação são repassadas para quem interessar, geralmente sendo divulgadas via e-mail (M5). No entanto, a maior parte dos participantes não mencionou essas formações. Os conhecimentos dos profissionais que atuam no processo de inclusão escolar devem advir de um processo ininterrupto de aprendizagem,

aplicação, reflexão e renovação. Para tanto, ter conhecimento sobre possibilidades de formação e estar aberto e acessível em sua prática pedagógica é parte importante neste processo.

### 3.2 Permanência

O IFMS, em seu PDI 2019-2023, estabelece como um dos meios de permanência dos estudantes na instituição, o Programa de Assistência Estudantil. De acordo com a Resolução nº 2, de 29 de janeiro de 2018, esse Programa tem como competência: “definir os tipos de auxílio (permanência, transporte, alimentação, moradia, indígena e quilombola, eventual) e estabelece os requisitos para solicitação do auxílio” (Brasil, 2016, p. 48). Esse acompanhamento depende da condição social do estudante (M5), o que está relacionado a diversos procedimentos adotados pelo campus, a fim de garantir a permanência do PAEE.

Perinni (2017) enfatiza o Napne como um mecanismo da Rede Federal que assegura a permanência do PAEE. A princípio, no IFMS é disponibilizado auxílio permanência, como apoio financeiro ofertado a todos os estudantes elegíveis para o seu recebimento. M5 afirma que o Napne informa os familiares quando esse edital é aberto:

**(06) M5:** [quando abriu o edital, entramos em contato com o pai dele: “olha, está aberto o edital, o senhor precisa trazer tais e tais documentos. Vamos fazer a inscrição e ele recebe! ”].

A orientação aos familiares oferecida para permanência do aluno PAEE relatada por M5 está relacionada a questões econômicas/financeiras, não fazendo referência à acessibilidade didática/educacional. Siqueira (2018) afirma que “a Assistência Estudantil é uma das vias que pode contribuir para a permanência” se considerar as questões financeiras; porém, somente estas não garantem a participação e aprendizagem dos alunos PAEE (Siqueira, 2018, p. 56-57).

Segundo o PDI 2019-2023 da instituição, compreende-se como ações de inclusão e diversidade aquelas que visam incluir os estudantes nas atividades institucionais, objetivando oportunidades igualitárias de acesso e permanência às pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou outros transtornos de aprendizagem. Fala-se também em considerar diferenças de classe social, gênero, idade e origem étnica (Brasil, 2016).

A Política de Inclusão e Diversidade consta no Regimento Geral do IFMS e tem por objetivo promover a igualdade étnico-racial e de gênero nas diversas atividades em âmbito institucional, de forma a contribuir com a permanência e com o êxito dos estudantes, bem como reduzir a vulnerabilidade social, fortalecendo relações étnico-raciais e de gênero (Brasil, 2016). O IFMS possui o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) para todos os campi que prevê, como objetivo estruturador desse núcleo, a definição de normas de inclusão a serem praticadas no IFMS, de modo a promover a cultura da convivência, o



respeito à diferença e a superação de obstáculos arquitetônicos e atitudinais para que seja possível garantir a prática da inclusão social na instituição (Brasil, 2016).

Ainda, sobre a permanência, foram relatados procedimentos como horário de atendimento individual com o professor de sala de aula. Houve menção a outras estratégias, como possibilitar ao aluno cursar apenas algumas disciplinas, para facilitar o seu acompanhamento (M5).

(07) M5: [Ele conseguiu um horário com a professora substituta para ensinar matemática e ele está entendendo. [...] Não vai matricular em matemática II, não vai ter que fazer a matemática III. Faz as outras disciplinas, porque depois a gente vai voltar e você vai fazendo só a matemática].

(08) M3: [...] a gente tenta dar uma organizada, e tem a questão da quantidade também de carga horária, a gente é maleável nesse sentido].

Verifica-se a organização e redução das disciplinas ofertadas, de acordo com a necessidade e desenvolvimento do estudante. Segundo Sommer (2020) um dos desafios na implementação da inclusão escolar corresponde à adaptação/flexibilização curricular. A flexibilização curricular se caracteriza como ajustes e modificações que devem ser proporcionadas em todas as instâncias curriculares, com o objetivo de responder as necessidades específicas de cada aluno (Sommer, 2020). Compreendemos que essas práticas podem ser profícuas se não forem entendidas ou conduzidas como um empobrecimento do currículo.

M2 discorre sobre a necessidade de conclusão dos cursos pelos estudantes PAEE na instituição:

(09) M2: [eles entram aqui no IF e eu tenho impressão que eles se sentem acolhidos. [...]]. Então, eu não percebo muita evasão agora, mas eu não percebo eles concluírem os cursos; isso aí é uma coisa que eu acho que a gente está precisando].

Garantir que os alunos concluam com sucesso seus cursos é fundamental para o fortalecimento a longo prazo da instituição e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Nessas situações, as ações escolares precisam ser executadas em uma perspectiva pautada na diversidade, não direcionada a um padrão de normalidade o qual todos os alunos tenham que alcançar. É preciso potencializar, assim como assinalam Vilaronga *et al.* (2022), o fortalecimento e a junção das equipes enquanto promotoras de espaços de formação, a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas na instituição.

M5 enfatiza a importância de desenvolver nos alunos PAEE a independência nas resoluções de questões do seu cotidiano dentro da instituição, sem que desenvolvam dependência dos membros do Napne:



(10) M5: [o aluno falou assim: “O professor L. não pode me orientar semestre que vem porque ele tem compromisso, não vai poder me orientar!” Ele já sabe se virar sozinho!]

A disponibilização de alimentação escolar veio à tona, ao questionarmos sobre a permanência dos alunos PAEE:

(11) M1: [uma das questões é a própria oferta da merenda, porque a gente sabe que na rede municipal é um dos atrativos, porque não adianta, não tem como uma pessoa estudar com a barriga vazia].

(12) M5: [a merenda. A gente espera que em breve seja refeição, porque por enquanto não está tendo refeição, está sendo biscoito e chá, e isso não alimenta].

Os participantes citaram como meio de permanência no âmbito escolar, para além dos estudantes PAEE, a disponibilidade da alimentação no Campus. O participante P7 falou sobre a influência das questões econômicas/sociais do município no processo de escolarização dos estudantes do IF, aspectos que as pesquisas consultadas não mencionam entre seus resultados.

As concepções dos membros do Napne sobre a permanência dos alunos PAEE são semelhantes às dos professores em alguns pontos. Conforme P2:

(13) P2: [eu acho que a gente peca nisso, não vejo que a gente tem uma política para manter esse aluno dentro do IFMS [...]. A gente não cria esse ambiente, não faz atividades para ele se integrar, a única coisa que a gente faz é mudar o jeito de apresentar a disciplina e acaba, a gente não tem uma política para esse público, está faltando!].

A orientação e acompanhamento dos profissionais para o atendimento do PAEE, para mitigar dúvidas e inseguranças, fazem-se necessários. A formação dos professores vem à tona como um desafio indicado pelos membros do Napne e professores entrevistados (M4, P3, P4, P6, P8):

(14) P1: [eu falo por experiência própria, um dos desafios é a questão da preparação do professor].

(15) M1: [eu acho a questão de a gente não ter pessoal habilitado...].

Os entrevistados reconhecem a importância da preparação do professor para atuar com seus estudantes. É essencial que uma formação continuada seja baseada no cotidiano dos professores e alunos, proporcionando momentos significativos que ofereçam oportunidades de aprendizagem e

possibilitem a construção de relações entre todos os envolvidos (Sambugari; Arruda, 2011). Esse desafio também é assinalado por Bortolini (2012) no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Bento Gonçalves:

Tendo em vista que o professor é o elemento mediador entre o aluno e o conhecimento e que sua formação inicial não contempla a educação inclusiva, notifica-se que a falta de preparo é um dificultador no processo de inclusão da diversidade na instituição (Bortolini, 2012, p. 120).

Em geral, os profissionais que atuam no Ensino Técnico, Científico e Tecnológico são bacharéis, sendo que em sua trajetória acadêmica muitos não tiveram contato com alunos PAEE e a Educação Especial (Oliveira; Anache, 2023).

De acordo com P3, P6 e P8 a permanência também se dá por meio de adaptações de materiais e adequações atitudinais que atendam as demandas do PAEE:

**(16) P3:** [incentivando ações e adaptações do material para que esses alunos possam ter acesso, eu vejo como uma forma de garantia de permanência e êxito desses estudantes].

**(17) P6:** [eu deleguei a atividade para ele e ele se sentiu o máximo, aí ele se sente útil entre aspas, isso é incluir].

**(18) P8:** [foi procurado que o professor adequasse o material].

Há registros sobre a falta de profissionais para atender a demanda de elaboração de materiais acessíveis (P3, P5) e possibilitar maior visibilidade e participação dos alunos PAEE em atividades do campus (P6, P8). Para uma efetiva inclusão escolar do PAEE são imprescindíveis ações que considerem a acessibilidade atitudinal, metodológica, a parceria entre os setores, o desejo dos profissionais em ampliar os conhecimentos e o interesse institucional em formá-los e buscar outros capacitados como meio de suporte no atendimento ao PAEE. Concordamos com Vilaronga *et al.* (2022), ao afirmarem que as instituições de ensino precisam se apropriar de sua parcela na corresponsabilidade pelo processo de formação do PAEE na Rede Federal.

P1 falou sobre a importância do Napne para a instituição e permanência dos estudantes PAEE:

**(19) P1:** [eu vejo especificamente, esses alunos e o Napne. O Napne é a âncora desses alunos].

O Napne é reconhecido como responsável quase exclusivo pela permanência do aluno PAEE no campus selecionado do IFMS, conforme esse participante, o que já foi constatado na pesquisa de Santos (2022) em outras unidades. De acordo com Rosa (2011), “muitas instituições componentes da Rede, simplesmente delegam as funções ao Napne e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas” (Rosa, 2011, p. 79). O trabalho desenvolvido pelo Napne é de extrema importância, porém não é e nem deve ser visto como o único setor responsável pelo desenvolvimento das ações para a efetiva inclusão dos alunos PAEE dentro dos IFs (Vilaronga *et al.*, 2022, p. 34).

Estudos desenvolvidos no país indicam que, para a manutenção das matrículas existentes, fazem-se necessárias ações específicas para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito dos alunos PAEE matriculados em classes comuns (Sommer, 2020; Perinni, 2017; Silva, 2010; Marques, 2014).

### 3.3 Desafios e conquistas

Apresentamos neste eixo, alguns desafios e conquistas referentes ao processo de inclusão escolar considerando a interface Educação Especial e a Educação Profissional. Bortolini (2012) salienta como desafios na inclusão escolar, a preparação social e o suporte adequado para que alunos com necessidades especiais possam aprender e desenvolver novos conhecimentos, semelhante a alguns apontamentos em nossa pesquisa.

Dentre os desafios citados pelos entrevistados, dois deles já foram abordados em eixos anteriores: a necessidade de diálogo com a família e a formação de professores. Como desafios, acrescentamos a questão dos recursos (financeiros e humanos), bem como a falta de disponibilidade de carga horária para atuar no Napne:

(20) M5: [recursos financeiros e recursos humanos].

(21) M5: [precisa de uma pessoa com formação que temos interesse, mas a pessoa não tem tempo! Então... O que a gente precisa é de um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)].

A pouca disponibilidade de tempo para trabalho e a demanda pela contratação de um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram corroboradas por outros participantes (P3, P4, P6, P7, P8). Os participantes da pesquisa demonstram preocupação com a necessidade de recursos humanos e apoio financeiro para a produção de materiais acessíveis.

Há ênfase na solicitação dos participantes por um profissional habilitado para prestar apoio aos professores da sala de aula comum, no que se refere aos processos de acessibilidade curricular e produção de recursos pedagógicos. De acordo com Vilaronga *et al.* (2022), um dos resultados da pesquisa de Rodrigues-Santos (2020) foi a ausência de um professor para o atendimento educacional

especializado com qualificação adequada para atender ao PAEE em um IF. Há o reconhecimento desse profissional na Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015, art. 28, XI).

No entanto, a despeito do seu reconhecimento nos documentos oficiais e discursos dos participantes, essa prioridade não é evidenciada no lócus da pesquisa. Por outro lado, foram registradas concepções diferentes sobre como deve ser a atuação do professor de AEE entre os entrevistados e os membros do Napne. O membro M2, ao ser questionado sobre a atuação de um profissional para o atendimento educacional especializado na instituição, afirmou:

**(22) M2:** [isso é um pouco polêmico, porque se tivesse essa figura aqui, eu entendo, na minha visão que os outros professores achariam que o problema é dele, é ele que tem que resolver isso, entendeu? Então, não sei até que ponto isso seria positivo [...] Na minha visão, isso seria um desestímulo à inclusão. Eu acho que poderia ser bom se isso não implicasse na redução do engajamento, seria bom, mas tem esse problema].

Entendemos o posicionamento apresentado por M2, uma vez que introduzir uma figura específica para lidar com “problemas de inclusão” na escola é passível de implicações negativas. Ainda assim, é crucial encontrar maneiras de garantir que a inclusão seja priorizada e que os professores recebam o suporte necessário para lidar com os desafios relacionados à diversidade de alunos. Perinni (2017), em sua pesquisa no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), mostrou a busca da instituição por novas vagas de profissionais da Educação Especial efetivos, entretanto, a distribuição de vagas para concurso público era feita de acordo com o número total de estudantes, ou seja, nem sempre o professor de AEE (denominação dada pela autora) era considerado uma prioridade, tendo em vista os diferentes tipos de necessidades do PAEE que um mesmo campus poderá receber.

Vilaronga *et al.* (2022, p. 32) enfatizam a importância da atuação do professor de AEE como um dos membros do Napne devido a sua formação, com atuação direcionada para as demandas do AEE junto aos estudantes que necessitem de serviços especializados, no auxílio e implementação das políticas de inclusão escolar. Em consulta ao site oficial do IFMS, no segundo semestre de 2022, vimos que apenas dois campi possuem um professor de Educação Especial (especializado), o que corrobora os dados obtidos na pesquisa de Rodrigues-Santos (2020), sobre a ausência desse servidor em campi dos IFs.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/>. Acesso: 14 set. 2022.

Referente ao trabalho do professor de AEE, ainda houve outros registros de um professor participante:

(23) P1: [não, eu não conheço a forma de trabalho desse profissional].

Bortolini (2012) ressalta a sobrecarga do professor, ao assumir tarefas diversificadas e em muitos casos afazeres fora de suas funções, assim como afirma a necessidade da atuação de um professor de AEE, o que perpassa a fala de P2 e P3:

(24) P2: [eu acho que seria muito bom ter um professor de AEE, porque é uma carga muito grande, você falar, vou conhecer todas as deficiências].

(25) P4: [ele é necessário! ].

Assim como os participantes, Vilaronga *et al.* (2022) ressaltam a importância do professor especializado na área da Educação Especial para realizar ações, como por exemplo as de acessibilidade curricular e traçar estratégias de ensino diferenciadas. Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) indicaram que a maioria dos professores atuantes no ensino técnico e tecnológico tem formação inicial e pós-graduação em áreas técnicas e nas engenharias. Eles iniciam o processo de se tornarem professores após o ingresso na instituição, via concurso para o cargo, o que é exposto por um dos entrevistados:

(26) P1: [nós não somos muitas vezes, nem preparados para dar aula, nós somos obrigados obviamente depois do percorrer, a fazer a questão da docência da licenciatura e tudo mais, mas até a entrada do concurso, não havia necessidade. [...] Depois disso, poucos professores têm formação para atendimento especializado para entender características de cada tipo de aluno, a gente aprende no decorrer do convívio com o aluno e da troca de experiências com o Napne].

O aspecto supracitado nos leva a refletir sobre a ausência de exigência da licenciatura para atuar na Educação Profissional. Há no campus profissionais formados em licenciatura e em bacharelado. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de Licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012, art. 40).

Se há fragilidades nas formações em licenciatura referente a temática inclusão escolar e Educação Especial, os profissionais com formação de bacharelado apresentam uma defasagem mais profunda, pois sua formação, em geral, não ofereceu disciplinas pedagógicas (Oliveira; Anache, 2023).

Outro desafio diz respeito à contratação do cargo de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), para atuar junto aos alunos surdos do campus, pois nos IFs e nas universidades federais este cargo efetivo, como técnico, está extinto desde 2019. O Decreto nº 10.185/2019 (Brasil, 2019), do governo federal, extinguiu a abertura de concurso público para os cargos de revisor de textos braile, transcritor de sistema braile e tradutor intérprete do plano de carreiras dos cargos de técnicos-administrativos em educação (Pereira, 2020).

O IFMS depende da contratação terceirizada ou, no caso do campus selecionado, de alguns profissionais cedidos da rede municipal do município vizinho (distante a seis quilômetros do campus em questão) (M4, P6).

(27) M5: [como a prefeitura da cidade vizinha pediu a intérprete de volta, porque era uma parceria, a gente teve que devolver. [...] Eu acho que a empresa que contrata não exige a formação superior, até porque eu acho que se exigir formação em Libras não ia aparecer ninguém].

O profissional tradutor e intérprete de Libras não necessita de formação superior para atuar nesse cargo, por ser de nível técnico. Entretanto, M5 menciona a pouca qualificação profissional apresentada nas contratações.

Com relação às conquistas decorrentes do processo de inclusão nesse campus do IFMS, foram feitos os destaques: a lei de cotas proporcionando acesso ao PAEE; a realização de projetos com a participação do PAEE; o recebimento de Função Gratificada (FG) para o coordenador do Napne; a mudança atitudinal dos colegas perante os alunos com deficiência, demonstrando maior respeito e empatia; permanência do aluno no campus; e, o mais citado, a atuação de um intérprete de Libras, mesmo que terceirizado.

Sobreiro Filho (2020) destacou os projetos como importantes ações de permanência para os alunos PAEE no IFES. Quanto às conquistas, no campus elegido do IFMS, os projetos desenvolvidos são citados por alguns participantes como pontos positivos de participação e interação junto ao PAEE (M3, M5, P6). Tratam-se de projetos de âmbito escolar: projetos de ensino, projetos de extensão e projetos de fluxo contínuo da instituição. Os alunos PAEE participam dos projetos como bolsistas ou voluntários.

No entanto, os projetos se caracterizam como de ensino e extensão. Não foram identificados projetos de pesquisa sobre o tema, realizados no campus. O desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Especial seria importante, como meio de fortalecimento e avaliação das ações do Napne, o que também foi apontado por um dos entrevistados:

(28) P4: [a pesquisa não é só para fazer a crítica, mas é para entender o processo e depois apontar para a situação que deve ser melhorada].

É nesse sentido, que se fazem necessários estudos e pesquisas: para fortalecer as discussões que avancem em ações que beneficiam o acesso e permanência desses estudantes. É preciso articular e realizar mudanças que atendam as demandas existentes em nossa sociedade, para que os alunos PAEE possam usufruir o seu direito à educação e à vida.

Por meio desta pesquisa, identificamos algumas necessidades do PAEE, bem como os desafios e conquistas em seu ambiente educacional. Esses dados podem direcionar o desenvolvimento de programas ou recursos, assegurando que a instituição esteja cumprindo o seu objetivo de apoiar a inclusão educacional, o acesso e a permanência dos alunos PAEE por meio do Napne.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que se faz necessário promover mudanças no Napne, nos processos de acompanhamento pelos profissionais que atendem a esse público, no acesso e ações envolvendo os alunos PAEE no Ensino Médio integrado da instituição.

Foi possível averiguar que o campus selecionado necessita de atenções específicas, principalmente no que tange a formação de profissionais para atender a demanda existente, contratação de profissionais intérpretes de Libras e professor especializado ou, como os participantes denominam, professor de AEE. Há ainda fragilidades nas formações acadêmicas sobre a inclusão escolar, o que precisa ser aprimorado devido a demandas cada vez maiores no processo de escolarização dos alunos PAEE. Ao se ampliar as formações acadêmicas em relação à inclusão escolar, os profissionais da educação estarão mais bem preparados para atender às necessidades dos alunos PAEE, contribuindo para um ambiente educacional mais justo e inclusivo. Além disso, isso também pode facilitar a transição desses alunos para o mundo profissional e para uma participação plena na sociedade.

Encontramos dificuldades relacionadas à falta de profissionais para atuarem exclusivamente no Napne, uma vez que os profissionais não abandonam suas outras funções para se dedicar ao trabalho do Núcleo. A presença de profissionais qualificados e dedicados exclusivamente ao Napne é essencial para garantir o suporte adequado aos estudantes PAEE, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades e acesso a uma educação mais qualificada.

Apesar de reconhecer o esforço desses profissionais por rever as suas práticas pedagógicas, entendemos que a ausência de professor especializado (com licenciatura ou pós-graduação em Educação Especial, à disposição do Napne) na instituição é prejudicial, porque o professor, sem a formação necessária, muitas vezes, não consegue identificar as necessidades dos estudantes PAEE para elaborar as melhores estratégias de aprendizagem, tendendo a trabalhar de forma mais intuitiva junto a esses alunos, ou seja, por tentativa e erro. Conforme Vilaronga, *et al.* (2022, p. 101), os serviços de AEE quando realizados por um profissional sem os conhecimentos/competências específicas do



professor de Educação Especial, “fragiliza seus resultados e desfaz o direito às condições necessárias para sua escolarização, garantido como estudante PAEE”.

São conquistas a realização de projetos de ensino e de extensão realizados pelos profissionais da instituição envolvendo alunos PAEE, tendo por objetivo promover a política de inclusão escolar entre os alunos e o público em geral. Os projetos não apenas beneficiam o PAEE, mas também contribuem para mudanças atitudinais valorizando a diversidade e a inclusão nos demais aspectos da vida.

Ressaltamos que apesar das dificuldades relatadas sobre o processo de inclusão do PAEE nesse campus, os participantes o consideram um campus inclusivo, que procura acolher o PAEE. É essencial que a instituição esteja comprometida com esses valores e que busque constantemente melhorar as ações nesse sentido. O reconhecimento como um campus inclusivo é um passo importante, mas a busca por uma educação realmente inclusiva e qualificada é contínua e requer o engajamento de todos os membros da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. [Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011]. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República [2011]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. [Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019]. **Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica**. Brasília, DF: Presidente da República [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm). Acesso em: 11 nov. 2024.

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: Presidente da República [2008c]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892). Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015]. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidente da República [2015]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa TEC NEP**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa TECNEP: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, DF: Presidente da República [2012]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. [RESOLUÇÃO Nº 026/2016]. **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE**. IFMS. Campo Grande [2016]. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-do-nucleo-necessidades-especificas-resolucao-026-de-15-04-2016.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Censinho TECNEP**. Brasília, DF: MEC/SEPT, 2008b.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/3700/2/2012%20-%20Sirlei%20Bortolini.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

DALMONECH, Jaqueline Zanotti. *et al.* A implementação e funcionalidade dos Napnes na rede federal de ensino. **Educação**, p. e54/1-20, 2023.

FARIA, Rogério; NASCIMENTO, Franclin. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. In: FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; 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.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS - PDI (2019-2023)**. Campo Grande: IFMS, 2018. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf/view>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MARQUES, Claudia Luíza. **Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. 2014. 163 f. Dissertação Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MELO, Renata Gandra; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro. Contribuições para o acesso de pessoas com deficiência à educação profissional e tecnológica. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 5, p. 26098-26117, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, Andréa Duarte de; ANACHE, Alexandra Ayach. A educação especial no âmbito da educação profissional e tecnológica - constituição e acesso para estudantes com deficiência. **Observatorio de La Economía Latinoamericana**, v. 21, p. 12662-12681, 2023.

PEREIRA, Ana Paula Escossia Barbosa de Souza. **Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior**: análise dos indicadores educacionais e ações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* do Pantanal. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2020.

PERINNI, Sanandréia Torezani. **Do direito à Educação**: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no Ifes. 2017. 227 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RODRIGUES-SANTOS, Jéssica. **Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e20/1–22, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70712. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70712>. Acesso: 20 nov. 2024.

SANTOS, Mariana Luize dos. **Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2022.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; ARRUDA, Márcia Ramires de. A formação continuada na rede municipal de ensino de Corumbá/MS: limites e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 19, n. 20, p. 116-133, 2011.

SILVA, Isabelle Cristine Mendes da. *et al.* A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Vitória de Santo Antão. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. IV, n.1, p. 1-14, maio/ago., 2010.

SIQUEIRA, Maria Leilza Pires. **Políticas públicas de educação inclusiva**: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (*Campus* Boa Vista). 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

SOBREIRA FILHO, José de Mello. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: interfaces entre a Educação Profissional e a Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo/Campus de Alegre**. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

SOMMER, Lidiane Côrrea de Oliveira. **Acesso e permanência de alunos com deficiência no Ensino Médio integrado da rede federal: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica**. 2020. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniela Pinheiros; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **Inclusão Escolar nos Institutos Federais Brasileiros: serviços e possibilidades de atuação**. 1. ed. São Carlos-SP: Editora De Castro, 2022.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0196, p. 319-336, jan./dez., 2021.

Recebido em: 17 de maio de 2024.

Aprovado em: 7 de novembro de 2024.

<https://doi.org/10.30681/rebs.v15i3.12485>

---

<sup>i</sup> **Jaqueline Zanotti Dalmonech**. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus Pantanal (UFMS/CPAN). Graduada em Letras - Libras - pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Graduada em Pedagogia pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA), Especialista em Libras pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade e Especialista em Educação de Jovens e Adultos ambos pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd, Especialista em Metodologia da Educação Infantil e Series Iniciais pela Faculdades Integradas Jacarepaguá (FIJ) e Especialista em Gestão Escolar Integradora: Administração e Supervisão pela universidade Castelo Branco (UCB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN) da UFMS/CPAN. Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil.

*Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0685783903942411>

*ORCID*: <https://orcid.org/0000-0001-9553-2955>

*E-mail*: [nanizanotti@gmail.com](mailto:nanizanotti@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Andressa Santos Rebelo**. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora da UFMS. Membro do Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, Campus do Pantanal. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN/UFMS) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil.

*Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>

*ORCID*: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>

*E-mail*: [andressarbl@gmail.com](mailto:andressarbl@gmail.com)