



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÃO TÉCNICA NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Repositório Institucional do IF Goiano - RIIF Goiano Sistema Integrado de Bibliotecas

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnica – DAV/CAPES

- ☐ Tese (doutorado) ☐ Artigo científico
☐ Dissertação (mestrado) ☐ Capítulo de livro
☒ Monografia (especialização) ☐ Livro
☐ TCC (graduação) ☐ Trabalho apresentado em evento
☐ Produto técnico e educacional - Tipo: _____

Nome Completo dos Autores e Matrícula: Raquel dos Santos Canella - 2024200304390113; Ademar Alves de Oliveira - 2024200304390020; Diego de Campos Ribeiro - 2024200304390029; Kátia Alves do Nascimento Moura - 2024200304390004; e Paula Silva dos Santos - 2024200304390046.

Nome do Orientador: Eduardo Silva Vasconcelos.

Título do Trabalho: NAPNEs, formação docente e governança da inclusão na EPT: evidências multicampi e multiníveis do IF Goiano

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim

Justifique: Não se aplica

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: Não se aplica

O documento está sujeito a registro de patente? ☐ Sim ☐ Não

O documento pode vir a ser publicado como livro e/ou artigo? ☐ Sim ☐ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Rio Verde - GO, 23 de março de 2026.

Assinatura do(s) autor(es) e/ou detentor(es) dos direitos autorais

Raquel dos Santos Canella

Matrícula 2024200304390113

(Assinado Eletronicamente)

Ademar Alves de Oliveira

Matrícula 2024200304390020

(Assinado Eletronicamente)

Diego de Campos Ribeiro

Matrícula 2024200304390029

(Assinado Eletronicamente)

Kátia Alves do Nascimento Moura

Matrícula 2024200304390004

Paula Silva dos Santos

Matrícula 2024200304390046

(Assinado Eletronicamente)

Ciente e de acordo:

Assinatura do orientador

Prof. Dr. Eduardo Silva Vasconcelos

Orientador

(Assinado Eletronicamente)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Raquel dos Santos Canella, 2024200304390013 - Discente**, em 23/03/2026 17:29:14.
- **Eduardo Silva Vasconcelos, DIRETOR(A) GERAL - CD2 - CMPCRIS**, em 23/03/2026 18:10:50.
- **Kátia Alves do Nascimento Moura, 2024200304390004 - Discente**, em 23/03/2026 18:58:11.
- **Ademar Alves de Oliveira, 2024200304390020 - Discente**, em 23/03/2026 19:14:42.
- **Paula Silva dos Santos, 2024200304390046 - Discente**, em 23/03/2026 19:35:31.
- **Diego de Campos Ribeiro, 2024200304390029 - Discente**, em 23/03/2026 19:45:13.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 803157

Código de Autenticação: 857427c9e0



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Ipameri

Av. Vereador José Benevenuto (GO - 307), Zona Rural, SN, Zona Rural, IPAMERI / GO, CEP 75780-000

(64) 3491-8400



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ofício nº 53/2026 - GGRAD-RV/DE-RV/CMPRV/IFGOIANO

ANEXO III - ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dezanove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às 18 horas e 00 minutos, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos docentes Eduardo Silva Vasconcelos (Orientador), Natany Ferreira Silva (Membro) e Uiara Vaz Jordão (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "NAPNES, FORMAÇÃO DOCENTE E GOVERNANÇA DA INCLUSÃO NA EPT: EVIDÊNCIAS MULTICAMPI E MULTINIVEIS DO IF GOIANO", de autoria dos(as) estudantes Ademar Alves de Oliveira, Diego de Campos Ribeiro, Kátia Alves do Nascimento Moura, Paula Silva Santos e Raquel dos Santos Canella, regularmente matriculados(as) no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano).

Concedida a palavra aos(às) estudantes, foi realizada a apresentação oral do TCC, seguida da arguição pelos membros da Banca Examinadora. Após as considerações e deliberações, a Banca decidiu pela APROVAÇÃO dos(as) estudantes, com nota 98,33.

BANCA EXAMINADORA:
Assinado Eletronicamente
Eduardo Silva Vasconcelos
(Presidente e Orientador)

BANCA EXAMINADORA:
Assinado Eletronicamente
Natany Ferreira Silva
(Membro 01)

BANCA EXAMINADORA:
Assinado Eletronicamente
Uiara Vaz Jordão
(Membro 02)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Eduardo Silva Vasconcelos, DIRETOR(A) GERAL - CD2 - CMPCRIS**, em 19/03/2026 19:06:30.
- **Uiara Vaz Jordao, COORDENADOR(A) - FG1 - CNAPNE-IPA**, em 19/03/2026 19:07:39.
- **Natany Ferreira Silva, FONOAUDIOLOGO**, em 19/03/2026 19:07:55.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 19/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 802306

Código de Autenticação: 39b63df955



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Rio Verde
Rodovia Sul Goiana, Km 01, Zona Rural, 01, Zona Rural, RIO VERDE / GO, CEP 75901-970
(64) 3624-1000



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**NAPNEs, FORMAÇÃO DOCENTE E GOVERNANÇA DA
INCLUSÃO NA EPT: EVIDÊNCIAS MULTICAMPI E
MULTINÍVEIS DO IF GOIANO**

**NAPNEs, TEACHER DEVELOPMENT, AND THE GOVERNANCE
OF INCLUSION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL
EDUCATION (PTE): MULTI-CAMPUS AND MULTILEVEL
EVIDENCE FROM IF GOIANO**

Raquel dos Santos Canella ¹

Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde

Ademar Alves de Oliveira ²

Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde

Diego de Campos Ribeiro ³

Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde

Kátia Alves do Nascimento Moura ⁴

Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde

Paula Silva dos Santos ⁵

Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde

Prof. Dr. Eduardo Silva Vasconcelos – Orientador ⁶

Instituto Federal Goiano – Campus Cristalina

RESUMO. Este estudo analisou, a partir de banco empírico multicampi e multinível do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), a contribuição dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) na formação docente para Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), articulando exposição formativa, clareza conceitual, apoio institucional e maturidade operacional. Adotou-se delineamento transversal e método misto convergente, com questionário digital híbrido e triangulação entre itens fechados e abertos. Foram analisados 47 casos elegíveis (≥ 1 ano de atuação), estratificados por perfil ocupacional: gestor institucional de ensino; membro do NAPNE; membro do NAP; e docente da EPT. A clareza conceitual plena não foi majoritária, predominando patamar intermediário. A

¹ Especialização em Docência do Ensino Superior, raquel.canella@ifgoiano.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5127-535X>

² Especialização em Educação a Distância 4.0, ademarsocial@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0811-9906>

³ Especialização em Psicopedagogia Institucional, diegocr.ads@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1991-2221>

⁴ Licenciatura em Ciências Biológicas, katiaalvesdonascimentomoura@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9857-5289>

⁵ Licenciatura em Pedagogia, pssanttos45@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8596-7297>

⁶ Doutorado em Ciências pela Faculdade de Engenharia Elétrica da UFU, eduardo.vasconcelos@ifgoiano.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7376-2386>



exposição formativa associou-se positivamente à clareza conceitual e, entre docentes, o apoio do NAPNE relacionou-se à contribuição percebida para planejamento e adaptação pedagógica. Barreiras convergentes incluíram falta de formação específica, sobrecarga de trabalho, escassez de recursos e limitações estruturais. No estrato de governança, maior maturidade operacional associou-se a maior efetividade percebida das formações. Conclui-se que a efetividade percebida depende do alinhamento entre formação recorrente, suporte aplicado e capacidade institucional, com necessidade de fortalecer monitoramento e condições de implementação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Docente. NAPNE. Governança Institucional.

ABSTRACT. This study analyzes, based on a multi-campus and multilevel empirical dataset from the Federal Institute Goiano (IF Goiano), the contribution of the Centers for Support to People with Specific Educational Needs (NAPNEs) to teacher development for Inclusive Education in Professional and Technological Education (PTE). The analysis integrates training exposure, conceptual clarity, institutional support, and operational maturity. A cross-sectional, convergent mixed-methods design was employed, using a hybrid digital questionnaire and triangulation of closed- and open-ended items. Forty-seven eligible cases (≥ 1 year of institutional tenure) were analyzed and stratified by occupational profile: institutional education manager; member of NAPNE; Member of NAP; and teacher at EPT. Full conceptual clarity regarding inclusive terminology was not predominant, with an intermediate level prevailing. Training exposure was positively associated with conceptual clarity, and among teachers, NAPNE support was related to perceived contributions to instructional planning and pedagogical adaptation. Convergent barriers included lack of specialized training, workload overload, insufficient resources, and structural constraints. Within the governance stratum, higher operational maturity was associated with greater perceived effectiveness of training initiatives. The findings indicate that perceived effectiveness depends on alignment among recurring training, applied support, and institutional implementation capacity, underscoring the need to strengthen monitoring and implementation conditions.

Keywords: Inclusive Education. Professional and Technological Education. Teacher Education. NAPNE. Institutional Governance.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, intensifica o dever institucional de assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem em equidade. No marco da Educação Inclusiva, esse dever não se reduz à adaptação do estudante ao “funcionamento ordinário” da instituição; implica reorganizar práticas, recursos, linguagens e rotinas para que a diversidade opere como princípio estruturante do ensino. Tal compreensão sustenta a distinção entre inclusão e integração e reafirma que a escola e seus dispositivos devem reorganizar-se para atender a todos (Carvalho, 2006), sob pena de a inclusão ser capturada por discursos técnico-normativos dissociados do núcleo pedagógico e subjetivo do trabalho docente (Voltolini, 2019; Plaisance, 2019).

Na Rede Federal, em especial nos Institutos Federais, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) configuram arranjo institucional voltado ao enfrentamento de barreiras físicas, comunicacionais, informacionais e pedagógicas, promovendo acessibilidade e justiça educacional (IF Goiano, 2013). O referencial adotado os compreende como estruturas de capacitação docente, adaptação de recursos e assessoramento pedagógico, em diálogo com a trajetória das políticas inclusivas na EPT e com iniciativas como o Programa TEC NEP⁷, ainda que marcadas por fragilidades recorrentes quanto à continuidade formativa, valorização institucional e estabilidade de coordenação (Nascimento; Faria, 2013; Cunha, 2019; Moraes, 2019).

A formação docente ocupa posição central tanto na dimensão pedagógico-organizacional – condição para incorporar a inclusão ao planejamento, às estratégias didáticas e à avaliação – quanto na dimensão ético-epistemológica, ao exigir deslocamento de concepções sobre normalidade e aprendizagem e compromisso com a alteridade (Carvalho, 2006; Stainback; Stainback, 1999; Mantoan, 2006; Voltolini, 2019; Plaisance, 2019). É nesse cruzamento entre formação, suporte institucional e governança que se situa este estudo, baseado em evidências multicampi do IF Goiano, com respostas

⁷ O Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) é uma política pública brasileira, criada em 2000 na Rede Federal de Educação Profissional, para promover condições de acesso, permanência e êxito de pessoas com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, em cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos, incluindo iniciativas que favoreçam sua qualificação, inserção no mundo do trabalho, emancipação econômica, financeira e profissional.
Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecneptec2005.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026.

fechadas e abertas, examinando participação e regularidade formativa, clareza conceitual declarada, interface docente – NAPNE (apoio ao planejamento/adaptação) e maturidade operacional do arranjo (estrutura, rotinas, monitoramento e avaliação). A discussão e conclusão sistematizadas indicam associação entre maior exposição formativa e maior clareza conceitual, relevância do apoio do NAPNE no estrato docente, persistência de barreiras materiais e organizacionais e relação entre maturidade operacional e efetividade percebida, justificando analisar a conversão da formação em prática e suas condições de sustentação institucional.

Dessa forma, formula-se o problema de pesquisa: como e em que extensão as ações formativas e o suporte institucional articulados pelos NAPNEs contribuem para a formação docente voltada à Educação Inclusiva na EPT do IF Goiano, e de que modo condições de capacidade institucional – estrutura, monitoramento, recursos e barreiras organizacionais – modulam a efetividade percebida dessas ações em contexto multicampi? A formulação dialoga com abordagens que concebem a inclusão como transformação institucional sustentada por formação contínua e por dispositivos capazes de eliminar barreiras e ampliar participação equitativa (Ainscow, 2009; Carvalho, 2006; Sasaki, 1997; Voltolini, 2019).

O objetivo geral é analisar, a partir de evidências empíricas internas, a contribuição dos NAPNEs na formação docente para Educação Inclusiva na EPT do IF Goiano, mapeando ações formativas, suporte institucional e condições de governança e examinando suas relações com clareza conceitual, efetividade percebida e barreiras de implementação. Especificamente, busca-se: (1) caracterizar a amostra e a distribuição multicampi por estratos; (2) descrever exposição formativa (participação/regularidade) e sua relação com a clareza conceitual, com procedimentos adequados a escalas ordinais e distribuições não paramétricas; (3) examinar, no estrato docente, a contribuição do apoio do NAPNE e, no estrato de governança, a maturidade operacional e sua associação com efetividade percebida; e (4) identificar barreiras e apoios prioritários por triangulação entre itens fechados e respostas abertas.

A relevância do estudo para o IF Goiano decorre de oferecer diagnóstico multicampi, por perfis institucionais, orientado por evidências do próprio contexto, articulando formação, suporte e capacidade de implementação como dimensões interdependentes para sustentar a inclusão como política contínua, e não episódica (Plaisance, 2019; Voltolini, 2019; Carvalho, 2006; Saviani, 2007).

O artigo organiza-se em cinco seções: Introdução; Referencial teórico; Metodologia; Resultados e Discussão; e Conclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva consolidou-se, no plano nacional e internacional, como paradigma educacional ancorado em direitos humanos, articulando igualdade e diferença como valores indissociáveis. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) define a inclusão como concepção que supera a equidade meramente formal ao contextualizar as condições históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008). Em perspectiva convergente, a Declaração de Salamanca reafirma o compromisso com a “Educação para Todos” e sustenta a escolarização preferencial no sistema regular, vinculando a construção de escolas inclusivas à reorganização do próprio sistema educacional (Unesco, 1994).

No Brasil, esse movimento é reforçado por marcos normativos que ampliam responsabilidades institucionais e enfrentam discriminação e capacitismo. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece a promoção de direitos e liberdades fundamentais em condições de igualdade, visando inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). Em atualização normativa recente, o Decreto nº 12.686/25 (atualizado pelo Decreto nº 12.773/25) explicita o combate à discriminação e ao capacitismo e reforça deveres institucionais quanto à Educação Especial e Inclusiva, inclusive no que se refere à formação continuada e à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2025). Esses dispositivos convergem com o entendimento de que a escola deve confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas pedagógicas para superá-las, assumindo lugar central na crítica à lógica da exclusão (Brasil, 2008).

A formação docente aparece como eixo estratégico para a efetividade da inclusão. A Declaração de Salamanca afirma que a preparação apropriada de educadores é fator-chave para escolas inclusivas (Unesco, 1994). A PNEEPEI orienta que a atuação na educação especial requer formação inicial e continuada com conhecimentos gerais da docência e conhecimentos específicos, aprofundando caráter interativo e interdisciplinar em diferentes espaços educacionais, com interface com núcleos de acessibilidade e serviços especializados (Brasil, 2008). Em complemento, a política enfatiza conhecimentos para gestão de sistemas inclusivos e trabalho intersetorial, articulando acessibilidade, saúde, assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008). No plano da

formação docente em sentido amplo, a Lei nº 12.796/2013 (alteração da LDB 1996) reafirma a licenciatura como referência para a docência na educação básica e prevê mecanismos de acesso e permanência na formação, além de dispositivos de incentivo e regulamentação de ingresso (Brasil, 2013). Normativas posteriores detalham exigências para atuação no AEE, incluindo formação especializada e indução à formação continuada, explicitando parâmetros e responsabilidades institucionais (Brasil, 2025).

No ensino superior e na Rede Federal, a transversalidade da educação especial se efetiva por ações de acesso, permanência e participação, exigindo planejamento e organização de recursos e serviços de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, informacional e pedagógico-didática (Brasil, 2008). O Decreto nº 12.686/25 (atualizado pelo Decreto nº 12.773/25) reafirma que, nas instituições federais de ensino superior, o AEE deve ser efetivado por núcleos de acessibilidade voltados à eliminação de barreiras e à garantia de acesso pleno (Brasil, 2025). No contexto dos Institutos Federais, os NAPNEs se inserem nesse arranjo como estruturas de mediação pedagógica e institucional, com papel potencial na formação continuada, na adaptação de recursos e no assessoramento a práticas inclusivas, em diálogo com políticas como o TEC NEP (Nascimento; Faria, 2013; Cunha, 2019; Moraes, 2019).

A literatura crítica problematiza, contudo, a coexistência entre a afirmação política da inclusão e a permanência de práticas e dispositivos da Educação Especial, o que tende a dificultar mudanças estruturais. Plaisance destaca o uso histórico do termo “especial” como operador de segregação e patologização das diferenças, consolidando poder institucional sobre a definição de normalidade e reforçando a necessidade de transição para uma escola organizada em torno da diversidade e da democratização (Plaisance, 2019). O deslocamento do foco da deficiência para a capacidade do sistema educativo de acolher a pluralidade é atribuído à inflexão inaugurada pela Declaração Salamanca, posteriormente reforçada por Incheon ao vincular inclusão, equidade e qualidade (Unesco, 1994; Plaisance, 2019). No plano ético, a formação docente é compreendida como processo que excede capacitação técnica, exigindo mudança de olhar sobre o educando, orientada por responsabilidade e solicitude (Ricoeur, 1990 *apud* Plaisance, 2019). Nessa direção, o *handicap* é concebido como figura de alteridade radical que desestabiliza valores e representações, demandando intervenção prioritariamente nos sistemas educativos e não na “correção” do sujeito (Ebersold; Plaisance; Zander, 2016, tradução própria; Plaisance, 2019).

No debate brasileiro sobre formação docente, Saviani aponta descon continuidades históricas e tensões entre modelos formativos, com dissociação recorrente entre dimensões culturais-cognitivas e pedagógico-didáticas, o que repercute na efetividade de políticas educacionais, inclusive as inclusivas (Saviani, 2009). No campo específico da EPT, Kuenzer evidencia a tensão entre formação técnico-científica e formação humana integral, demandando políticas formativas que integrem diversidade, ética, socialização e direitos humanos (Kuenzer, 1999). Machado compreende a docência na EPT como prática social complexa, orientada por múltiplos saberes e comprometida com a superação de desigualdades estruturais, articulando fundamentos pedagógicos, sociológicos, psicológicos e éticos (Machado, 2008). Franco reforça a necessidade de partir da realidade social, cultural e histórica dos estudantes, integrando dimensões técnico-científicas, humanísticas e éticas (Franco, 2008). Em chave emancipatória, a pedagogia freiriana concebe o ensino como prática dialógica e ética, em que ensinar e aprender se coimplicam, princípio relevante para processos formativos inclusivos (Freire, 1996).

O risco de redução da inclusão a um léxico técnico-procedimental é enfatizado por Voltolini, que denuncia a captura por discursos normativos e defende a interpelação ética e a “conversão do olhar” do docente diante da diferença, implicando subjetividade, engajamento crítico e reorganização efetiva das práticas (Voltolini, 2019). Em síntese, o referencial converge para três teses: (i) inclusão é transformação institucional e não mera integração; (ii) a formação docente é condição estruturante, simultaneamente pedagógica e ético-epistemológica; e (iii) dispositivos como NAPNEs/núcleos de acessibilidade podem operar como mediadores institucionais dessa transformação, mas sua efetividade depende de continuidade formativa, recursos, estabilidade e valorização institucional (Carvalho, 2006; Plaisance, 2019; Voltolini, 2019; Nascimento; Faria, 2013; Cunha, 2019; Morais, 2019).

3 METODOLOGIA

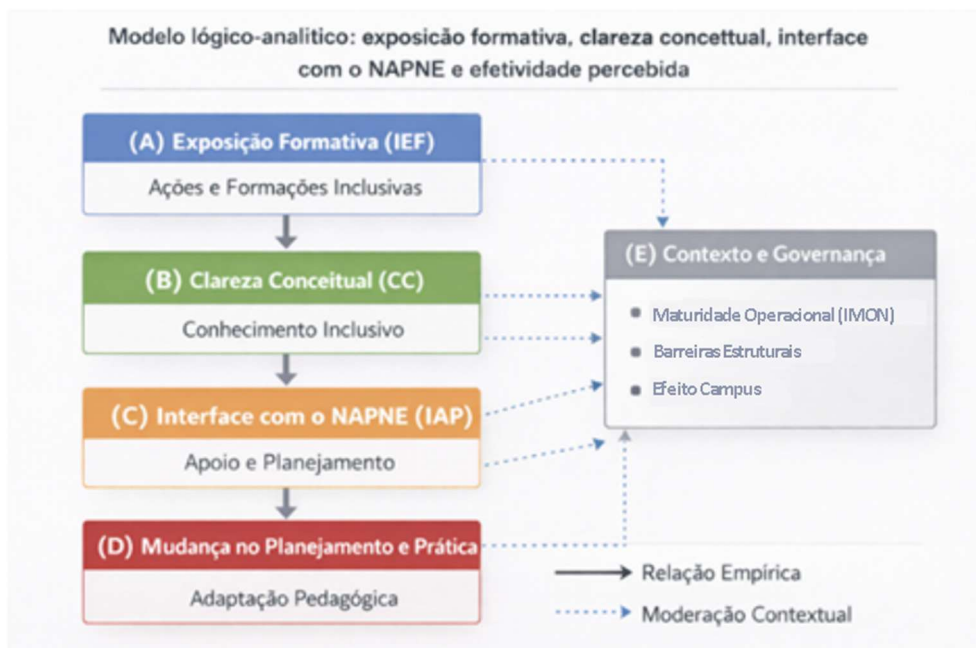
3.1 Delineamento do estudo

Este estudo adotou delineamento multicampi e multinível, com recorte transversal (*cross-sectional*) e estratégia de método misto convergente (*concurrent mixed methods*). Dados quantitativos (itens fechados) e qualitativos (itens abertos) foram coletados simultaneamente por questionário digital híbrido e integrados por triangulação na etapa analítica, por meio de *joint displays* (matrizes de convergência) e análise explicativa

cruzada entre padrões numéricos e evidências textuais. O campo empírico abrangeu os 12 campi e a Reitoria do Instituto Federal Goiano, com o objetivo de mapear percepções, práticas e condições institucionais associadas à contribuição dos NAPNEs na formação docente para Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O desenho analítico foi estruturado por um modelo lógico-analítico (Figura 1), no qual a exposição formativa se relaciona à clareza conceitual e à interface com o NAPNE, repercutindo em mudanças percebidas no planejamento e na prática pedagógica, sob moderação contextual (governança, maturidade operacional, barreiras estruturais e efeito campus).

Figura 1 — Modelo lógico-analítico da pesquisa



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2026).

3.2 Participantes (população-alvo, critérios e amostragem)

A população-alvo compreendeu servidores do IF Goiano com mínimo de 1 ano completo de atuação institucional, distribuídos em quatro perfis analíticos: (i) gestores institucionais de ensino (diretores, gerentes ou coordenadores); (ii) membros do NAPNE; (iii) membros do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP⁸); e (iv) docentes da EPT. Foram incluídos participantes enquadrados em um desses perfis e com ≥ 1 ano de atuação; foram excluídos os não enquadrados e/ou com < 1 ano de vínculo.

⁸ Nomenclatura recentemente alterada para Unidade de Apoio Pedagógico (UAP).

O recrutamento buscou equilíbrio mínimo por unidade (meta: 1 gestor, 1 membro do NAPNE, 1 membro do NAP e 3 docentes da EPT por campus/Reitoria), com projeção de ≥ 75 respondentes. A coleta encerrou-se com 53 respostas, sendo 47 elegíveis e 6 inelegíveis (por < 1 ano), correspondendo a 70,66% da meta planejada.

A amostra elegível ($n = 47$) foi composta por: docentes da EPT ($n = 28$), gestores ($n = 10$), membros do NAPNE ($n = 6$) e membros do NAP ($n = 3$).

3.3 Instrumento (questionário híbrido, estrutura e validação)

O instrumento consistiu em questionário digital híbrido (itens fechados e abertos), aplicado via *Google Forms*, com 56 questões organizadas em 6 blocos e 20 seções, incluindo trilhas parcialmente distintas conforme o perfil ocupacional. Elementos comuns a todos os respondentes incluíram instruções/TCLE, identificação institucional e seções de encerramento.

A Trilha 1 (gestores, NAPNE e NAP) contemplou itens sobre estrutura e atuação do NAPNE, políticas institucionais, monitoramento/avaliação, desafios e sugestões. A Trilha 2 (docentes) abordou formações e experiência formativa, apoio do NAPNE, mudanças percebidas na prática, desafios e apoios necessários.

A validação de conteúdo foi realizada por cinco avaliadores (com representação de gestão, NAPNE, NAP e docência), com foco em clareza, pertinência e aderência ao objetivo de mapear ações, percepções e impactos.

3.4 Procedimentos (coleta, ética e gestão do banco)

A coleta ocorreu entre 23/08/2025 e 29/01/2026, com convites encaminhados por e-mail institucional e por grupos institucionais de WhatsApp (NAP e NAPNE), em remessas sucessivas para ampliar adesão e heterogeneidade multicampi. O questionário foi encerrado às 23h59 de 29/01/2026.

Ética e consentimento: esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano, em 12/06/2025, sob parecer nº 7.635.493 e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado no próprio formulário antes do início das questões, com exigência de aceite explícito. A participação foi voluntária, com garantia de anonimato e armazenamento em ambiente institucional (Google Drive vinculado à conta institucional da pesquisadora responsável).

Gestão do banco: a base empírica foi consolidada em planilha eletrônica com abas

por perfil funcional, incluindo aba específica para respondentes inelegíveis segundo o critério de tempo mínimo de atuação. Essa organização preservou o delineamento por trilhas do instrumento, assegurou rastreabilidade por estrato e manteve separação analítica entre casos elegíveis e não elegíveis, garantindo consistência entre banco e análises.

3.5 Plano de Análise de Dados (construtos, variáveis, modelos e critérios)

3.5.1 Preparação do banco e regras de elegibilidade

Inicialmente, o banco de dados foi revisado para aplicação dos critérios de elegibilidade e padronização das variáveis.

1. Elegibilidade: exclusão analítica de respondentes com < 1 ano de atuação no IF Goiano (aba “Fora dos critérios de inclusão”), por se considerar que períodos inferiores não permitiriam exposição suficiente às ações do NAPNE e às formações institucionais.
2. Padronização multicampi: normalização de rótulos de campus (ex.: variações de grafia) para análise por unidade e por agregação.
3. Tratamento de ausências (*missing*):
 - *Missing* estrutural (itens não aplicáveis por trilha): mantido como “não aplicável”, não imputado.
 - *Missing* não estrutural: análise de sensibilidade com exclusão por caso (*listwise*) em modelos e estatística descritiva com denominador variável por item.

3.5.2 Definição de construtos e variáveis operacionais (com escalas)

A pesquisa foi estruturada em construtos mensuráveis, com indicadores diretos (itens) e índices compostos por perfil.

(A) Clareza Conceitual — CC (0–2)

Indicador ordinal derivado da autoavaliação sobre os termos “pessoa com necessidade específica” vs “pessoa com necessidade especial”:

- CC = 2: “tenho clareza e sei diferenciar”;
- CC = 1: “tenho alguma noção, mas ainda tenho dúvidas”;
- CC = 0: respostas que indiquem desconhecimento, sinonímia ou negação de diferença.

(B) Exposição Formativa — IEF (0–100), por trilha

Como o desenho do questionário difere por perfil, foram definidos dois índices, ambos padronizados para 0–100, calculados como média de componentes (cada componente $\in [0,1]$):

IEF_{doc} (docentes) — componentes:

- x_1 = intensidade de participação em formações (0 = não; 0,5 = sim 1 vez; 1 = sim >1 vez);
- x_2 = intensidade de participação em formações do NAPNE (mesma regra);
- x_3 = avaliação da experiência formativa (0 = não participou; 0,25 = pouco satisfatória; 0,75 = satisfatória; 1 = muito satisfatória);
- x_4 = mudanças percebidas pós-formação (0 = nenhuma/não participou; 0,25 = poucas; 0,75 = algumas; 1 = muitas).

$$IEF_{doc} = 100 \cdot \frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4}{4} \quad (1)$$

IEF_{gov} (gestores/NAPNE/NAP) — componentes:

- z_1 = intensidade de participação em formações gerais;
- z_2 = intensidade de participação em formações do NAPNE;
- z_3 = frequência de ações formativas do NAPNE (0,25 = esporádicas; 0,75 = semestrais; 1 = > 1/semestre; 0,5 = anuais quando aplicável);
- z_4 = qualidade percebida das ações formativas (itens numéricos o,u categorias harmonizadas em 0–1).

$$IEF_{gov} = 100 \cdot \text{média} (z_1 + z_2 + z_3 + z_4) \quad (2)$$

(com média calculada apenas sobre componentes disponíveis, evitando imputação de *missing* estrutural).

(C) Interface com o NAPNE — IAP (docentes, 1–4 e padronização 0–100)

Indicador ordinal derivado da concordância sobre se o apoio do NAPNE contribuiu para planejamento/adaptação:

- 1 = discordo totalmente ... 4 = concordo totalmente.

Padronização opcional para comparabilidade:

$$IAP_{100} = 100 \frac{IAP - 1}{3} \quad (3)$$

(D) Maturidade Operacional/Monitoramento — IMON (governança, 0–100)

Índice composto por itens sobre: status do NAPNE, realização de ações formativas, política formal, existência de instrumentos de avaliação, periodicidade de

avaliações e qualidade dos instrumentos. Cada componente foi harmonizado para [0,1] e agregado por média:

$$\text{IMON} = 100 \cdot \text{média} (m_1, \dots, m_6) \quad (4)$$

(E) Desfecho de efetividade percebida — EP (governança, 1–5)

Escala Likert sobre mudanças nas práticas docentes atribuídas às formações do NAPNE, analisada como ordinal (preferencial) e, por sensibilidade, como contínua.

3.5.3 Modelos estatísticos (equações e interpretação)

Modelo 1 – Associação monotônica (robusta a escalas ordinais): correlação de Spearman

Usado para testar associações entre índices e variáveis ordinais, por exemplo:

$$\rho_s(\text{IEF}_{\text{doc}}, \text{IAP}), \rho_s(\text{IEF}_{\text{gov}}, \text{CC}) \quad (5)$$

Interpretação: ρ_s mede associação monotônica (–1 a +1), apropriada quando não se assume normalidade nem intervalaridade.

Modelo 2 – Regressão linear (sensibilidade, interpretação direta por unidade)

Empregada como aproximação interpretável quando o desfecho foi harmonizado em escala quase-contínua (0–1 ou 0–100), com diagnóstico de resíduos e análise de influência:

$$y = \beta_0 + \beta_1 \cdot \text{NAPNE.form} + \beta_2 \cdot \text{IAP} + \beta_3 \cdot \text{CC} + \epsilon \quad (6)$$

onde y pode ser “mudança percebida” (0–1).

Interpretação: β representa variação média no desfecho por unidade do preditor, mantendo os demais constantes.

Modelo 3 – Regressão ordinal logística (recomendação principal para periódico Qualis A)

Para desfechos Likert (EP; IAP; mudança em categorias), a forma preferencial é:

$$\log \left(\frac{\Pr(Y \leq k)}{\Pr(Y > k)} \right) = \theta_k - (\beta_1 X_1 + \dots + \beta_p X_p), k=1, \dots, k-1 \quad (7)$$

Interpretação: e^β é a razão de chances (*odds ratio*) de estar em categoria mais alta do desfecho, associada a aumento unitário no preditor.

3.5.4 Critérios de ajuste e diagnóstico

- Ajuste global: R^2 / R^2 ajustado (modelos lineares); pseudo- R^2 (ordinais); AIC/BIC para comparação.

- Diagnóstico: resíduos, heterocedasticidade (com erros robustos quando necessário), observações influentes (*Cook's distance*) e colinearidade (VIF).
- N mínimo e parcimônia: dado o n por estrato, priorizou-se parcimônia (poucos parâmetros) e complementaridade com evidência qualitativa.

3.5.5 Métricas de efeito (obrigatórias para inferência substantiva)

- Cohen's d para diferenças de médias (ex.: IEF_doc por níveis de apoio do NAPNE):

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s_p} \quad (8)$$

onde s_p é o desvio-padrão combinado (*pooled*).

- *Odds ratio* (OR) em regressão ordinal/logística.
- Tamanho de efeito para associação monotônica: ρ_s (Spearman), reportando magnitude e direção.

3.5.6 Integração qualitativo-quantitativa (triangulação com questões abertas)

As respostas abertas foram analisadas por análise temática categorial, com codificação e construção de categorias interpretativas alinhadas ao modelo lógico-analítico, e integração por:

1. Convergência: quando temas reforçam padrões quantitativos (ex.: alta demanda por materiais adaptados + alta frequência de marcação “falta de recursos”).
2. Complementaridade: quando o texto explica mecanismos (ex.: “adesão docente” como barreira para efetividade).
3. Divergência produtiva: quando há discrepância (ex.: avaliação positiva da formação coexistindo com baixo monitoramento institucional), tratada como achado analítico e discutida como tensão institucional.

A triangulação foi operacionalizada por *joint display* (matriz) em que cada construto (CC, IEF, IAP, IMON, EP) foi acompanhado por: (i) estatística do item/índice; (ii) temas correlatos; (iii) implicações de política/formação.

3.5.7 Rigor e confiabilidade

Validade de conteúdo: validação do questionário por cinco avaliadores com

representação institucional (gestão, NAPNE, NAP e docência).

Confiabilidade: para conjuntos de itens Likert coerentes (quando aplicável por trilha), recomenda-se estimar alfa de Cronbach e correlações item-total; para índices multi-componente heterogêneos (IEF/IMON), a estratégia preferida foi justificar validade de construto por coerência teórica e convergência com evidência qualitativa.

Rastreabilidade analítica: regras de recodificação explícitas (escalas 0–1; 0–100), separação de *missing estrutural* vs *missing não estrutural*, e reporte de denominadores por item.

Credibilidade qualitativa: saturação por recorrência temática, auditoria do livro de códigos, e uso de excertos curtos para evidenciar categorias (preservando anonimato).

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Esta seção integra resultados e discussão exclusivamente a partir do banco empírico (itens fechados e abertos), preservando rastreabilidade entre evidência e inferência. Aplicado o critério de elegibilidade (tempo de atuação institucional ≥ 1 ano), foram analisados $n = 47$ casos; registros com < 1 ano foram classificados como inelegíveis ($n = 6$) e excluídos das análises inferenciais, permanecendo documentados na aba “Fora dos critérios de inclusão”. Os resultados são apresentados por estratos ocupacionais previstos no instrumento (Docente da EPT, Gestor institucional de ensino, Membro do NAPNE e Membro do NAP), permitindo contrastar percepções e experiências institucionais segundo papéis distintos no processo de inclusão.

A lógica analítica combina: (i) estatística descritiva; (ii) testes não paramétricos e medidas de efeito, apropriados a variáveis ordinais e distribuições não necessariamente normais; e (iii) triangulação interna com respostas abertas, para qualificar padrões quantitativos por recorrências temáticas e convergências substantivas.

Caracterização da amostra, elegibilidade e cobertura multicampi

O banco contém 53 respostas; após elegibilidade, $n = 47$. A distribuição por perfil (Quadro 1) indicou predominância de docentes e participação de gestão e núcleos (NAPNE/NAP).

Quadro 1 – Distribuição dos respondentes por perfil (elegíveis; n=47)

Perfil (conforme banco)	n	%
Docente da EPT	28	59,6
Gestor institucional de ensino	10	21,3
Membro do NAPNE	6	12,8
Membro do NAP	3	6,4

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa (2026).

Quanto ao tempo de atuação, predominou “Mais de 6 anos” (36; 76,6%), seguido de “4 a 6 anos” (7; 14,9%) e “1 a 3 anos” (4; 8,5%), sugerindo experiência institucional prolongada na maior parte do grupo. A participação foi multicampi, com maior concentração em Rio Verde (11), Ipameri (8) e Cristalina (6), e contagens reduzidas em diversas unidades. Assim, o banco sustenta análises por estratos e construtos, recomendando cautela em comparações estritas por campus quando o n local é pequeno; por isso, as inferências foram reportadas prioritariamente por perfil e construtos do instrumento.

Clareza conceitual (CC) sobre terminologia inclusiva

A variável de conhecimento dos termos foi operacionalizada como indicador ordinal de Clareza Conceitual (CC), em três níveis: CC = 2 (clareza), CC = 1 (noção com dúvidas) e CC = 0 (baixa clareza/indistinação/não sei). A distribuição (Quadro 2) aponta CC = 1 como categoria modal (22; 46,8%), seguida por CC = 2 (19; 40,4%) e CC = 0 (6; 12,8%).

Quadro 2 – Clareza conceitual (CC) na amostra elegível (n=47)

Nível CC	Definição operacional	n	%
CC=2	clareza e diferenciação adequada	19	40,4
CC=1	noção com dúvidas	22	46,8
CC=0	baixa clareza / indistinação / não sei	6	12,8

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa (2026).

Em termos empíricos, prevaleceu conhecimento declarado intermediário, indicando espaço para consolidação conceitual mesmo em cenário de ampla participação em formações.

Participação em formações inclusivas: intensidade e regularidade percebida

O banco registrou participação em formações inclusivas gerais e promovidas pelo

NAPNE (Quadro 3). Predomina “sim, mais de uma vez” nas duas medidas: formações gerais (30; 63,8%) e formações promovidas pelo NAPNE (24; 51,1%).

Quadro 3 – Participação em formações inclusivas (elegíveis; n=47)

Item	Categoria	n	%
Formação (IF Goiano/outras)	Sim, mais de uma vez	30	63,8
	Sim, uma vez	9	19,1
	Não	6	12,8
	Não tenho certeza	2	4,3
Formação promovida pelo NAPNE	Sim, mais de uma vez	24	51,1
	Sim, uma vez	10	21,3
	Não	8	17,0
	Não tenho certeza	5	10,6

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa (2026).

Adicionalmente, itens sobre frequência de participação em ações do NAPNE e frequência percebida de ações formativas indicam heterogeneidade (incluindo respostas “não sei informar”), coerente com a manutenção de CC = 1 como padrão modal.

Exposição formativa e clareza conceitual: índice, testes e magnitude

Índice IEF_common (0–100). O índice foi construído por agregação de componentes padronizados (0–1), com média dos componentes disponíveis por respondente e reescala para 0–100. Descritivas (n = 47): média 63,43; mediana 75,00; DP 30,78; mínimo 0; máximo 100.

Associação IEF_common ↔ CC (Spearman). Observou-se associação monotônica positiva entre exposição formativa e clareza conceitual: $p = 0,499$; $p = 0,00036$.

Diferenças do IEF_common por CC (Kruskal–Wallis). Houve diferença entre distribuições por nível de CC: $H = 12,78$; $p = 0,00168$.

Tamanho de efeito (Cliff’s δ). A separação é grande ao comparar CC=2 com os demais níveis: CC=2 vs CC=1: $\delta = 0,617$ (grande); CC=2 vs CC=0: $\delta = 0,614$ (grande); enquanto CC=1 vs CC=0: $\delta = 0,061$ (pequeno).

Em conjunto, o banco sustenta que a transição para clareza plena (CC=2) está associada a maior exposição formativa, com magnitude prática relevante na comparação com CC=0/1.

Docentes da EPT: exposição/efeito formativa, apoio do NAPNE e contribuição ao planejamento/adaptação

No estrato docente ($n = 28$), foi construído o IEF_doc (0–100) com quatro variáveis (participação em formação geral; formação do NAPNE; avaliação da experiência; mudança percebida). Descritivas: média 66,22; mediana 70,83; DP 28,38; mínimo 0; máximo 100.

O banco registra frequência de apoio do NAPNE (algumas vezes = 15; frequentemente = 8; sem apoio/sem conhecimento = 5) e avaliação ordinal da contribuição ao planejamento/adaptação (concordo totalmente = 17; concordo parcialmente = 7; neutro = 3; discordo totalmente = 1).

Associação IEF_doc $\leftrightarrow$ contribuição do apoio (Spearman). $\rho = 0,556$; $p = 0,00212$.

Diferenças por frequência de apoio (Cohen's d). Diferenças padronizadas indicam magnitude elevada: apoio frequente vs sem apoio: $d = 1,41$ (muito grande); apoio algumas vezes vs sem apoio: $d = 0,84$ (grande).

Assim, no segmento docente, o banco sustenta associação consistente entre apoio do NAPNE e maior perfil de exposição/efeito formativo, além de maior concordância quanto à contribuição do apoio para planejamento/adaptação.

Docentes: barreiras e apoios prioritários

Nos desafios (múltipla escolha; até 3), predominam falta de formação específica (20), sobrecarga de trabalho (18) e falta de recursos pedagógicos (16) (Quadro 4). Quanto ao apoio mais necessário (escolha única), prevalecem materiais adaptados e recursos de acessibilidade (42,9%) e formações regulares e acessíveis (32,1%) (Quadro 5).

Quadro 4 – Docentes: desafios para implementar práticas inclusivas (n=28; múltipla escolha)

Desafio (conforme banco)	Marcações
Falta de formação específica	20
Sobrecarga de trabalho	18
Falta de recursos pedagógicos	16
Falta de apoio institucional	5
Não enfrento desafios	1

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa (2026).

Quadro 5 – Docentes: apoio mais necessário (n=28; escolha única)

Apoio prioritário	n	%
Materiais adaptados e recursos de acessibilidade	12	42,9
Formações regulares e acessíveis	9	32,1
Espaço de troca entre docentes	4	14,3
Assessoria individualizada	2	7,1
Contratação de profissional especializado	1	3,6

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa (2026).

Governança (gestores/NAPNE/NAP): estrutura, avaliação, efetividade percebida e maturidade operacional

No estrato governança (n = 19), predomina a percepção de NAPNE parcialmente estruturado (12), seguido de formalmente constituído com equipe ativa (5), com registros pontuais de ausência de estrutura e desconhecimento. Em política formal e em monitoramento/avaliação, há heterogeneidade entre implementação, aplicação limitada, inexistência e “não sei informar”, com destaque para respostas que indicam opacidade parcial do ciclo avaliativo (frequência de avaliação frequentemente não informada).

Quanto à efetividade percebida (mudanças nas práticas docentes atribuídas às formações do NAPNE), predominam concordâncias: concordo parcialmente (10) e concordo totalmente (4), com parcela neutra (4) e discordância parcial (1), indicando percepção tendencialmente positiva, embora sob institucionalização desigual de mecanismos avaliativos.

Índice IMON (0–100) foi construído com variáveis do estrato governança (status do NAPNE, ações formativas, política formal, instrumentos e frequência/qualidade avaliativa), padronizadas e agregadas. Descritivas: média 56,36; mediana 56,83; DP 12,48; mínimo 30,00; máximo 79,17.

Associação IMON ↔ EP (Spearman). $\rho = 0,502$; $p = 0,0284$, sugerindo que maiores níveis de maturidade operacional tendem a acompanhar maior efetividade percebida (sem implicação causal).

Convergência entre governança e docência e triangulação com respostas abertas

Na governança, os desafios mais citados foram limitações estruturais e de pessoal

(16), baixa adesão docente (11), falta de apoio institucional (8) e pouca articulação setorial (2). Entre docentes, sobressaem sobrecarga, falta de recursos e necessidade de formação específica. Em conjunto, as duas perspectivas convergem para um núcleo de capacidade de implementação: restrições estruturais e institucionais de um lado, e custos práticos de execução (tempo/recursos) de outro.

A triangulação com respostas abertas, contabilizada por ocorrência temática por respondente (Quadro 6), reforça o núcleo operacional: formação/capacitação (39), recursos/materiais/acessibilidade (33), equipe/pessoal/multidisciplinaridade (32) e monitoramento/avaliação (26).

Quadro 6 – Prevalência temática nas respostas abertas (elegíveis; n=47)

Tema	n de respondentes com ocorrência
Formação/capacitação	39
Recursos/materiais/acessibilidade	33
Equipe/pessoal/multidisciplinaridade	32
Monitoramento/avaliação	26
Articulação/parcerias	22
Adesão/cultura/engajamento	13
Governança/política/fluxo	12
Tempo/sobrecarga	9

Fonte: Elaboração própria, com base no banco de dados da pesquisa (2026).

Síntese dos achados empíricos

CC = 1 é o nível modal (46,8%); CC = 2 corresponde a 40,4% e CC = 0 a 12,8%.

Exposição formativa (IEF_common) associa-se à clareza conceitual ($p = 0,499$; $p < 0,001$), com efeitos grandes ao comparar CC=2 vs CC=0/1 (Cliff's $\delta \approx 0,61$).

No estrato docente, IEF_doc associa-se à contribuição percebida do apoio ($p = 0,556$; $p = 0,002$) e diferenças por frequência de apoio são elevadas ($d \approx 0,84$ a $1,41$).

Barreiras docentes concentram-se em formação específica, sobrecarga e recursos; na governança, em estrutura/pessoal, adesão docente e apoio institucional.

Maturidade operacional (IMON) associa-se à efetividade percebida ($p = 0,502$; $p = 0,028$) no estrato governança.

Limites do banco (restrições analíticas)

O próprio banco impõe limites interpretativos: (i) contagens desiguais por campus

restringem comparações robustas por unidade; (ii) há missing estrutural por trilha/perfil, exigindo denominadores variáveis e ausência de imputação; (iii) variáveis centrais são autorreferidas (percepções); (iv) delineamento transversal descreve coocorrências, sem inferência causal; e (v) a presença de “não sei informar” em avaliação/monitoramento indica heterogeneidade de conhecimento e/ou de existência de mecanismos, limitando inferências sobre uniformidade institucional.

5 CONCLUSÕES

Este estudo analisou, exclusivamente a partir do banco empírico (itens fechados e abertos), a configuração da exposição formativa, da clareza conceitual, do apoio do NAPNE e da maturidade operacional do arranjo institucional associado à inclusão no IF Goiano, considerando quatro estratos ocupacionais (Docente EPT, Gestor, NAPNE e NAP). A amostra elegível ($n = 47$) delineia um quadro consistente de fatores associados tanto à efetividade percebida das ações formativas quanto às limitações organizacionais que condicionam sua implementação.

O primeiro achado é a não predominância de clareza conceitual plena acerca da terminologia inclusiva: prevalece o patamar intermediário (“noção com dúvidas”), indicando que a linguagem institucional não está integralmente estabilizada entre os servidores. Esse aspecto é relevante porque o vocabulário compartilhado estrutura rotinas, orienta encaminhamentos e reduz variabilidade interpretativa; a persistência de dúvidas, portanto, sugere risco de heterogeneidade na leitura de situações e na execução de práticas, sobretudo fora do núcleo especializado.

O segundo achado indica associação robusta entre exposição formativa e clareza conceitual. Níveis mais altos de exposição (participação repetida e maior regularidade) tendem a acompanhar maior probabilidade de declaração de clareza, com diferenças substantivas entre o grupo com clareza plena e os demais níveis. Em termos empíricos, o banco sustenta que a formação, quando recorrente, se associa a um salto qualitativo na segurança conceitual.

O terceiro achado, no estrato docente, é a centralidade do apoio do NAPNE como mecanismo operacional. A contribuição percebida desse apoio para planejamento e adaptação pedagógica é majoritariamente positiva, e sua associação com maior perfil de exposição/efeito formativo docente sugere que o suporte institucional não opera como adendo periférico, mas como recurso de conversão da formação em prática. Assim, o

banco aponta para uma efetividade percebida sustentada pela interface entre formação e suporte aplicado.

O quarto achado refere-se às barreiras de implementação, com convergência entre respostas fechadas e abertas. Entre docentes, sobressaem falta de formação específica, sobrecarga e insuficiência de recursos pedagógicos; na governança, predominam limitações estruturais e de pessoal, baixa adesão docente e falta de apoio institucional. A leitura integrada sugere um núcleo comum: a inclusão é condicionada por capacidade de implementação (tempo, recursos, materiais, acessibilidade e rotinas institucionais). Nesse sentido, “adesão” não se reduz a disposição individual; ela coexiste com restrições objetivas de execução descritas no próprio banco.

O quinto achado indica que a maturidade operacional (estrutura, política formal, avaliação e instrumentos) se associa positivamente à efetividade percebida das formações na mudança de práticas. O resultado sugere que o impacto percebido depende não apenas do conteúdo ofertado, mas de condições de sustentação: institucionalização, previsibilidade, monitoramento e retroalimentação. A presença recorrente de “não sei informar” em itens de avaliação e periodicidade, por sua vez, aponta heterogeneidade na circulação de informação e/ou na existência de mecanismos, indicando baixa visibilidade e/ou baixa sistematização do ciclo avaliativo para parte dos respondentes.

Em síntese, o banco descreve uma política inclusiva em funcionamento, com participação relevante em formações e avaliação predominantemente positiva do apoio do NAPNE, mas marcada por: (i) persistência de dúvidas conceituais em parcela expressiva; (ii) barreiras materiais e organizacionais; e (iii) maturidade operacional moderada, especialmente em avaliação e monitoramento. O eixo estruturante que emerge é a interdependência entre formação recorrente, suporte aplicado e capacidade institucional: quando esses elementos se alinham, a efetividade percebida tende a aumentar; quando se desalinha, a implementação se fragiliza.

Por fim, as conclusões devem ser interpretadas à luz do que o banco mede: percepções e autorrelatos em recorte transversal. Ainda assim, a consistência interna dos achados (convergência entre itens fechados, testes, tamanhos de efeito e prevalências temáticas) oferece base empírica para decisões institucionais orientadas por dados, sobretudo na direção de ampliar a recorrência formativa, reduzir fricções de implementação (tempo, materiais e acessibilidade) e fortalecer governança e monitoramento para sustentar um ciclo de melhoria contínua das ações do NAPNE.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar *et al.* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 11-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9891>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm>. Acesso em: 13 fev. 2026.

_____. **Decreto nº 12.773, de 08 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm>. Acesso em: 13 fev. 2026.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 13 fev. 2026.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Casa Civil, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 20 dez. 2024.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil (2000–2014). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 16, 2019.

EBERSOLD, S.; PLAISANCE, E.; ZANDER, C. *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels [Rapport scientifique]. Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco); Conférence de Comparaisons Internationales* (2016). Disponível em: <<https://shs.hal.science/halshs-01445378/document>>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FRANCO, Maria Ciavatta. Mesa-redonda Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: RISTOFF, D. et al. (org.). **Educação Superior em Debate**: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: INEP/MEC, p. 41-65, 2008.

Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

IF GOIANO. **Resolução nº 24, de 18 de dezembro de 2013**. Regulamento institucional dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. Ceres: Editora IF Goiano, 2013. Disponível em:

<https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CMPCBE/Doc_Ensino/Regulamento-Institucional-dos-Ncleos-de-Atendimento-s-Pessoas-com-Necessidades-Educacionais-especificas_NAPNE_Res-24_2013.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, v. 25, n. 2, p. 18-29, maio-ago. 1999. Disponível em: <<https://bts.senac.br/bts/article/view/596>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mesa-redonda Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: RISTOFF, D. et al. (org.). **Educação Superior em Debate**: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: INEP/MEC, p. 67-82, 2008. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como? São Paulo: Cortez, 2006.

MORAIS, Josanilda Mafra Rocha de. **Políticas de formação de professores para a educação profissional de pessoas com deficiência**: um estudo exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

NASCIMENTO, Franclín Costa do; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da ação TEC NEP. *In*: FLORINDO, Girlane M. F.; NASCIMENTO, Franclín Costa do; SILVA, Neide S. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva**: um caminho em construção. Brasília, DF: IFB, p. 13-25, 2013.

PLAISANCE, Éric. O Especial na Educação: significados e usos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84845, 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/G3LppLDmsCzKt8wFJ4zPNwF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SASSAKI, R. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um Guia para Educadores [áudio livro] (Inclusion: A Guide for Educators). Porto Alegre: Artmed Publisher, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca, de junho de 1994**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/YQTdPn7f66z9vKhHvkJdvz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 fev. 2025.