

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO

PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS

NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

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 TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? 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.

Documento assinado digitalmente

VICTOR DE FRANCISCO DE SOUZA BARROS

Data: 31/03/2026 20:15:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

AMANDA VIEIRA LEAO

Data: 31/03/2026 17:23:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Local

/ /

Data

Documento assinado digitalmente

MARLUCIO TAVARES DO NASCIMENTO

Data: 31/03/2026 21:39:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais 

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



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

Documentos 53/2026 - GE-IP/CMPIPR/IFGOIANO

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

Aos dezoito dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às 19 horas e 30 minutos, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos docentes Marlúcio Tavares do Nascimento (Orientador), Elisângela Leles Lamonier (Membro), Adenilda Rodrigues da Silva Junqueira (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: evolução das matrículas da educação especial, e infraestrutura e serviços de apoio nos IFs do Centro-Oeste (2022–2024)**”, de autoria do(a) estudante(s) Amanda Vieira Leão, Victor de Francisco de Souza Barros, regularmente matriculado(s) no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Concedida a palavra ao(à) estudante(s), 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** do(a) estudante(s), com nota 8,8 Encerrada a sessão pública de defesa, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Marlúcio Tavares do Nascimento

(Orientador/Presidente da Banca)

Elisângela Leles Lamonier

(Membro)

Adenilda Rodrigues da Silva Junqueira

(Membro)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Marlucio Tavares do Nascimento, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 18/03/2026 21:01:38.
- **Adenilda Rodrigues da Silva Junqueira, PEDAGOGO-AREA**, em 18/03/2026 21:03:25.
- **Elisangela Leles Lamonier, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 18/03/2026 22:32:14.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/03/2026. 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: 801865

Código de Autenticação: 1e32a9e47c



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Iporá
Av. Oeste, Parque União, 350, Parque União, IPORA / GO, CEP 76.200-000
(64) 3674-0400



INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: evolução das matrículas da Educação Especial, infraestrutura e serviços de apoio nos IFs do Centro-Oeste (2022–2024)

Amanda Vieira Leão¹
Victor de Francisco de Souza Barros²
Marlúcio Tavares do Nascimento³

RESUMO: Este estudo investiga a interface entre a Educação Especial⁴ (EE) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais (IFs) da região Centro-Oeste (IFG, IF Goiano, IFB, IFMT e IFMS), problematizando o descompasso entre a expansão das matrículas e as condições de suporte institucional. Objetivou-se analisar a evolução das matrículas no triênio 2022-2024, bem como identificar a disponibilidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e de equipes multidisciplinares nas áreas pedagógicas e de saúde. A metodologia, de natureza quanti-qualitativa, ancorou-se em pesquisa bibliográfica, documental e coleta de dados primários via Lei de Acesso à Informação (LAI). Os resultados indicam um crescimento sustentado das matrículas no período, com destaque para o aumento de registros associados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, as análises revelam profunda heterogeneidade na infraestrutura das SRM e na composição das equipes de apoio, evidenciando que a oferta de suporte especializado não acompanha linearmente o ritmo de ingresso dos estudantes. Identificaram-se, ainda, lacunas e inconsistências nos registros institucionais, o que compromete a transparência pública e o monitoramento das políticas inclusivas. Conclui-se que o fortalecimento da inclusão na Rede Federal demanda arranjos institucionais mais robustos e integrados, capazes de assegurar não apenas o acesso normativo, mas as condições estruturais e pedagógicas necessárias à permanência e ao êxito escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Atendimento Educacional Especializado. Pessoas com Deficiência (PcD).

ABSTRACT: This study investigates the interface between Special Education (SE) and Vocational and Technological Education (VTE) in the Federal Institutes (IFs) of the Central-West region (IFG, IF Goiano, IFB, IFMT, and IFMS), examining the mismatch between the expansion of enrollments and the availability of institutional support. The objective was to analyze the evolution of enrollments over the 2022–2024 period, as well as to identify the availability of Multifunctional Resource Rooms (MRRs) and multidisciplinary teams in the pedagogical and health fields. The methodology, of a mixed-methods nature, was based on bibliographic and documentary research, as well as the collection of primary data through the Access to Information Law (LAI). The results indicate sustained growth in enrollments during the period, particularly an increase in records associated with Autism Spectrum Disorder (ASD). However, the analyses reveal significant heterogeneity in the infrastructure of MRRs and in the composition of support teams, indicating that the provision of specialized support does not keep pace with the rate of student intake. Furthermore, gaps and inconsistencies were identified in institutional records, compromising public transparency and the monitoring of inclusive policies. It is concluded that strengthening inclusion in the Federal Network requires more robust and integrated institutional arrangements, capable of ensuring not only formal access but also the structural and pedagogical conditions necessary for student retention and success.

Keywords: Special Education. Autism Spectrum Disorder (ASD). Specialized Educational Services. People with Disabilities (PwD).

¹ Bacharela em Direito – FAA (2015). Licenciada em Geografia – UEG (2017). Mestra em Recursos Naturais do Cerrado – UEG (2020). Pós-graduanda em Docência na EPT – IFGoiano. E-mail: amandav.leao@gmail.com.

² Graduado em Letras (Licenciatura Plena). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – IFNMG (2025). Pós-graduando em Docência na EPT – IFGoiano. E-mail: victorletras@gmail.com.

³ Graduado em Pedagogia (UEG), Mestre em Educação (UFG). E-mail: marlucio.nascimento@ifgoiano.edu.br. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Iporá.

⁴ O Decreto n.º 12.686/2025 instituiu a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional da Educação Especial Inclusiva, no entanto, a modalidade de educação que a presente pesquisa está analisando é a Educação Especial conforme estipula o Capítulo V da Lei n.º 9.394/1996, bem como também está especificada no § 1º do art. 1º do referido decreto. Portanto, não se trata de mudança terminológica dessa modalidade de educação, mas sim a instituição de uma política nacional que busca um sistema educacional inclusivo para o público-alvo da Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

A carência de profissionais de apoio e Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) representa um desafio multifacetado. A EPT, por sua natureza técnica, exige que esses profissionais combinem conhecimentos pedagógicos e técnicos para adaptar currículos de forma eficaz (Cossa; Ibraimo, 2025). As necessidades de estudantes com deficiência variam conforme o tipo e gravidade (física, intelectual, sensorial ou múltiplas), demandando intervenções personalizadas e equipes capacitadas, o que compromete o direito à educação de qualidade quando ausente (Mantoan, 2017).

Essa lacuna gera consequências negativas, como baixa qualidade no ensino, dificuldade de permanência, exclusão social e evasão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Professores regentes, frequentemente sem formação específica em inclusão — muitos não licenciados —, enfrentam sobrecarga, o que desafia o investimento público em formação continuada e programas de licenciatura. Professores tentam suprir essa falta com conhecimentos limitados, mas sem suporte adequado, o resultado é ineficaz (Veltrone; Mendes, 2007).

A questão central desta pesquisa é: Em que medida a ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial (EE) de modo concomitante à EPT é acompanhada por infraestrutura e equipes de apoio compatíveis? O objetivo geral é compreender a evolução das matrículas de estudantes da EE articulada à EPT e a disponibilidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e profissionais das áreas da educação e da saúde nos Institutos Federais (IFs) da região Centro-Oeste (2022–2024): IFG, IF Goiano, IFB, IFMT e IFMS.

A hipótese é que a carência de profissionais de AEE e SRM compromete a inclusão, potencializando evasão escolar e baixo rendimento. Dados do Censo Escolar de 2024 (INEP, 2025) apontam que nos anos de 2022, 2023 e 2024, o número de matrículas de alunos da EE em salas comuns vêm aumentando, enquanto que o de classe especial vêm diminuindo. No mesmo documento, percebe-se também que a maioria dos alunos da EE estão desassistidos dos serviços de AEE, o que contribui para o não acompanhamento efetivo desses discentes.

Tabela 1 - Matrículas de alunos na Educação Especial - Brasil - 2022-2024

ANO	Incluído em classe comum com AEE	Incluído em classe comum sem AEE	Classe especial
2022	39,3%	54,9%	5,8%
2023	42,0%	53,0%	5,0%
2024	42,6%	53,1%	4,3%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2025).

Os profissionais de AEE desempenham papel fundamental na inclusão escolar, indo além da presença física do aluno com deficiência, adaptando currículo, métodos e avaliações (Mantoan, 2017). Eles promovem acompanhamento individualizado, respeitando trajetórias únicas de aprendizagem (Souza; Lacerda, 2017), e integração social, valorizando diferenças e fomentando empatia (Pinto, 2015). A formação continuada desses profissionais é essencial para adaptar-se a demandas da educação inclusiva (Mantoan, 2017).

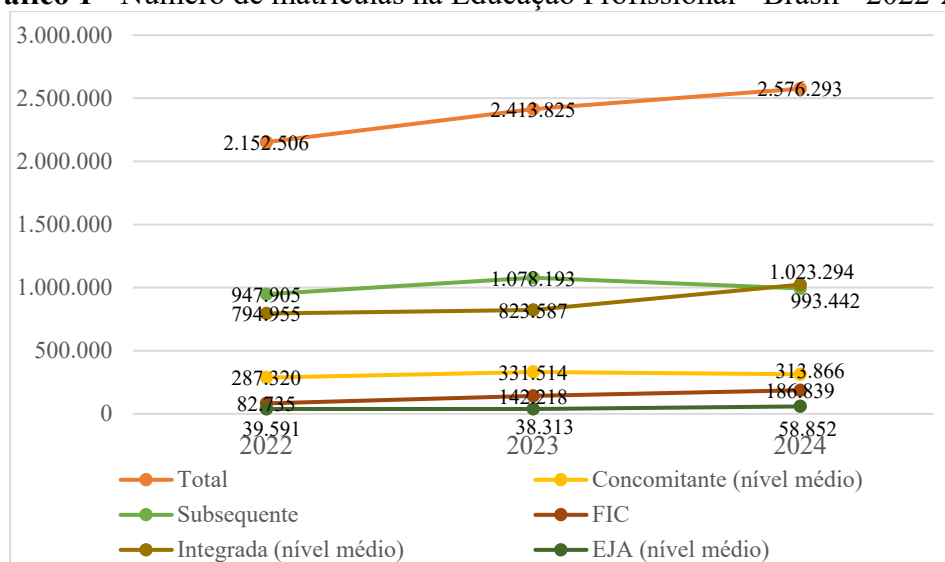
A pesquisa se justifica pela necessidade de enfrentar essa carência em instituições que ofertam EPT, visando políticas que garantam acesso, permanência e êxito escolar para todos os estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EPT e EE em números

De início, é importante destacar que o Censo Escolar 2024 (INEP, 2025) indicou que a EPT foi uma das modalidades de educação que mais cresceu no país, passando de 2,1 milhões de matrículas (2022) para mais de 2,5 milhões (2024). Esse avanço, evidenciado no Gráfico 1, sinaliza não apenas expansão da oferta, mas também novos desafios para gestores e poder público no sentido de assegurar qualidade, evitar sobrecarga docente e garantir condições adequadas aos estudantes.

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Profissional - Brasil - 2022-2024

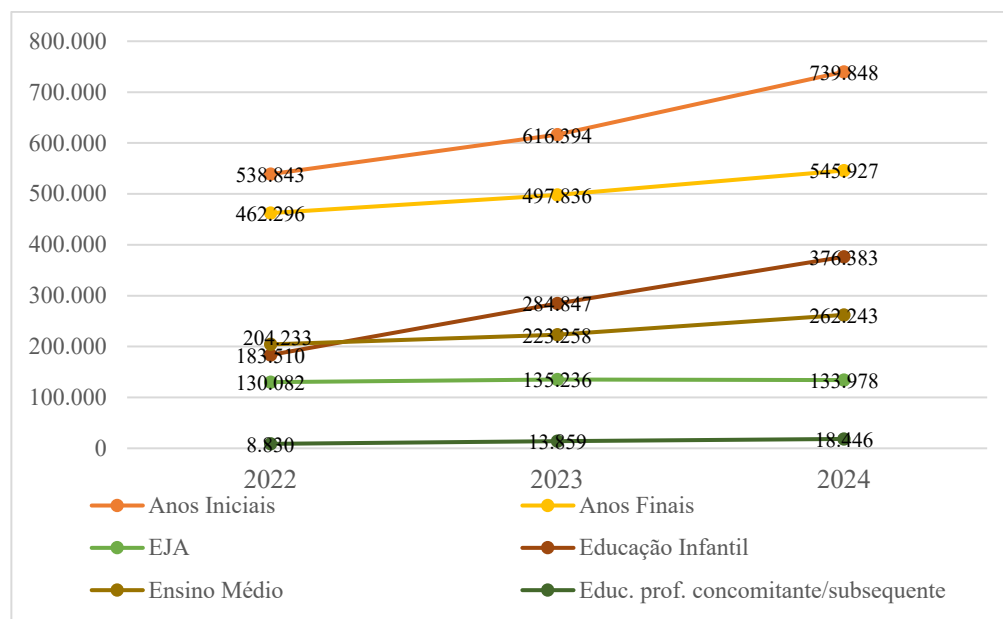


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2025).

Ademais, o mesmo levantamento (INEP, 2025) apontou crescimento de matrículas da EE entre 2022 e 2024. O percentual de estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem crescido de forma gradual na maioria das etapas de ensino.

Em 2024, com exceção da EJA, todas as demais etapas da educação básica registram mais de 90% desses alunos incluídos em classes comuns. Destaca-se a educação profissional concomitante/subsequente, que apresenta a maior taxa de inclusão, alcançando 99,8% (INEP, 2025). O Gráfico 2 contribui para a compreensão da distribuição dessas matrículas segundo etapa de ensino e tipo de classe.

Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino - Brasil - 2022-2024



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2025).

Diante desse cenário, torna-se necessário articular ações que fortaleçam práticas inclusivas na EPT, de modo que os estudantes público-alvo da EE sejam acolhidos e inseridos adequadamente no ambiente formativo. Entre essas ações, destacam-se estrutura arquitetônica acessível, recursos pedagógicos e formação continuada para docentes e servidores administrativos. Contudo, trata-se de um campo complexo, no qual as respostas institucionais nem sempre acompanham o ritmo de crescimento da demanda, como aponta o próprio Censo Escolar de 2024 (INEP, 2025). Sob essa ótica, vale citar

Na perspectiva multifacetada dos contextos da EPT, esse espaço precisa atender, entre tantas outras demandas, ao processo inclusivo, que compreende as especificidades de cada sujeito. No entanto, há de se reconhecer que, embora haja avanços nesse sentido, nem sempre esse contexto, e por extensão os seus agentes, está preparado para contemplar variadas situações de acessibilidade no processo formativo dos sujeitos na/da EPT. (Quintela Carvalho; Cavalcanti, 2020, p. 3).

Assim, embora sejam notórios avanços no processo de inclusão de discentes, permanece a

necessidade de ampliar esforços para assegurar acesso, permanência e bem-estar desses estudantes. Portanto, a reflexão deve ser cotidiana, a fim de subsidiar políticas, programas e ações capazes de sustentar a expansão das matrículas nas diversas modalidades — inclusive concomitantes — com observância da qualidade de vida de trabalhadores (docentes e servidores administrativos) e de discentes (futuros trabalhadores).

2.2 A docência na EPT: dificuldades formativas

Conforme o Decreto nº12603/2025, o qual institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), a EPT pode ser compreendida como modalidade articulada a políticas públicas voltadas à melhoria de condições educacionais, sociais e econômicas, sem desconsiderar dimensões culturais, tecnológicas e científicas dos sujeitos que nela estudam (Brasil, 2025a). Nessa perspectiva, sua expansão e consolidação se vinculam também a compromissos inclusivos, na medida em que a democratização do acesso a uma educação de qualidade pode ampliar oportunidades de desenvolvimento e melhoria das condições de vida.

Nesse sentido, Lorenzet e Andreolla (2020) situam a educação profissional no contexto brasileiro como parte de um projeto que requer coerência com a inclusão e com a democratização da ciência e da tecnologia, considerando tensões próprias do mundo do trabalho — atravessado por emprego, desemprego e subemprego — e as desigualdades sociais, econômicas e culturais que marcam a sociedade. Os autores também chamam atenção para a instabilidade na garantia de direitos básicos, o que incide sobre condições de vida e sobre as trajetórias formativas.

Ainda que a EPT se relacione diretamente ao mundo do trabalho, essa orientação não implica, necessariamente, uma formação tecnicista restrita ao atendimento de demandas produtivas imediatas. Ao contrário, ainda segundo a PNEPT (Brasil, 2025a), a formação profissional pode ser analisada como processo que articula trabalho, cidadania e respeito à pluralidade, incorporando valores relacionados a direitos humanos, sustentabilidade ambiental e diversidade (étnica, social, cultural e econômica).

Nessa direção, Lorenzet e Andreolla (2020) argumentam que a educação profissional precisa considerar a produção econômica como dimensão relevante, visto que dela depende a sobrevivência dos trabalhadores. Entretanto, os autores indicam que tal centralidade não deveria se organizar de modo unilateral, sob supremacia do econômico, em detrimento de dimensões sociais, culturais, ambientais e humanas. Desse modo, a economia aparece como componente estruturante da EPT, mas não exclusivo, do processo formativo.

A docência na EPT, nesse cenário, tende a demandar preparação específica, pois a modalidade apresenta particularidades históricas, curriculares e institucionais que tensionam

modelos formativos generalistas. Lorenzet e Andreolla (2020) assinalam que, por vezes, a formação do professor para a EPT assume caráter fortemente técnico, com fragilidades em referenciais históricos, sociológicos, antropológicos, políticos e de estudos culturais, o que pode favorecer práticas menos reflexivas e maior subordinação a demandas imediatas do sistema. As autoras também enfatizam que o trabalho docente requer saberes pedagógicos e educacionais, domínio de conhecimentos científicos, indagação teórica e postura crítica, o que supõe estudo e aprimoramento permanente.

Nesse contexto, é recorrente que docentes da EPT sejam oriundos de cursos de bacharelado ou tecnológicos, sem formação pedagógica específica para a docência, o que pode ampliar dificuldades diante de desafios próprios da modalidade. Isso pode ser verificado em editais de concursos para professores efetivos (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT) das instituições de ensino em estudo. Vide tabela a seguir:

Quadro 1 - Documentos/Editais de concursos públicos para docentes EBTT (efetivos) dos IFs da Região Centro-Oeste

INSTITUIÇÃO	DOCUMENTO / EDITAL	LINK DE ACESSO
IFB	EDITAL DE ABERTURA Nº 06/2024 – Consolidado pelo edital complementar n.01,02, 03 e 04	https://concurso1.fundacaocefetminas.org.br/documentos/MinutaEditalIFBPEBTTn14202290637985729109381793.pdf
IFG	EDITAL 002/2022 - REITORIA/IFG, DE 05 DE SETEMBRO DE 2022 – Consolidado pelos Editais Complementares N.01, N.02, N. 03 e N. 04	https://centrodelecao.ufg.br/2022/concurso-ifg-docente/sistema/arquivos/editais/EDITAL_COMPILADO_DOCENTE_RETIFICADO_N.01_N.02_N.03_N.04.pdf
IFGOIANO	EDITAL N. 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 2022	https://sistemas.institutoverbena.ufg.br/2024/concurso-ifgoiano-docente/sistema/arquivos/EDITAL_ABERTURA_COMPILADO.pdf
IFMS	EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 20/2025 ABERTURA. Retificado (14/03/2025, 27/03/2025, 04/04/2025, 10/04/2025 e 11/09/2025)	https://arquivos-site.institutoaocp.org.br/publicacoes/2c418ea9-e56c-4a58-8406-1729a5133737.pdf
IFMT	EDITAL 02, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2025	https://seletivo.ifmt.edu.br/edital/arquivos/4111/

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos que regem os concursos das instituições em tela.

Ainda no contexto do Quadro 1, é importante reforçar que, apesar de a Lei nº 11.892/2008 conferir a essas instituições prerrogativas de autarquia (autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica, financeira e disciplinar), os requisitos para contratações são semelhantes,

permitindo com que bacharéis e tecnólogos possam ingressar na carreira efetiva (EBTT). Ademais, mesmo entre licenciados, podem persistir lacunas, considerando que currículos de licenciatura, em geral, abordam pouco a EPT, tanto em suas bases históricas quanto em seus desafios didático-pedagógicos contemporâneos.

Ao discutir particularidades do trabalho docente na Educação Profissional, Lisboa Franzoi e Balestro Silva (2014) destacam dilemas associados à história da área, especialmente a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, que atravessa concepções de Educação Profissional no Brasil. As autoras também reforçam que não há neutralidade na educação: a ausência de posicionamento constitui, em si, uma posição política, com implicações para a reprodução de interesses hegemônicos.

Além disso, a docência na EPT pode se configurar como percurso não planejado, quando profissionais que inicialmente se projetavam para o mercado de trabalho assumem turmas sem preparação pedagógica suficiente. Nessa linha, Lisboa Franzoi e Balestro Silva (2014) defendem a necessidade de discutir a formação para atuação na educação profissional, de modo a contribuir para a construção de uma identidade docente para essa modalidade e a superar propostas emergenciais que historicamente têm caracterizado parte das iniciativas formativas.

Assim, a formação de professores para a EPT pode ser analisada como eixo estruturante para qualificar práticas pedagógicas, especialmente quando articulada a processos formativos que favoreçam reflexão crítica, domínio didático e compreensão das especificidades históricas e sociais da modalidade.

Estudos indicam que a literatura disponível, em geral, não abrange as especificidades da atuação docente na EPT, o que acaba prejudicando a efetividade das práticas pedagógicas direcionadas à diversidade (Dourado, 2013; Ramos, 2023). De acordo com Kuenzer (2019) historicamente as trajetórias de formação inicial docente na EPT são sustentadas por modelos tradicionais, nos quais conteúdos técnicos tendem a assumir centralidade e as práticas pedagógicas inclusivas aparecem de forma secundária.

Nessa direção, Mantoan (2017) observa que docentes frequentemente operam a partir de uma visão mais funcional do ensino, o que pode produzir resistência inicial a mudanças que desorganizem rotinas já legitimadas pela experiência. A autora também indica que a inclusão, enquanto inovação educacional, tensiona a identidade profissional e o lugar institucional do professor, pois convoca revisão de conhecimentos e práticas consolidadas ao longo do tempo.

Nesse contexto, a formação docente aparece como variável relevante para a materialização da educação inclusiva. A insuficiência de formação continuada e a fragilidade de espaços coletivos de reflexão pedagógica tendem a limitar a revisão de práticas, tornando mais difícil a consolidação

de processos inclusivos no cotidiano escolar (Mantoan, 2017).

Ainda assim, há possibilidades de avanço quando a escola organiza condições de suporte ao trabalho docente. A formação continuada, a atuação colaborativa com profissionais do AEE e o uso de tecnologias assistivas figuram como caminhos relevantes. Em contextos em que docentes acessam tais recursos, tende-se a observar mudanças na prática pedagógica e efeitos positivos nos processos de aprendizagem de estudantes com NEE.

Ademais, a inclusão pode ser compreendida como processo histórico e institucional, e não como resultado imediato. Benites e Mello (2024) enfatizam que não se trata de inserir o estudante com deficiência em uma escola que preserva mecanismos de exclusão, mas de produzir transformações na escola para que ela reconheça e valorize as diferenças. Assim, a discussão sobre formação docente se articula a mudanças mais amplas, envolvendo revisão da formação inicial e consolidação da formação continuada como prática permanente orientada à reflexão crítica e à inovação pedagógica.

Nesse sentido, a EPT assume papel relevante na trajetória formativa e na inserção do estudante no mundo do trabalho; contudo, sua dimensão inclusiva — em articulação com o AEE — amplia as exigências pedagógicas da modalidade. Desse modo, a análise dessa articulação pode subsidiar revisões nas práticas pedagógicas e nos processos de formação docente, especialmente quando se busca uma educação acessível, crítica e emancipatória.

3 METODOLOGIA

A metodologia é compreendida como o estabelecimento de caminhos para atingir os objetivos da pesquisa, conferindo legitimidade ao processo de análise da realidade (Michel, 2009). Este estudo adota uma abordagem quanti-qualitativa, integrando a precisão estatística à compreensão das dinâmicas sociais e contextuais. Enquanto a vertente quantitativa utiliza técnicas de quantificação e procedimentos estatísticos para a tabulação de dados (Richardson, 1999), a perspectiva qualitativa foca na relação dinâmica e temporal entre o pesquisador e o objeto, concebendo o ser humano como ator social em suas especificidades (Michel, 2009; Santos Filho, 1995).

Para a execução da proposta, foram mobilizados os seguintes procedimentos técnico-metodológicos:

- Pesquisa bibliográfica: revisão sistemática e síntese de teorias e práticas sobre Educação Inclusiva na EPT. O levantamento abrangeu artigos, livros, teses e documentos oficiais em bases como SciELO, Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Capes.
- Coleta de dados primários: utilizou-se um questionário estruturado (Quadro 2) aplicado

aos IFs da região Centro-Oeste via Lei de Acesso à Informação (LAI), compreendendo o recorte temporal de 2022 a 2024. O instrumento visou coletar dados sobre a interface entre a EE e a EPT, investigando variáveis como: número de matrículas de discentes com deficiência, acessibilidade da infraestrutura, oferta de AEE e disponibilidade de profissionais de apoio e da área da saúde.

Quadro 2 - Questionário estruturado aplicado aos Institutos Federais (IFs) da região Centro-Oeste via LAI*

DADOS DA INSTITUIÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de _____ (nome do IF).
INDICAR QUANTIDADE E ESPECIFICIDADE DOS PONTOS A SEGUIR (ANOS 2022, 2023, 2024 E 2025)
Quantidade de alunos matriculados na Educação Especial (EE), indicando os tipos de deficiência.
Quantidade de alunos matriculados na Educação Especial (EE) articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Quantidade de alunos matriculados na Educação Especial (EE) articulada à Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Quantidade de alunos matriculados na Educação Especial (EE) articulada à Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
ESPAÇOS E/OU PROFISSIONAIS DO IF (INDICAR QUANTIDADE)
Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)
Quantidade de Professor de AEE
Quantidade de Cuidador
Quantidade de Tradutor/Intérprete de Libras
Quantidade de Tradutor/Intérprete de Braille
Quantidade de Técnico em Assuntos Educacionais
Quantidade de Médico Clínico Geral
Quantidade de Médico Psiquiatra
Quantidade de Médico Neurologista
Quantidade de Psicólogo
Quantidade de Pedagogo
Quantidade de Psicopedagogo
Quantidade de Fonoaudiólogo
Quantidade de Terapeuta ocupacional
Quantidade de Professor de Educação Especial

*O questionário estruturado possuía mais questões além destas, porém nesse quadro estão listadas somente as questões cujo dados foram utilizados na presente pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A obtenção das informações institucionais ocorreu via consulta a documentos públicos e solicitações formais amparadas pela LAI junto ao IFG, IF Goiano, IFB, IFMT e IFMS. Essa estratégia assegurou o acesso a dados necessários para a análise das condições de suporte educacional inclusivo. O IFGoiano respondeu por meio do Ofício n.º 72/2025 – PROGEP-REI/IFGOIANO. O IFMT respondeu através do Ofício n.º 12/2025 – RTR-OUV/RTR-DEXE/RTR/IFMT. Para responder as mesmas perguntas, o IFG gerou doze memorandos, os quais estão listados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Documentos que o IFG gerou em resposta, via LAI, ao questionário estruturado

CAMPUS DO IFG	NÚMERO DO DOCUMENTO
Águas Lindas	Memorando n° 3/2025
Aparecida de Goiânia	Memorando n° 35/2025
Cidade de Goiás	Memorando n° 55/2025
Formosa	Memorando n° 100/2025
Goiânia Oeste	Memorando n° 91/2025
Goiânia	Memorando n° 244/2025
Inhumas	Memorando n° 79/2025
Luziânia	Memorando n° 79/2025
Senador Canedo	Memorando n° 66/2025
Uruaçu	Memorando n° 95/2025
Valparaíso	Memorando n° 50/2025
Itumbiara	Memorando n° 91/2025

Fonte: Elaborado pelos autores.

No entanto, o IFB e o IFMS não geraram documentos como estes, apenas forneceram as respostas na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Poder Executivo Federal, Fala.BR. Número do processo de solicitação à informação perante os IFs que não geraram documentos oficiais: IFB: 23546.052068/2025-79; e IFMS: 23546.052065/2025-35.

Cabe esclarecer que os IFs possuem o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), no entanto, NAPNE e SRM são estruturas que possuem definições e alcances diferentes, embora frequentemente trabalhem juntos na Educação Inclusiva.

O artigo 2º do Regulamento Institucional dos NAPNE do IF Goiano (BRASIL, 2020) define que “O NAPNE, criado por Portaria em cada campus, é um setor consultivo, que responde pelas atividades de Educação Tecnológica e Profissionalização para o público-alvo da Educação Especial e/ou com necessidades educacionais específicas, no âmbito do IF Goiano.” Nesse sentido, de acordo com o regulamento cabe ao NAPNE “Art. 4º. [...] desenvolver ações inclusivas como as

políticas e ferramentas de inclusão, conforme as demandas existentes em cada campi e região de abrangência.” (Brasil, 2020).

O Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF Goiano, aprovado pela Resolução nº 019/2017, prevê no artigo 20 que “A unidade escolar contará com os serviços de apoio pedagógico especializado realizados em **salas multifuncionais** ou **sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE [...]**” (Brasil, 2017, grifo nosso). Isto é, esse regulamento estabelece que o atendimento será realizado em salas específicas para AEE. O regulamento dos NAPNE (Brasil, 2020) também determina sobre a estrutura física em que o NAPNE atuará:

Art. 7º Em conformidade com a legislação vigente, cada campus deve promover a implantação, a consolidação e o funcionamento adequado do NAPNE, disponibilizando infraestrutura física necessária ao atendimento, bem como suporte administrativo, financeiro e de pessoal.

Parágrafo único. O local a ser instalado o NAPNE é o espaço institucional de referência no desenvolvimento dos serviços educacionais, com estrutura específica para receber, acolher e garantir a permanência do público-alvo da educação especial e/ou com necessidades educacionais específicas no campus.

Assim, entende-se que NAPNE é um núcleo de servidores (professores, pedagogos, técnicos e outros) que atua na formulação, mediação e disseminação de ações inclusivas nos IFs e outras instituições de ensino técnico/superior. O NAPNE atua na conscientização, adaptação de materiais, planejamento do ensino e acompanhamento do aluno para garantir sua permanência (Brasil, 2020). SRM é o espaço físico (sala) dotado de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos específicos, destinado ao AEE (Brasil, 2009). Portanto, o NAPNE é uma equipe de profissionais que frequentemente utiliza um espaço físico para realizar o AEE. Para a pesquisa em tela foi considerado somente o espaço físico, isto é, a existência ou não de salas multifuncionais de acordo com as respostas dos IFs. Assim, utilizamos a terminologia SRM para se referir a esse espaço físico destinado ao AEE, seja utilizada pelo NAPNE ou não. Quanto aos profissionais, questionou-se a quantidade de servidores atuantes na EE, mesmo que estes sejam ou não vinculados a núcleos como o NAPNE.

- Coleta de dados secundários: levantamento de indicadores educacionais e demográficos em bancos de dados do IBGE, INEP e MEC, fundamentais para a contextualização estatística da inclusão na região.

A etapa de tabulação e análise dos dados foi operacionalizada no software Microsoft Excel. A ferramenta permitiu a organização sistemática das informações, a categorização de variáveis e a construção de tabelas descritivas e representações gráficas. Esse rigor no tratamento dos dados favoreceu a interpretação comparativa dos resultados, subsidiando a discussão crítica

sobre a realidade da EE articulada à EPT nos IFs da região Centro-Oeste.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2024, os Institutos Federais (IFs) do Centro-Oeste totalizavam 64 campi, distribuídos em diferentes estados e municípios. Essa capilaridade se articula ao propósito histórico da Rede Federal, associado à interiorização da oferta e ao fomento do desenvolvimento regional, com potencial impacto na fixação de profissionais qualificados fora dos grandes centros. Nesse marco, a leitura dos dados apresentados na Tabela 2 permite situar a EPT regional não apenas em termos de volume, mas também em termos de perfil de acesso da população com deficiência, aspecto relevante para a análise de políticas de inclusão (INEP, 2025; IBGE, 2022).

Tabela 2 - Dados quantitativos da EPT nos institutos federais da região Centro-Oeste - 2024

	IFB	IFG	IFGoiano	IFMS	IFMT
Número de Campi	10	14	12	10	18
Número de matrículas total na EPT*	9.490	5.422	3.106	6.900	10.681
Número de alunos PcDs matriculados na EPT**	656	561	231	431	1.375
Percentual de ocupação das vagas pelos PcDs	6,9%	10,3%	7,4%	6,2%	12,9%

* Os dados representam os estudantes dos cursos técnicos integrados, subsequentes, concomitantes e EJA/EPT obtidos em IFB (2024), IFG (2024), QEdU (2024) e Censo Escolar 2024 do INEP (2025).

**Dados obtidos mediante a aplicação de questionário via LAI dos IFs.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

A Tabela 2 evidencia heterogeneidade institucional tanto no porte (campi e matrículas) quanto na participação de PcDs na EPT. O IFMT se destaca como a instituição com maior número de campi (18), maior volume de matrículas (10.681) e maior percentual de ocupação de vagas por PcDs (12,9%). Esse desempenho sugere que, além do tamanho institucional, podem existir fatores organizacionais e de política interna (por exemplo, capacidade de identificação, acolhimento e suporte) que influenciam a matrícula de PcDs, um reflexo de políticas e ações afirmativas decorrentes da Lei nº 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Ainda que o texto não detalhe tais fatores, os achados dialogam com a literatura que compreende a inclusão como resultado de arranjos institucionais (infraestrutura, equipes, gestão e cultura escolar) e não apenas como efeito direto de dispositivos normativos (Mantoan, 2017).

Ao comparar o percentual nacional de PcDs (7,3%) com os percentuais de matrícula na EPT dos IFs analisados, observa-se que IFG (10,3%), IFGoiano (7,4%) e IFMT (12,9%) apresentam valores superiores ao parâmetro nacional (IBGE, 2022). Essa diferença pode ser interpretada como indicativo de maior abertura institucional e/ou maior efetividade de mecanismos de acesso

e suporte. Contudo, essa leitura precisa ser cautelosa por ao menos dois motivos: (a) o parâmetro nacional é populacional e não educacional, e pode não ser diretamente comparável à distribuição de matrículas na EPT; (b) a própria categoria “PcD” no contexto educacional envolve critérios institucionais de identificação/registo, o que pode variar entre instituições e afetar a comparabilidade. Ainda assim, como aproximação, os dados sugerem que, em parte dos IFs, a participação de PcDs na EPT não é marginal, abrindo espaço para discutir permanência e condições de atendimento, para além do acesso.

Ademais, é essencial destacar que, ao criarem organismos colegiados e/ou institucionais como o NAPNE, os IFs buscam assegurar direitos previstos na legislação, entre os quais os previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), oferecendo uma formação voltada para a inserção no mercado de trabalho – típica da EPT –, com foco nos aspectos humanos, econômicos, históricos e políticos que contribuem para práticas que objetivam um ensino verdadeiramente inclusivo. Diante disso, veja-se:

Ao compreender a diversidade existente na sociedade e suas necessidades, há, nos IF, o caráter social e efetivamente integrador em seu alicerce propositivo, cujos documentos norteadores propõem construir um ideário de equidade, por meio da acessibilidade e inclusão, a todos os sujeitos integrantes dessa diversidade social brasileira. Além dessa reflexão, ao coadunar os diversos viéses formativos em seu alicerce, os IF intencionam promover a formação omnilateral e integral de seus alunos, em especial, na formação da Pessoa com Deficiência intencionando a sua efetiva inclusão, não se limitando à transmissão acrítica de saberes, uma vez que esse ambiente educacional integra a sociedade e tem como premissa a sua transformação. (Quintela Carvalho; Cavalcanti, 2020, p. 12)

Sob esse prisma, apesar de não abranger todas as necessidades educacionais do público-alvo da educação especial (PAEE), deve-se reconhecer que houve avanços e que as políticas públicas porvindouras devem visar a manutenção desses direitos e, sempre que possível, estabelecer novos (direitos), preferencialmente por medidas eficazes, como políticas públicas, criação de leis e mudanças constitucionais, para que essas garantias sofram menos interferência em momentos de transição política.

No marco normativo, a Lei nº 12.711/2012 determina a reserva mínima de 50% das vagas para egressos da escola pública, com distribuição interna que considera renda, raça/cor, pertencimento a povos indígenas e quilombolas e pessoas com deficiência, proporcionalmente aos dados do IBGE, conforme o estado de oferta (Brasil, 2012). Esse desenho normativo é relevante porque desloca a discussão de um “percentual fixo” para um regime de proporcionalidade, o que implica que a presença de PcDs tende a variar por unidade federativa, coerentemente com a distribuição demográfica local (IBGE, 2022). Nessa direção, a Tabela 3 fornece uma base de comparação para interpretar a relação entre população PcD e matrículas por IF na região.

Tabela 3 - Dados demográficos da região Centro-Oeste por unidade federativa - 2022

	Distrito Federal	Goiás	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul
População total	2.817.381	7.056.495	3.658.649	2.757.013
Pretos	301.765	648.560	360.698	179.101
Pardos	1.370.836	3.822.864	2.048.782	1.293.797
Indígenas	5.811	19.517	58.356	116.469
Quilombolas	305	30.391	11.729	2.572
PcDs	6,1%	7%	5,7%	6,5%

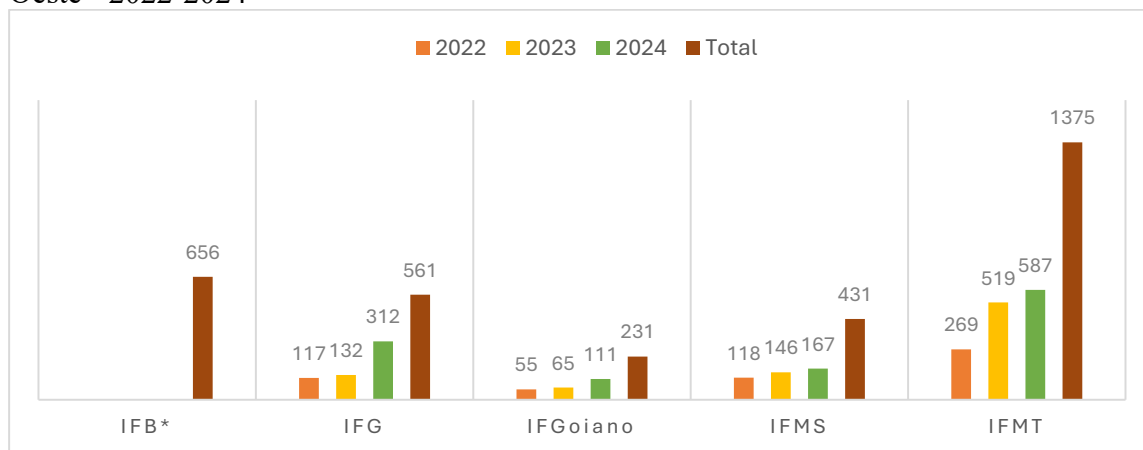
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022).

Ao confrontar as Tabelas 2 e 3, o IFMS aparece como a instituição com percentual de ocupação de vagas por PcDs (6,2%) inferior ao percentual de PcDs no estado (6,5%). Embora a diferença seja numericamente pequena, ela adquire relevância analítica por sinalizar que a reserva de vagas, por si só, não assegura a ocupação plena nem garante equidade de acesso no resultado final. Esse ponto se aproxima do debate sobre políticas distributivas que precisam ser acompanhadas por condições de implementação, como acessibilidade, apoios, comunicação institucional e orientação ao estudante, além de estratégias para reduzir barreiras atitudinais e organizacionais (Mantoan, 2017). Além disso, a própria Lei de Cotas prevê redistribuição das vagas remanescentes, o que pode produzir, na prática, oscilações na ocupação por PcDs conforme o processo seletivo e as dinâmicas locais (Brasil, 2012).

Cabe destacar que a Lei de Cotas define a obrigatoriedade de reservar vagas, mas não assegura seu preenchimento. A norma prevê que, em caso de não preenchimento, “as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, aos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou às pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.” (Brasil, 2012). Assim, vagas destinadas a PcDs podem ser redistribuídas conforme critérios e ordem de prioridade definidos na própria lei.

À luz desse marco, torna-se relevante avançar da dimensão normativa para a compreensão do modo como as diretrizes se materializam no cotidiano institucional. O Gráfico 3, com a evolução das matrículas de estudantes da EE articulada à EPT (2022-2024), reforça a ideia de que há crescimento, mas com padrões distintos entre os IFs. O IFMT apresenta expansão contínua e números superiores aos demais (269 em 2022; 519 em 2023; 587 em 2024), totalizando 1.375 no período, o que pode refletir, simultaneamente, maior porte institucional e maior capacidade de absorção/registro desse público. O IFG apresenta crescimento relevante em 2024 (312), configurando um salto em relação a 2022 e 2023. Já IFGoiano e IFMS exibem progressões moderadas, sugerindo expansão mais gradual. No caso do IFB, a ausência de desagregação anual limita análises de tendência, pois impede verificar se houve crescimento contínuo, oscilações ou concentração em determinado ano.

Gráfico 3 - Número de estudantes matriculados na EE articulada à EPT nos IFs da região Centro-Oeste - 2022-2024



*O IFB não informou os dados por ano, somente a quantidade total do período 2022 a 2024.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

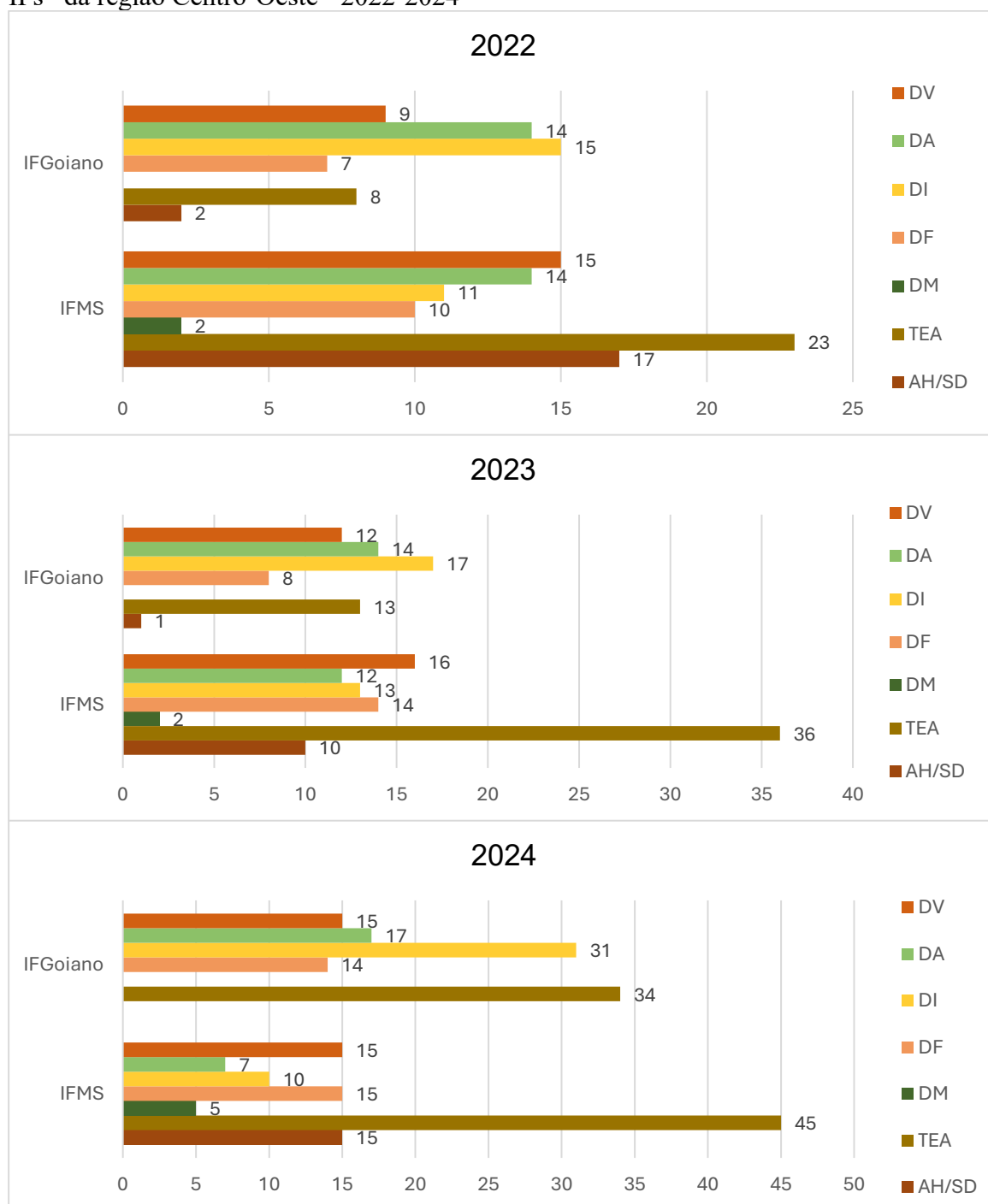
No plano interpretativo, o crescimento da EE articulada à EPT pode estar relacionado a pelo menos três processos, que não são mutuamente excluídos: (a) ampliação do acesso e da procura; (b) maior capacidade institucional de identificação e registro; (c) maior visibilidade social e educacional de determinadas condições e necessidades, que passam a ser reconhecidas e acompanhadas com mais frequência. Esse tipo de leitura é coerente com discussões contemporâneas sobre inclusão como processo de transformação institucional e sobre o papel das políticas e da cultura escolar na produção de condições de permanência (Mantoan, 2017).

Ao aprofundar o perfil do público atendido, o Gráfico 4 delimita a análise aos IFs que forneceram dados por tipo de deficiência (IFGoiano e IFMS), permitindo discutir não apenas “quantos”, mas “quem” compõe esse contingente. Em ambos, destacam-se matrículas associadas a TEA, com crescimento mais expressivo no IFMS.

Vale destacar que a Lei nº 12.764/2012 – a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista –, em seu § 2º, inciso II do Art. 1º, “§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (Brasil, 2012) e, por conseguinte, o discente que comprovadamente está nessa condição, terá direito de ter sua matrícula na EE e, por fim, deverá ser acompanhado pelos serviços de AEE da instituição de ensino.

Apesar de haver essa especificação na legislação supramencionada, a LDB e a LBI não citam nominalmente os termos autismo, TEA ou autista. De qualquer modo, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025b) deixa bem claro que os portadores de TEA fazem parte do público dessa política, colocando-os com a devida nitidez que devem ser inseridos nos mapas de inclusão, para fins de lhes assegurar a matrícula na EE e, conseqüentemente, serem atendidos pelo professor de AEE e nas SRM, se houver.

Gráfico 4 - Número de alunos matriculados na EE articulada à EPT por tipo de deficiência nos IFs* da região Centro-Oeste - 2022-2024



*Somente o IFGoiano e o IFMS apresentaram os números de matrículas por tipo de deficiência.

Legenda: Deficiência visual (DV); Deficiência auditiva (DA); Deficiência intelectual (DI); Deficiência física (DF); Deficiência Múltipla (DM); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

Quanto a questão dos dados populacionais e a sua correlação com matrículas de pessoas com TEA, esse padrão pode ser compreendido em diálogo com dois eixos: (a) a configuração demográfica regional, já que os dados do IBGE indicam 1,1% da população com diagnóstico de TEA tanto em Goiás quanto em Mato Grosso do Sul (IBGE, 2022); (b) processos de diagnóstico,

reconhecimento e maior visibilidade social do TEA, associados ao aumento de registros educacionais, como sugerido por Ferreira *et al.* (2025).

Portanto, embora o texto não detalhe os procedimentos internos dos IFs, a tendência observada sustenta a importância de políticas e apoios que considerem necessidades específicas desse público, sobretudo no que se refere a planejamento pedagógico, organização de rotinas, comunicação e suportes para autorregulação, em alinhamento com debates sobre desenho universal⁵ e acessibilidade curricular, o que contribui para uma busca de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Além do perfil das matrículas, o Quadro 4 permite discutir a dimensão de condições de oferta de suporte, ao apresentar SRM e composição de equipes. Os contrastes observados sugerem que a infraestrutura e os recursos humanos voltados ao atendimento especializado variam intensamente entre instituições. A ausência de SRM no IFB, contrastando com o quantitativo elevado no IFG (22), indica assimetrias de estrutura que podem afetar a capacidade de atendimento, a depender de como cada instituição organiza seus serviços e fluxos de suporte. Contudo, a própria falta de detalhamento anual para alguns IFs introduz ambiguidade interpretativa, pois não se esclarece se o número corresponde ao total do período, a um retrato de um ano específico, ou a somatórios anuais. Do ponto de vista metodológico, essa limitação reforça a importância de registros documentais consistentes para a confiabilidade das análises (Minayo, 2014; Yin, 2015).

Ainda assim, a comparação entre o Gráfico 3 e o Quadro 4 sugere algum alinhamento entre volume de matrículas e SRM em instituições como IFMT e IFG, o que pode indicar resposta institucional à demanda. No entanto, o IFMS aparece como um caso que merece atenção interpretativa: volume expressivo de matrículas e quantitativo reduzido de SRM. Esse descompasso pode decorrer de múltiplas hipóteses (por exemplo, formas alternativas de atendimento não registradas como SRM, limitações de infraestrutura, ou critérios distintos de registro). Como o estudo não detalha esses mecanismos, recomenda-se tratar esse ponto como indicador analítico e não como conclusão causal.

⁵ Alguns autores como Heredero (2020), Corrêa Telles, Rios & Queiroz (2025) e Zerbato & Mendes (2021) também é possível encontrar a terminologia Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Quadro 4 - Número de SRM e profissionais das áreas da educação e da saúde nos IFs da região Centro-Oeste

Informação ↓	Ano/período →	Instituição								
		IFB	IFG	IFGOIANO*			IFMS	IFMT*		
		2022-2024	2022-2024	2022	2023	2024	2022-2024	2022	2023	2024
Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)		0	22	5	5	6	4	19	19	22
Professor de AEE		0	6	0	0	0	A instituição não informou professor de AEE, mas sim profissionais denominados Assistente Educacional Inclusivo (AEI) - 5** e Profissional Especialista em Educação Especial - 17**	-	2	2
Cuidador		10	8 “estagiários”	0	0	0	-	18	20	22
Tradutor/Intérprete de Libras		20	27	11	11	11	12** 4***	19	18	18
Tradutor/Intérprete de Braile		-	1	0	0	0	3***	-	-	-
Médico Clínico Geral		-	5	5	5	5	-	1	1	2
Médico Psiquiatra		-	0	0	0	0	1**	1	1	1
Médico Neurologista		-	0	0	0	0	-	-	-	-
Psicólogo		-	22	4	4	6	13**	15	14	15
Pedagogo		-	24	21	21	21	26**	32	32	32
Psicopedagogo		10	0	0	0	0	4***	-	-	-
Fonoaudiólogo		-	0	1	1	1	-	-	-	-
Terapeuta ocupacional		-	0	0	0	0	-	-	-	-

*O IFGoiano e o IFMT informaram os dados por ano enquanto os demais informaram os dados do período sem especificação temporal.

**Servidores efetivos da instituição para todos os estudantes, mas que podem também auxiliar nos atendimentos de estudantes com NEE.

***Profissionais de empresas terceirizadas contratados especificamente para atendimento dos estudantes com NEE.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

No que se refere aos profissionais de AEE, observa-se que o atendimento especializado parece operar por arranjos institucionais heterogêneos. Enquanto o IFG informa professores de AEE, o IFMS apresenta composição distinta (AEI e Profissional Especialista em Educação Especial), e o IFMT registra número reduzido de professores de AEE. Essa heterogeneidade, somada à presença de terceirizações em algumas funções e à variação no número de cuidadores e intérpretes, sugere que a efetivação do atendimento pode depender mais de modelos locais de organização do que de um padrão consolidado na Rede, o que é analiticamente relevante quando se discute equidade e padronização de políticas inclusivas. A forma de contratação dos servidores não foi questionada, porém o IFMS informou a presença de terceirizados em determinadas funções, conforme o Quadro 4.

A composição das equipes revela ainda que a disponibilidade de profissionais não necessariamente se distribui de modo coerente com a infraestrutura (SRM) ou com os dados de matrícula, reforçando a hipótese de que a inclusão se materializa por combinações de fatores institucionais. O caso do IFMT é ilustrativo: embora apresente números elevados de cuidadores e pedagogos, a própria instituição esclarece que os profissionais médicos indicados atuam como peritos para servidores, e não para atendimento clínico de estudantes. Esse esclarecimento é crucial para evitar interpretações equivocadas sobre a oferta de suporte em saúde aos discentes, e reforça a importância de descrições mais precisas nas respostas institucionais.

Por fim, os limites encontrados na coleta e sistematização dos dados — lacunas, inconsistências e ausência de detalhamento — constituem resultado relevante em si, pois afetam a transparência e a comparabilidade institucional. O fato de parte expressiva dos dados ter sido obtida apenas via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) sugere que informações estratégicas sobre inclusão e atendimento especializado não estão plenamente disponibilizadas de forma proativa, o que pode dificultar tanto o controle social quanto a gestão baseada em evidências. Como destacam Minayo (2014) e Yin (2015), a qualidade dos registros documentais é elemento central para a confiabilidade de investigações científicas; nesse sentido, as barreiras encontradas sinalizam a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de registro e publicização de dados, especialmente em temáticas diretamente relacionadas às políticas de inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu mapear a realidade da EE articulada à EPT nos IFs da região Centro-Oeste, evidenciando um cenário de transição marcado por avanços quantitativos e desafios estruturais. Os dados confirmam uma trajetória de ampliação do acesso, com destaque para o crescimento de matrículas de TEA, o que sinaliza tanto a maior visibilidade

social desse transtorno quanto a eficácia parcial das políticas de reserva de vagas (INEP, 2025; IBGE, 2022).

Entretanto, os resultados revelam que a expansão das matrículas não ocorre de forma simétrica à oferta de suporte institucional. A investigação das SRM e da composição das equipes multidisciplinares demonstrou que as condições de atendimento são heterogêneas, indicando que a infraestrutura especializada e o aporte de profissionais (AEE, tradutores, pedagogos e psicólogos) nem sempre acompanham o ritmo de crescimento da demanda. Esse descompasso sugere que a inclusão na Rede Federal ainda transita entre a garantia do acesso normativo e a efetivação da permanência qualificada, demandando arranjos institucionais que superem a fragmentação das ações de apoio (Mantoan, 2017; Benites; Mello, 2024).

Um achado crítico desta pesquisa refere-se à fragilidade na gestão dos dados institucionais. As lacunas, inconsistências e a necessidade recorrente de acionamento da LAI para a obtenção de indicadores básicos apontam para um déficit de transparência e de sistematização documental. Tal cenário não apenas impõe barreiras ao desenvolvimento de investigações científicas, como destacam Minayo (2014) e Yin (2015), mas também limita a capacidade dos próprios IFs de monitorar e avaliar a eficácia de suas políticas inclusivas.

Nesse contexto, as evidências reforçam a urgência de políticas institucionais mais robustas, voltadas à padronização dos registros e ao fortalecimento das condições estruturais e pedagógicas. A articulação entre a missão técnica da EPT e a dimensão inclusiva da EE requer uma formação docente que transcenda o tecnicismo, incorporando saberes da educação especial e da neurociência aplicada à aprendizagem, de modo a promover uma educação efetivamente emancipatória (Lorenzet; Andreolla, 2020).

Por fim, a complexidade dos dados apresentados indica que a inclusão na EPT é um processo em construção, que exige a continuidade de estudos longitudinais. Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a análise sobre a permanência e o êxito desses estudantes, bem como sobre o impacto das práticas pedagógicas colaborativas entre professores regentes e especialistas do AEE, visando consolidar a Rede Federal como um espaço de excelência técnica e equidade social.

REFERÊNCIAS

BENITES, M. C., MELLO, C. A. de. Políticas educacionais para a educação inclusiva: elementos relevantes para a educação especial e o atendimento do aluno com deficiência. **Observatório de La Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 1, p. 2199-2227, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2843/2018>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - PNEPT. 2025a.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.603-de-28-de-agosto-de-2025-652020315>. Acesso em: 25 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. 2025b.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Lei de Cotas.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Serviço Público Federal. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IF GOIANO. **Resolução nº 019/2017 de 02 de maio de 2017.** Aprova Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/Regulamento_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_e_Especial-0237e62121a441f2a1884ce7b0e33a02.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Serviço Público Federal. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IF GOIANO.

Regulamento Institucional dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IF Goiano. Aprovado pela Resolução 024/2013/CS de 01 de março de 2013, e reformulado pela Resolução nº 28/2020 de 28 de agosto de 2020.

Disponível em:

https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_NAPNE_Res.28-2020.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

CORRÊA TELLES, P. M. RIOS, G. A.; QUEIROZ, F. M. M. G. de. **Desenho Universal para Aprendizagem:** Considerações sobre Um Curso de Formação de Professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Dourados, v.31, e0247, p.1-18, 2025. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/hbHb6bSVhvJdy6rQ3K5rYLt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 mar. 2026.

COSSA, R. C. Z.; IBRAIMO, M. N. Formação de professores do ensino técnico-profissional. **Revista Foco**, v. 18, n. 10, e10267, p. 1-18, 2025. Doi: 10.54751/revistafoco.v18n10-165.

Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/10267>. Acesso em: 09 mar. 2026.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43529.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **IFB em Números**. Disponível em: <https://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **IFG em Dados**. Disponível em: <https://ifg.edu.br/ifg-em-dados>. Acesso em: 16 nov. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024** - Resumo Técnico. Publicado em 2025.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

FERREIRA, F. R. S.; SILVA, D. G. da; BEZERRA, S. A. da S.; RODRIGUES, C. G. do N.; SOUZA, J. H. de; RODRIGUES, A. P. do N.; GOMES, A. E. B.; OLIVEIRA, P. R. L. de. O crescente número de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de ensino básico brasileiras. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 23, n. 6, p. e10217, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n6-039. Disponível em:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/10217>. Acesso em: 15 jan. 2026.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 mar. 2026.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e educação profissional:** dualidade, inclusão e qualidade. São

Paulo: Cortez, 2019.

LISBOA FRANZOI, N.; BALESTRO SILVA, C. O. Desvelando os saberes da docência na Educação Profissional. **Boletim Técnico Do Senac**, 2014, v. 40, n. 3, p. 38–57. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/78>. Acesso em: 12 maio 2025.

LORENZET, D.; ANDREOLLA, F. Formação de educadores para a educação profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2020, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e6136. DOI: 10.15628/rbept.2020.6136. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6136>. Acesso em: 12 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2009.

PINTO, M. A. **Educação inclusiva e suas implicações no contexto escolar**. Ed. Unesp, 2015.

QEDU. **Censo Escolar 2024**. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

QUINTELA CARVALHO, E.; CAVALCANTI, R. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. **Research, Society and Development**. 9, 2020. 115953219. 10.33448/rsd-v9i5.3219.

RAMOS, M. N. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. e15279, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15279.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2fb812cf-e33e-4792-ad78-4143e2e52f0a/content>. Acesso em: 16 nov. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. M. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2026.