

## O IFG – Campus Anápolis promove uma educação inclusiva? Com a palavra seus professores

*Does IFG – Anapolis Campus promote inclusive education? Let's hear from its teachers*

**Recebido:** 01/08/2023 | **Revisado:** 14/06/2024 | **Aceito:** 24/06/2024 | **Publicado:** 08/05/2025

**Lidiane de Lemos Soares Pereira**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8471-7169>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis  
E-mail: lidilemossp@yahoo.com.br

**Como citar:** PEREIRA, L. L. S. O IFG – Campus Anápolis promove uma educação inclusiva? Com a palavra seus professores. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-22 e15858, abr. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### Resumo

O objetivo da pesquisa foi discutir a política de educação inclusiva promovida dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Anápolis a partir da escuta de seus professores. A pesquisa se configurou como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o formulário eletrônico e os dados foram analisados por meio da análise textual discursiva com o apoio do software QDA Miner Lite. Nossos resultados permitiram constatar que o IFG - campus Anápolis promove uma educação inclusiva segundo seus professores, apesar de mostrar que é necessário melhorar a infraestrutura do campus, além de ampliar as oportunidades de formação dos professores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Inclusão Escolar; NAPNE.

### Abstract

The objective of the research was to discuss the inclusive education policy promoted within the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Goiás (IFG) - Anapolis Campus, based on interviews with its teachers. The research was designed as a qualitative study of the case study type, and the data collection instrument used was an electronic form. The data were analyzed through textual discursive analysis with the support of QDA Miner Lite software. Our results allowed us to verify that IFG - Anapolis Campus promotes inclusive education according to its teachers, although it highlighted the need to improve the campus infrastructure and expand teacher training opportunities.

**Keywords:** Teacher Training; School Inclusion; NAPNE.

## 1 INTRODUÇÃO

Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei n. 11.892, que estabeleceu 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais conhecidos como IFs. Essas instituições foram criadas a partir da agregação e conversão de antigas instituições profissionais, como Cefets, Escolas Técnicas Federais, Escolas de Engenharia Agrícola e instituições de ensino filiadas à Universidades Federais.

A missão dos IFs é formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, atuando em estreita colaboração com os setores produtivos e a sociedade, com o objetivo de consolidar e fortalecer os sistemas produtivos locais, bem como estimular e apoiar processos educativos que gerem emprego e renda. No que se refere à oferta de ensino superior, o objetivo é formar especialistas para diferentes setores da economia. Ainda segundo a referida lei, um dos objetivos dos IFs consiste em oferecer cursos de licenciaturas e cursos de formação pedagógica, principalmente nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional (Brasil, 2008a).

No Brasil, no mesmo ano da criação dos IFs, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b)<sup>1</sup>, que visava constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos e tinha como objetivo principal:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008b, p. 14).

Assim, os IFs devem dotar-se de uma estrutura material e metodológica para acolher e incluir todos os alunos de forma adequada, levando em conta as suas especificidades físicas, psicológicas e até socioeconômicas, a fim de criar um espaço inclusivo para os alunos que, por qualquer motivo, foram marginalizados pela sociedade. Entretanto, a discussão sobre a educação inclusiva no âmbito da formação profissional surgiu antes da criação dos IFs e da referida Política Nacional de

---

<sup>1</sup> Compreendemos a educação inclusiva conforme Carvalho (2004) como uma educação que defende os direitos humanos, garantindo acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de qualidade, integração com colegas e professores, e a construção do conhecimento. Isso requer a previsão e provisão de diversos recursos e, essencialmente, uma mudança de atitude em relação às diferenças individuais, reconhecendo que todos somos diferentes e estamos em constante evolução.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do programa TECNEP (Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) em 2000, que discutiu a inclusão escolar na modalidade de educação profissional.

O TECNEP, quando criado em junho de 2000, era associado à SETEC [Secretaria de Educação Média e Tecnológica] e à Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação. O TECNEP propunha reforçar os direitos de alunos com necessidades educacionais específicas, trabalhando no sentido de proporcionar a estes alunos o acesso aos cursos regulares de IFs, bem como a permanência na escola e o seu sucesso na integração no mercado de trabalho (Brasil, 2006).

No âmbito da formulação da política de educação inclusiva, suas atividades estavam também relacionadas com o ensino, a pesquisa e a extensão. O TECNEP atuaria com sistemas estaduais e municipais, além de segmentos comunitários governamentais e não governamentais e organizações empresariais, com o objetivo explícito de elaborar ações para estabelecer programas qualificados para alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) no âmbito da educação profissional (Brasil, 2006).

Vale ressaltar que a SETEC atribuiu um novo direcionamento ao TECNEP por meio da Portaria n. 29, de 25 de fevereiro de 2010, ao resolver:

Disciplinar a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais - TECNEP, que tem por objetivo a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo, em cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2010).

Assim, surgiram os NAPNEs – Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com as políticas públicas educacionais mundiais e brasileiras voltadas para a inclusão das pessoas com NEE, garantindo-lhes o acesso e a permanência nos IFs.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) possui 14 NAPNEs, núcleos responsáveis por acompanhar as necessidades educacionais específicas dos alunos dos campi. Em Anápolis, a história do NAPNE remonta a 2014, a partir da portaria n. 1.781, de 24 de setembro, quando o campus Anápolis foi escolhido para promover estudos de implantação do primeiro NAPNE do IFG. Dentre as ações definidas para a comissão provisória estavam mobilizar os gestores para temáticas relacionadas à educação inclusiva, discutir ações que garantissem acesso e permanência dos alunos e servidores com NEE, diagnosticar barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, propor ações de formação, levantar

recursos humanos, materiais, financeiros e documentais para a implantação do NAPNE e propor o projeto de implantação do NAPNE (IFG, 2014).

Em 2017, o IFG, a partir da Resolução CONSUP n. 30 de 02 de outubro, aprovou o Regulamento dos NAPNEs<sup>2</sup> e, então, os campi passaram a constituir seus próprios NAPNEs. Em Anápolis, o NAPNE foi constituído pela Portaria n. 220, de 19 de janeiro de 2018, com dez membros: um técnico em assuntos educacionais, dois psicólogos, dois pedagogos, um assistente social e quatro professores. A partir de 2018, o NAPNE passou por quatro recomposições, a partir das portarias n. 2.863, de 18 de dezembro de 2018, n. 1.485, de 23 de setembro de 2020, n. 1.189, de 28 de abril de 2022 e n.1.538, de 21 de junho de 2023.

Sendo assim, após quase dez anos de discussões sobre uma política de educação inclusiva no campus, a pesquisa em questão pretendeu responder à seguinte pergunta: Qual a concepção dos professores acerca da política de educação inclusiva promovida dentro do campus Anápolis? Para isso, a pesquisa teve como objetivo discutir a política de educação inclusiva promovida dentro do IFG – Campus Anápolis, a partir da escuta de seus professores.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa caracterizou-se como mista, ou seja, com elementos de pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007):

A pesquisa de métodos mistos é o tipo de pesquisa em que um pesquisador ou grupo de pesquisadores combina elementos de abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa (por exemplo, uso de pontos de vista qualitativos e quantitativos, coleta de dados, análise, técnicas de inferência) para fins amplos de amplitude e profundidade de compreensão e corroboração (Johnson; Onwuegbuzie; Turner, 2007, p. 123).

A pesquisa, de acordo com Ludke e André (2014), também pode ser classificada em termos procedimentais como um estudo de caso, já que nossa intenção foi interpretar aspectos mais profundos de um conjunto de participantes inseridos em um ambiente específico. O objetivo desse tipo de pesquisa é descrever a complexidade de uma situação em particular, evidenciando o problema em seu aspecto total. Ainda segundo as autoras, existem três fases no desenvolvimento de um estudo de caso: a) aberta ou exploratória; b) sistemática em termos de coleta de dados; e c) análise e interpretação dos dados.

A fase aberta ou exploratória é o momento de preparação da pesquisa, quando se define o objeto de pesquisa, o *lôcus*, os participantes e se selecionam as fontes que servirão para a coleta dos dados (Ludke; André, 2014). Sendo assim, para esta pesquisa, definimos que nossos dados seriam oriundos do formulário eletrônico

---

<sup>2</sup> Importa destacar que essa resolução foi retificada pela Resolução CONSUP n. 01, de 04 de janeiro de 2018, no Capítulo I, Art. 1º, onde foi adicionada a informação de que o NAPNE seria constituído em cada campus a partir de uma portaria.

que foi disponibilizado para todos os professores do IFG – Campus Anápolis através da plataforma *Google Forms*. O formulário eletrônico continha questões abertas e fechadas, abordando dois pontos específicos: 1) perfil dos professores e 2) concepção de educação inclusiva com foco para a materialização dela dentro do campus.

A fase sistemática de coleta de dados é o momento de identificar os contornos do problema a ser estudado e coletar sistematicamente os dados utilizando o instrumento de coleta escolhido (Ludke; André, 2014). O formulário eletrônico foi disponibilizado via e-mail no período de 31 de agosto a 06 de outubro de 2022.

Importa dizer que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG, sendo cadastrado sob o número CAAE: 61029522.1.0000.8082. Para garantir os princípios éticos da pesquisa, enviamos um e-mail convidando os professores a participarem da pesquisa e, posteriormente, enviamos outro e-mail com o formulário eletrônico juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após consentirem em participar da pesquisa, os professores eram direcionados para as próximas etapas do formulário. Após o preenchimento, o participante automaticamente recebeu em seu e-mail suas respostas registradas no formulário eletrônico.

A fase de análise e interpretação dos dados é o momento culminante da pesquisa (Ludke; André, 2014). Nessa fase, realizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) utilizando uma ferramenta de análise textual, o software QDA Miner Lite. A ATD é uma técnica que consiste na desmontagem de textos para analisar de maneira mais minuciosa fragmentos do texto, com o objetivo de gerar sentidos e significados para o material analisado. A análise é dividida em três etapas: desmontagem dos textos ou unitarização, categorização e o novo emergente (Moraes; Galiazzi, 2016).

A desmontagem dos textos ou unitarização é a etapa em que se realiza a análise de detalhes do texto e enunciados referentes aos fenômenos estudados. A categorização é a etapa em que se estabelecem relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as para compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. O novo emergente é a etapa em que são descritos os resultados das análises anteriores, captando assim novas compreensões sobre os textos analisados (Moraes; Galiazzi, 2016).

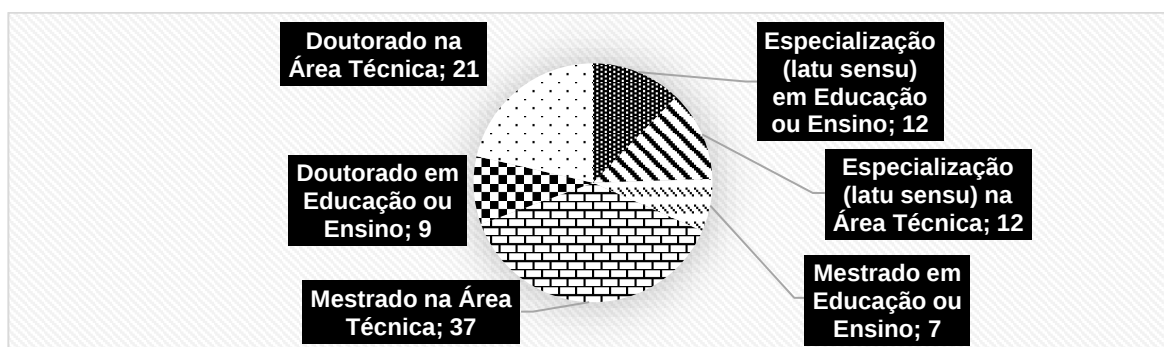
### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O IFG – Campus Anápolis possui em seu quadro 84 professores (dados do SUAP-IFG em 14 de março de 2023). No momento da coleta dos dados, contávamos com um total de 81 professores, sendo 69 efetivos e 12 substitutos. O formulário eletrônico foi enviado para todos os professores que lecionavam no momento da coleta de dados, e recebemos respostas de 46 professores, o que correspondia a 56,8% dos professores do campus. Dos 46 professores, 42 são efetivos e 4 são substitutos. Para garantir o anonimato dos participantes, utilizamos a seguinte legenda para os professores: P1, P2, ..., P46.

### 3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nossos participantes consistem em 22 (47,8%) do gênero feminino e 24 (52,2%) do gênero masculino. Com relação à formação inicial dos professores participantes, temos 15 (32,6%) bacharéis, 16 (34,8%) licenciados, 9 (19,6%) com ambas as titulações e 3 (13,0%) tecnólogos. Nossos participantes possuem uma formação continuada bastante diversificada, tanto em níveis quanto em áreas, conforme podemos observar na Figura 1.

**Figura 1:** Formação Continuada dos Participantes



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Antes de iniciarmos a análise da Figura 1, é importante mencionar que adotamos a definição de pós-graduação na área técnica como aquela em que o programa de pós-graduação não se concentra na área da educação ou ensino, ou ainda, cujo texto final (monografia, dissertação ou tese) não tem nenhuma relação com processos de ensino e aprendizagem.

Dos nossos 46 participantes, 18 (39,1%) possuem especialização do tipo *latu sensu*. Ressaltamos que 13 professores possuem apenas uma especialização, 4 possuem duas especializações (sendo uma na área de educação ou ensino e outra na área técnica) e 1 professor possui três especializações na área técnica. Em síntese, de acordo com a Figura 1, temos 12 especializações na área técnica e 12 especializações na área de educação ou ensino.

Ainda temos 43 professores (93,5%) que possuem especialização do tipo *stricto sensu* em nível de mestrado, sendo que um destes possui dois mestrados, totalizando, segundo a Figura 1, 44 mestrados. Desses, 37 (80,4%) são na área técnica e 7 (15,2%) são na área de educação ou ensino. Além disso, 30 professores (65,2%) possuem especialização do tipo *stricto sensu* em nível de doutorado, sendo que destes, 9 (19,6%) são na área de educação ou ensino e 21 (45,6%) são na área técnica.

Quanto ao tempo de atuação, a maioria dos professores, ou seja, 26 (56,5%), atua no ensino entre 9 e 20 anos. No IFG, especificamente, a maioria, ou seja, 24 professores (52,2%), atua entre 9 e 12 anos. Salientamos que o IFG – Campus Anápolis foi inaugurado no ano de 2010 e, no momento da coleta de dados, tinha exatamente 12 anos de existência.

### 3.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFG – CAMPUS ANÁPOLIS SEGUNDO SEUS PROFESSORES

O formulário eletrônico continha a seguinte pergunta: “Em sua opinião, o IFG – Campus Anápolis é uma instituição que promove uma educação inclusiva? Por quê?”. Os professores tinham a opção de não responder a essa pergunta, pois primamos pelas garantias éticas da pesquisa e entendemos que ela poderia gerar algum desconforto. Sendo assim, dos 46 professores que responderam ao formulário eletrônico, 5 professores não responderam à pergunta em questão.

Dos professores que responderam à questão, tivemos respostas que variaram entre sim (58,5%; 24), não (17,1%; 7), parcialmente (14,6%; 6) e indefinido (9,8%; 4). Adotamos a categoria indefinido nas vezes em que o professor não deixava claro seu posicionamento.

Após essa primeira análise, realizamos a desmontagem dos textos (respostas dos participantes) para encontrarmos as unidades de análise que seriam submetidas ao processo de categorização, com o apoio do QDA Miner Lite. Ao todo, tivemos 41 respostas e um total de 73 unidades de análise.

Em seguida, partimos para o processo de estabelecimento de relações, também denominado categorização por Moraes e Galiazzi (2016). Ao todo, chegamos a 15 categorias iniciais que foram reunidas e originaram um total de 8 categorias finais, denominadas da seguinte forma: 1) Assistência ao aluno; 2) Atitudes excludentes; 3) Estrutura física; 4) Falta de formação; 5) Falta de profissionais para a educação inclusiva; 6) Investimento; 7) Papel do NAPNE no campus; 8) Presença de discussão sobre educação inclusiva.

Ao final, realizamos a captura do novo emergente, o que, segundo Moraes e Galiazzi (2016), consiste na criação de um metatexto a partir das reflexões oriundas da categorização das unidades de análise.

#### 3.2.1 ASSISTÊNCIA AO ALUNO

A categoria assistência ao aluno diz respeito às falas que descrevem o campus Anápolis como uma instituição que acolhe os alunos com necessidades específicas e oferece subsídios para um processo de ensino e aprendizagem, como podemos observar nas falas a seguir:

**P32:** (...) acolhe alunos de todas as esferas social e com necessidades diversas.

**P24:** Alguns espaços são adaptados e a maioria dos professores tenta atender as especificidades dos alunos e alunas.

**P44:** Para além desses elementos [elementos físicos de acessibilidade], costuma haver a identificação de casos específicos de alunos com necessidades especiais e a indicação de possíveis formas de trabalho para o atendimento desse aluno.

**P37:** [...] quando temos algum **aluno especial**, fazemos ao máximo para atender as demandas que surgem com as suas especificidades. No entanto, acredito que temos que melhorar muito ainda, para ter, de fato, todo o conhecimento necessário à educação inclusiva com conhecimento e segurança.

**P33:** [...] se debruça em relação às demandas particulares dos alunos que apresentam necessidades específicas no seu processo de aprendizagem.

**P38:** [...]os alunos(as) que possuem necessidades chegam na instituição e tem recebido atendimento educacional especial.

É possível observar, nas falas dos professores, que o campus Anápolis é considerado uma instituição que promove a educação inclusiva, pois os alunos com NEE precisam ser amparados e atendidos em suas especificidades. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008b), todos os alunos devem ser atendidos de acordo com suas especificidades, a fim de eliminar as barreiras e garantir a plena participação dos alunos.

De acordo com dados do relatório do NAPNE (IFG – Campus Anápolis) de 2021, apesar de ainda não possuir uma estrutura física dentro do campus, o NAPNE dava o apoio a 43 alunos com NEE. Entre as várias especificidades atendidas estavam Transtorno do Espectro Autista, Transtornos Mentais, Deficiências Físicas e Intelectuais, Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade, Deficiência Visual, Altas Habilidades ou Superdotação, entre outras não especificadas (IFG-Anápolis, 2021; IFG-Anápolis, 2022).

É importante destacar a fala do professor P37, que utiliza o termo “aluno especial” para se referir a pessoas com necessidades específicas, um termo que já caiu em desuso. Historicamente, esse termo já se modificou várias vezes para se adequar à época em que foi empregado. A utilização do termo “especial” foi entendida como algo negativo, por isso, os pesquisadores da área da educação passaram a utilizar “pessoa com necessidades específicas” e/ou “pessoa com deficiência”. Nas palavras de Carvalho (1999):

Cada novo termo proposto objetivou a modificação da percepção social sobre essas pessoas. Tais termos pretenderam contribuir para a melhoria de qualidade de suas vidas. Certamente, o aprimoramento da linguagem é muito importante para evitar ambiguidades na interpretação do que se fala ou do que se escreve. Considerar a pessoa como anterior e mais significativa do que sua deficiência é considerá-la, em relação às demais pessoas, com igualdade de valor (Carvalho, 1999, p. 59-60).

Importa dizer que as normativas mais recentes, como a Lei n. 13.146, mais conhecida como Lei Brasileira da Inclusão, já adotam o termo “pessoa com deficiência”, considerando a pessoa como mais significativa do que sua deficiência, conforme explicitado por Carvalho (1999).

### 3.2.2 ATITUDES EXCLUDENTES

A categoria atitudes excludentes faz referência às falas que remetem à explanação de barreiras que interferem em uma efetiva inclusão escolar dentro do campus, como podemos observar nas seguintes falas:

**P22:** [...] ainda são ações isoladas e que **carecem de um comprometimento maior da gestão** macro (pró-reitorias do IFG) até a gestão administrativa e pedagógica do particular (IFG - campus Anápolis), docentes, servidores

**P38:** [...] o Napne é bastante atuante, mas, há inúmeras dificuldades para a efetivação de uma educação inclusiva. Dentre elas destaco **a falta de políticas institucionais**.

**P18:** Importante destacar que **não existe um procedimento, metodologia ou normativas institucionais** para inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Como podemos observar nas falas acima, alguns professores destacam a ausência de normativas institucionais para a garantia da inclusão. Políticas de ações afirmativas têm sido implementadas, visando à inclusão de grupos historicamente excluídos. Segundo Rosseto (2009):

[...] as pessoas com deficiência ainda hoje enfrentam dificuldades para ingressar no ensino superior e, quando ingressam, encontram inúmeras barreiras para prosseguirem. Isto se dá, principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento a esses alunos que atenda suas necessidades educativas. Implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania (ROSSETO, 2009, p. 4).

No entanto, apesar dos professores afirmarem a falta de políticas institucionais que amparem a educação inclusiva no campus, é importante destacar que, no que se refere à educação inclusiva no ensino superior no Brasil como um todo, após a implementação do Plano Nacional de Educação em 2014, vários progressos foram observados nas instituições federais. De acordo com Oliveira, Santos e Magalhães (2022), os progressos dos últimos anos estão intimamente ligados aos debates acadêmicos, sociais e políticos sobre a diversidade humana, especialmente no que concerne às pessoas com deficiência. Esses debates resultaram em normativas, leis, decretos e programas.

Também nas falas dos professores podemos observar uma preocupação com o atendimento às necessidades específicas dos alunos, como descrito a seguir:

**P32:** [...] em termos de acolhimento humano, [o campus] **carece de muito mais suporte didático-pedagógico** etc.

**P14:** [...] **A educação inclusiva** não é desenvolvida de modo efetivamente integrado ao conjunto das práticas curriculares e pedagógicas. É, antes, **abordada de forma paralela e, por isso, superficialmente**.

Como é possível observar nas falas dos professores, é importante atender às especificidades dos alunos, no entanto, também é essencial oferecer apoio ao professor. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca afirma que, para promover uma educação inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (Brasil, 1994, p. 4).

O professor P12 também destaca a invisibilização dos alunos com NEE e a falta de interesse de alguns servidores do campus, como podemos observar:

**P12:** *Apesar de haver alunos com deficiência e necessidades educacionais específicas, por exemplo, **muitos estão invisibilizados**.*

**P12:** *Apesar de haver algum comprometimento de alguns servidores, **predomina a falta de interesse e diálogo sobre o assunto**.*

Ao observar as falas de P12, é possível perceber que a educação inclusiva só se concretiza com o comprometimento de todos os envolvidos no ambiente escolar. Carvalho (2004) afirma que o eixo principal da implementação da educação inclusiva consiste em remover barreiras para a aprendizagem e para a participação na escola. Nesse sentido, convém destacar que a participação na escola envolve mais do que apenas o papel dos professores, incluindo também a direção, os colegas, a equipe de apoio acadêmico, os servidores técnicos administrativos e muitos outros.

É importante destacar a fala do professor P14, que afirma: “[...] *A educação inclusiva não é desenvolvida de modo efetivamente integrado ao conjunto das práticas curriculares e pedagógicas. É, antes, abordada de forma paralela e, por isso, superficialmente*”. É necessário esclarecer que a inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva dos profissionais da área da educação especial. Caso isso ocorra, ou seja, se as atividades não acontecerem de maneira dinâmica e integrada com a participação de todos os professores, criaremos um sistema segregado dentro da escola, o que não configura uma educação inclusiva.

A fala do professor P20 também destaca uma das diversas barreiras enfrentadas pelos alunos com necessidades específicas no campus.

**P20:** *[...] o currículo é muito engessado.*”

Convém ressaltar que o campus faz parte de uma instituição maior de educação profissional e tecnológica, que exige a consideração e o reconhecimento das particularidades de aprendizagem que alguns alunos demonstram em sala de aula. Ao mesmo tempo, deparamos com aspectos pedagógicos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem que esbarram em um currículo inflexível, caracterizando assim uma atitude excludente, segundo P20.

### 3.2.3 ESTRUTURA FÍSICA

A categoria estrutura física diz respeito a todas as falas relacionadas à estrutura física do campus, bem como suas adaptações físicas e organizacionais. Importa dizer que essa categoria explora falas que abordam tanto o que os professores consideram adequado quanto o que falta em relação à estrutura física do campus.

Nas falas abaixo, os professores indicam que o campus seria uma instituição que promove a educação inclusiva, pois conta parcialmente com uma estrutura física para tal, como podemos observar:

**P44:** *Eu acredito que o IFG - Campus Anápolis tem tentado promover a educação inclusiva. Primeiramente, o campus apresenta **alguns elementos físicos de acessibilidade no campus, desde a região externa e mesmo nas salas de aulas**.*

**P32:** [...] em termos de estrutura física o câmpus **dispõe do básico para o acolhimento às diversas necessidades específicas** como: rampas, banheiros adaptados, marcas de direção e placas em braile (colocadas recentemente),

**P35:** [...] O instituto comporta **algumas adaptações estruturais** à portadores de necessidades especiais.

**P37:** [...] **além de promover a estrutura física necessária a inclusão**, diminuindo todas as barreiras, ainda promove debates e formações acadêmicas sobre o assunto.

**P24:** **Alguns espaços são adaptados** e a maioria dos professores tenta atender as especificidades dos alunos e alunas.

Como é possível observar nos trechos destacados, os professores acreditam que o campus possui uma estrutura mínima para a efetivação de uma política de educação inclusiva. Segundo dados do relatório do NAPNE (IFG-Anápolis, 2021), foram adquiridos diversos equipamentos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, além de itens para melhorar a sinalização visual do campus, oferecendo acessibilidade às pessoas com deficiência visual por meio da impressão em Braille, piso tátil e mapa tátil do campus.

A fala de P35 traz uma problemática bastante pertinente para nossa discussão: o uso indevido do termo “portadores de necessidades especiais”. Como ressaltamos anteriormente, essa também é uma nomenclatura que não é mais utilizada, sendo a correta “pessoa com necessidades específicas” e/ou “pessoa com deficiência”.

Voltando à questão da estrutura física, segundo alguns professores, o campus ainda carece de uma estrutura física que contribua para uma educação inclusiva, como podemos observar nas falas a seguir:

**P06:** *Acredito que o IFG - Campus Anápolis caminha nesse sentido, **mas ainda existem muitas barreiras estruturais.***

**P44:** *Nesse sentido [o IFG como instituição promotora de uma educação inclusiva], é perceptivo que **há muito o que melhorar, incluindo as instalações físicas**, mas eu acredito que o instituto está no caminho.*

**P20:** [...] [o campus] **não possui os espaços adequados para isso** (sala de recursos).

**P18:** [...] **faltam equipamentos e espaço físico adequado.**

**P23:** [...] **carecemos de recursos estruturais** para a promoção plena da educação inclusiva.

**P46:** [...] **questões estruturantes ainda necessitam avançar**, tais como salas especiais voltado para isso [ações de inclusão]. Não que seja apenas um problema do campus Anápolis, pois a lei existe, mas a política pública ainda está aquém para a sua implementação exitosa.

**P33:** *Percebo que o Câmpus Anápolis, **mesmo não apresentando as melhores condições (estruturais e de formação de seu corpo)** procura se adaptar aos alunos com necessidades específicas.*

É possível observar nos trechos destacados nas falas dos professores que, embora o campus Anápolis conte com alguns recursos estruturais básicos, ainda carece de uma estrutura física adequada para uma educação inclusiva efetiva. Nossos resultados corroboram a pesquisa de Lisboa (2017), que mostrou que, entre os

principais obstáculos para os NAPNEs desenvolverem seu trabalho, estão a inadequação da estrutura física e organizacional, além do desinteresse institucional. Ainda segundo a autora, o trabalho do NAPNE precisa ser valorizado e, para isso, é necessária a disponibilização de recursos financeiros e humanos para a efetivação da política de educação inclusiva nos IFs.

### 3.2.4 FALTA DE FORMAÇÃO

A categoria falta de formação se refere às falas relacionadas ao campo de estudo denominado de formação de professores, isto é, contemplam a necessidade de formação para trabalhar com os alunos com NEE, como podemos observar nas falas a seguir:

**P41:** *Acredito que nós professores ainda **precisamos muito aprofundar o conhecimento sobre isso** (educação inclusiva).*

**P12:** *Apesar de haver algum comprometimento de alguns servidores, **predomina a falta de formação sobre o assunto**.*

**P22:** *[...] ainda são ações isoladas e que **carecem de uma formação mais específica para docentes** e uma conscientização no campus.*

**P38:** *[...] há inúmeras dificuldades para a efetivação de uma educação inclusiva. Dentre elas destaco a **falta de formação docente**.*

**P20:** *[...] **os professores não recebem formação** para atender aos alunos com necessidades especiais.*

**P18:** *[...] **não temos formação adequada** para tal. Estamos apenas iniciando um processo.*

**P4:** *[...] **não vejo seminários ou cursos de capacitação para o docente** trabalhar em sala de modo inclusivo com a grande diversidade de alunos.*

**P33:** *[...] vejo limitações (**dentre elas as minhas limitações de formação pessoal**) de várias ordens. Contudo, comparativamente à outras redes de ensino, como a estadual e a privada, creio que o IFG não deixa tanto a desejar nesse aspecto.*

Como é possível observar nos trechos destacados, muitos professores ressaltam a falta de formação no que diz respeito à educação inclusiva. Vale ressaltar que, apesar da discussão sobre a educação inclusiva ter ganhado força no país a partir da década de 90, os cursos de formação de professores começaram a modificar seus projetos de curso apenas a partir do ano de 2002. Isso ocorreu quando documentos oficiais, como a Lei da Libras (Brasil, 2002a), obrigaram os cursos de formação de professores a incluir a disciplina de Libras em suas matrizes curriculares. As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Brasil, 2002b) também obrigaram os cursos a organizarem sua estrutura curricular com atenção à diversidade e aos conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE.

Entretanto, é importante destacar que, já no ano de 2000, antes da publicação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Brasil, 2002b), um grupo de trabalho criado no Ministério da Educação (MEC) já descrevia a necessidade de tratar a educação inclusiva como um requisito que emergente para o exercício da função de professor, diante das “novas” demandas de educação no mundo contemporâneo:

Dentre as exigências que se colocam para o papel docente destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar **com a diversidade** existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000, p. 5, grifo da autora).

É responsabilidade das instituições formadoras de professores abordar temas relacionados à diversidade, preparando os licenciados para trabalhar em ambientes inclusivos. Nesse contexto, o campus Anápolis, que oferece cursos de licenciatura em ciências sociais e química, também desempenha esse papel. Esses cursos incluem disciplinas que abordam temáticas sobre diversidade, como Educação de Jovens e Adultos (54 h), Libras (54 h) e Educação das Relações Étnico-raciais (27h) em ambos os cursos, além da disciplina optativa Educação Química na perspectiva da Inclusão Escolar (27 h) no curso de licenciatura em química.

Convém destacar que as disciplinas “Libras” e “Educação das Relações Étnico-raciais” estão nos cursos de licenciatura por força de lei, mais especificamente, das leis n. 10.436 de 2002 e n. 10.639 de 2003. Entretanto, a disciplina “Educação de Jovens e Adultos” é obrigatória nos cursos de licenciatura do IFG por força da resolução CONSUP/IFG de n. 30, de 02 de outubro de 2017 (IFG, 2017). De acordo com essa resolução, os cursos de licenciatura do IFG devem oferecer a disciplina “Educação de Jovens e Adultos” com uma carga horária mínima de 27 horas.

Outra questão importante a destacar nessa categoria é o fato de que, sendo uma instituição de educação profissional e tecnológica, nem todos os professores possuem o curso de licenciatura. Portanto, muitos deles nem sequer ouviram falar sobre a temática da educação inclusiva em seus cursos de formação inicial. Segundo dados de Brasil (2013), 73% do total de professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não têm licenciatura ou formação pedagógica.

Oliveira, Sales e Silva (2017) ressaltam também que muitos profissionais se tornam professores dentro dos IFs, uma carreira diferente da inicialmente almejada em seus cursos de bacharelado. Segundo as autoras, a formação desses profissionais apresenta lacunas que impactam sua atuação nas disciplinas específicas da educação profissional, já que não possuem uma formação pedagógica. Somado ao exposto por Oliveira, Sales e Silva (2017) salientamos que esses mesmos profissionais precisam se adequar à política de inclusão escolar nessas instituições, sem o preparo adequado para tal, evidenciando a necessidade de formação continuada desses profissionais.

### 3.2.5 FALTA DE PROFISSIONAIS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A categoria falta de profissionais para educação inclusiva explora as falas dos professores que remetem à necessidade de profissionais específicos para educação inclusiva no campus, como podemos observar nas falas a seguir:

**P20:** [...] *não possui os profissionais (tutores e professor de AEE).*

**P18: [...] faltam professores especialistas, intérpretes, leitores e assistentes.**

**P16: [...] na prática, vemos que ela [a educação inclusiva] não se efetiva pela ausência de servidores de formações específicas para atuarem no apoio do estudante com necessidades educacionais específicas.**

**P23: [...] carecemos de recursos humanos para a promoção plena da educação inclusiva.**

**P32: [...] [o campus] carece de muito mais suporte de profissionais específicos como professores de apoio [...].**

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), todas as pessoas com NEE têm direito ao atendimento educacional especializado (AEE), de modo que as instituições de ensino devem matricular todos os alunos e se organizar para atender a todos, tenham eles NEE ou não. Em seu terceiro artigo, parágrafo único, é esclarecido que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001, p. 1).

Cabe ressaltar que, no âmbito dos institutos federais, um dos setores responsáveis pela assistência ao aluno com NEE é o NAPNE. Entretanto, no IFG, diferentemente de outros institutos federais, não contamos com códigos de vagas para professores com formação em educação especial, o que, segundo os professores P20, P18 e P16 do campus Anápolis, contribui para a não promoção de uma educação inclusiva no campus.

Ainda de acordo com a Lei n. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a educação é um direito de todos, incluindo as pessoas com NEE. Sendo assim, a instituição de ensino deve assegurar que essas pessoas alcancem o máximo desenvolvimento conforme suas necessidades de aprendizagem. Ainda segundo o documento, em seu artigo 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; 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; [...] XVII – oferta de profissionais de apoio escolar [...] (Brasil, 2015).

Como podemos observar, os cursos de licenciatura devem adotar práticas pedagógicas inclusivas, além de oferecer formação continuada para o AEE e disponibilizar professores e profissionais de suporte ao AEE. Nesse sentido, Mantoan e Lanuti vão esclarecer que:

Um bom Projeto Político-Pedagógico (PPP) articula o AEE com a proposta da escola comum e prevê a importância de momentos de

formação docente em serviço, nos quais todos os profissionais da escola envolvidos, direta ou indiretamente, com uma situação de deficiência, têm a liberdade de dialogar a respeito e estudar quais são as melhores ações a serem tomadas (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 72).

Dentro do campus, a equipe do NAPNE conta com 16 profissionais, entre eles 2 técnicos em assuntos educacionais, 2 psicólogos, 1 pedagogo, 1 jornalista, 1 assistente social, 6 professores e 3 representantes externos. Dentre os representantes externos, temos um leitor e transcritor de texto, um professor para o AEE e um representante da Associação Pestalozzi do estado de Goiás.

Cabe enfatizar que dois desses representantes externos (o leitor e transcritor de texto e o professor para o AEE) foram contratados somente no ano de 2023 por meio de uma empresa terceirizada que presta serviços para o campus. Sendo assim, no momento da coleta dos dados (2022), não possuíamos nenhum professor com formação em educação especial. Portanto, o campus não poderia realizar o AEE, mas apenas orientar os professores em relação à organização didático-pedagógica do ensino proporcionado a esses alunos, bem como a flexibilização do currículo ou um ensino mais individualizado, caso o aluno necessitasse.

Importa dizer que, para a realização do AEE, segundo as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica (Brasil, 2009), o professor deve ter uma formação inicial em licenciatura, além de formação específica para a educação especial.

Nesse sentido, convém destacar que muitos IFs têm repensado a nomenclatura da sigla NAPNE. Enquanto a denominamos aqui no IFG como Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, outros IFs têm insistido que, ao não ter um professor com formação específica, não seria possível prestar o atendimento. Por isso, deveria ser nomeado Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. Nas palavras de Monteiro (2014):

Assim, a importância de ressaltar as diferentes nomenclaturas está guardada nos diversos sentidos que podem ser assumidos pelas palavras. Nesta mesma linha, o uso do termo “atendimento” ao invés de “apoio” é, sobretudo, um posicionamento quanto a nosso entendimento de que a formação específica em educação especial é necessária, assim como a formação de todos os professores na perspectiva inclusiva (Monteiro, 2014, p. 97).

Da mesma forma, Silva (2017) argumenta que:

Diante das dificuldades encontradas pela falta de uma equipe para atuar no atendimento a um público tão diversificado na Rede, percebemos por meio dos estudos nas produções acadêmicas que não há um consenso quanto as atribuições do núcleo, inclusive no que se refere a definição da sigla que o nomeia, pois identificamos que alguns servidores/pesquisadores dos IFs o apresentam como núcleo

de atendimento, outros como núcleo de apoio e há ainda os que utilizam ambos os termos (Silva, 2017, p. 92)

Convém destacar que essa discussão ainda não foi iniciada no âmbito do IFG. Como o regulamento dos NAPNEs é o documento que orienta o trabalho do NAPNE no campus Anápolis, o campus continua adotando a nomenclatura “atendimento”, apesar de nós, pesquisadoras, concordarmos com Monteiro (2014).

### 3.2.6 INVESTIMENTO

A categoria investimento se refere as falas que remetem à barreiras de ordem econômica, como podemos observar nas seguintes falas:

**P06:** *Acredito que o IFG - Campus Anápolis caminha nesse sentido, **mas ainda existem muitas barreiras econômicas.***

**P18:** *[...] **faltam equipamentos e espaço físico adequado.***

**P23:** *[...] **carecemos de recursos financeiros para a promoção plena da educação inclusiva.***

**P46:** *[...] **questões estruturantes ainda necessitam avançar, tais como equipamentos voltado para isso.** Não que seja apenas um problema do câmpus Anáplis, pois a lei existe, mas a política pública ainda está aquém para a sua implementação exitosa.*

Apesar de haver inúmeros documentos que tratam dos deveres do Estado em relação à efetivação de uma política de educação inclusiva, ao observar as falas dos professores, é possível notar a falta de comprometimento do Estado com os recursos necessários para uma educação inclusiva. Carvalho (2004, p. 99) esclarece que “a proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação”.

### 3.2.7 PAPEL DO NAPNE NO CAMPUS

A categoria papel do NAPNE no campus faz referência a todas as falas dos professores relacionadas ao trabalho exercido pelo NAPNE dentro do campus, conforme podemos observar a seguir:

**P41:** *Acredito que, **com a implantação do Napne, a EI passou a ser mais bem administrada no campus.***

**P27:** *[...] **o campus mantém equipe da CAPD e NAPNE, sempre dispostos no auxílio da demanda em questão.***

**P38:** *[...] **o Napne é bastante atuante, mas, há inúmeras dificuldades para a efetivação de uma educação inclusiva. Dentre elas destaco a falta de formação docente.***

**P46:** [...] *O câmpus tem estabelecido o Napne que tem se consolidado e intercedendo nas ações de inclusão, quais seja, de formação ou da própria atuação docente e atendimento ao discente.*

**P43:** *[o campus Anápolis promove educação inclusiva] através do NAPNE. Contudo acredito que mais interferências podem ser promovidas pela instituição.*

Nos institutos federais, os NAPNEs são incumbidos de acompanhar o atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de apoiar e promover ações que contribuam para a remoção de barreiras ao acesso e à permanência dos estudantes. Importa dizer, segundo dados de Silva e Silva (2021), que apesar dos NAPNEs terem sido criados no Brasil a partir de uma demanda do programa TECNEP, não há uma resolução única que defina o funcionamento e organização dos NAPNEs no país. Sendo assim, cada instituto federal, como autarquia, define as normas de funcionamento e organização de seus NAPNEs.

Ainda segundo as autoras Silva e Silva (2021), ao analisar diferentes resoluções sobre os NAPNEs de diversos IFs no Brasil, destacam algumas particularidades, como: a) a diferença da definição da sigla NAPNE; b) diferentes objetivos e/ou finalidades; c) diferenças no público-alvo assistido; d) apresentam competências semelhantes; e) composição diversificada (docentes, técnicos administrativos e outros) e; f) diferenças na forma de condução do investimento para o setor do NAPNE nas instituições.

Dentro do campus Anápolis, o NAPNE busca prioritariamente a assistência e acompanhamento dos alunos com NEE e a formação dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Para tanto, tem buscado adquirir equipamentos que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.

De acordo com o relatório do NAPNE (IFG-Anápolis, 2021), no ano de 2021 foram adquiridos os seguintes recursos de tecnologias assistivas: 10 lupas de aumento (20x) para alunos com baixa visão, 10 mesas inclináveis para cadeirantes, 10 fones de ouvido com microfone, 12 webcams, 10 teclados adaptados para alunos com baixa visão, 1 scanner capaz de converter textos em arquivos de voz e 3 cadeiras de rodas.

Cabe enfatizar que, atualmente (2024), o campus também conseguiu, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, garantir a contratação de profissionais de apoio para alguns alunos que necessitam desse profissional para satisfazer suas necessidades educativas específicas, como leitor e transcritor, professor para o AEE, cuidador, entre outros.

### 3.2.8 PRESENÇA DE DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A categoria presença de discussão sobre educação inclusiva se refere às falas relacionadas à promoção de debates, palestras e eventos relacionados à educação inclusiva no campus, como podemos observar nas seguintes falas:

**P13:** *[o campus promove educação inclusiva] considerando as políticas existentes, debates, formações.*

**P32:** *[o campus promove educação inclusiva] porque **está sempre promovendo seminários, palestras, eventos sobre o tema de inclusão.***

**P37:** *[o campus promove educação inclusiva], pois, [...] **promove debates e formações acadêmicas sobre o assunto.***

Como podemos observar, segundo alguns professores, o campus se preocupa com a formação dos professores e promove debates sobre a educação inclusiva. A função inicial da universidade é o ensino, e para garantir isso é necessário o trabalho conjunto com os recursos humanos e os departamentos de educação, incluindo a formação de professores. Certamente, esse é um aspecto fundamental para o funcionamento efetivo de uma política de educação inclusiva.

Observamos que uma das principais barreiras para a efetivação da educação inclusiva é a falta de preparo dos professores para lidar com alunos com NEE. O grande desafio para as universidades é a formação de profissionais que não estejam apenas preocupados com a transferência de conhecimentos, mas especialmente com a aprendizagem diante das adversidades humanas. Sendo assim, é necessário pensar em estratégias e conteúdos não só para os alunos com NEE, mas para todos os alunos da classe. Nesse sentido, Mantoan (1997, p. 120) nos explicita que “o princípio democrático de ‘educação para todos’ só se evidencia nos sistemas educacionais em todos os alunos e não apenas em um deles”.

Ademais, cabe às instituições de ensino trabalharem com a formação continuada dos professores, a fim de estabelecer um ambiente em que a temática da educação inclusiva seja discutida amplamente e de forma ininterrupta.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita sobre a política de educação inclusiva praticada dentro do IFG - campus Anápolis, a partir da concepção de seus professores, traz à tona outras questões, como a formação dos professores e de que maneira isso os influencia, a estruturação do Campus e de que forma isso limita o desenvolvimento de ações conjuntas para garantir a educação inclusiva na nossa instituição.

Após a análise dos dados, podemos concluir que os professores do IFG – campus Anápolis acreditam que o campus promove uma educação inclusiva, apesar de apontarem a necessidade de adequações estruturais e de formação continuada para os professores. Os dados revelaram a necessidade de que a temática seja discutida institucionalmente, além de chamar a atenção para questões como a ausência de profissionais especializados e de estrutura adequada.

Nossos dados também permitem constatar a importância dos NAPNEs nos institutos federais, e mais especificamente no campus Anápolis, já que a implementação das ações consideradas fundamentais pelos professores para a efetivação da política de educação inclusiva no campus passa necessariamente pelo núcleo.

No que diz respeito às implicações dos resultados encontrados para a melhoria da política de educação inclusiva praticada no campus, salientamos que é preciso considerar os resultados apresentados na pesquisa, ou seja, os pontos positivos e negativos citados pelos professores, para a promoção de ações que

contribuam para o acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes com NEE na nossa instituição, bem como sua inserção no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 11 abr. 2023.

BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. [2000]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed\\_basdire.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed_basdire.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. [2002a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [2002b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília. [2006]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação [2008a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 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. [2008b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [2009]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC/SETEC nº 29, de 25 de fevereiro de 2010**. Disciplina a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. [2010].

BRASIL. **Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013/TCU**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.

CARVALHO, Rosita E. O Direito de ter direito. **Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

IFG. **Portaria n. 1.781 de 24 de setembro de 2014**. p. 238-239. [2014]. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/238/Portarias\\_setembro\\_2014.compressed.pdf#page=238](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/238/Portarias_setembro_2014.compressed.pdf#page=238). Acesso em: 28 jul. 2023.

IFG. **Resolução CONSUP n. 30 de 02 de outubro de 2017**. Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de X, para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica. [2017]. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2031%202017.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

IFG-Anápolis. **Relatório de ações do NAPNE**. 2021.

IFG-Anápolis. **Relatório de ações do NAPNE**. 2022.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. Toward a definition of Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1,

n. 2, p. 112-133, 2007.

LISBOA, Rosélia R. S. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2014.

MANTOAN, Maria T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria T. E.; LANUTI, José Eduardo O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MONTEIRO, Aline H. C. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – Campus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em física e em Matemática**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, Maria A. S.; SANTOS, Guilherme M. T.; MAGALHÃES, Rita C. B. P. O cenário atual das Políticas de Inclusão na Educação Superior Brasileira: Realidades e Perspectivas. **Revista Práxis Pedagógica**, v. 8, n. 9, p. 70-87, 2023.

OLIVEIRA, Rosilene S.; SALES, Márcea A.; SILVA, Ana Lúcia G. Professor por acaso? A docência nos institutos federais. **Revista Profissão Docente**, v. 17, n. 37, p. 5-16, 2017.

ROSSETTO, Elisabeth. Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 8, 2009, Campinas, SP. **[Anais...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2009. p. 01-16.

SILVA, Jussara Cristina R.; SILVA, Michele O. NAPNE: Análise das resoluções dos institutos federais de diferentes regiões. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 198-212, 2021.

SILVA, Rosilene L. **O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) nos institutos federais da região nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.