

Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais da região Sul do Brasil: análise de documentos institucionais (2014-2024)

Special Education and Specialized Educational Service in the Federal Institutes of Southern Brazil: Analysis of Institutional Documents (2014-2024)

Deise Andreia Enzweiler¹
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
deise.enzweiler@ifsc.edu.br

Renata Porcher Scherer²
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul)
renatascherer@ifsul.edu.br

Resumo: O artigo tem como objetivo mapear e analisar concepções de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial na documentação institucional dos Institutos Federais (IFs) da região Sul do Brasil. Foram mapeados 16 documentos institucionais dos 6 IFs da região, definidos a partir de documentos de regulamentação dos núcleos de acessibilidade e de atuação da modalidade da Educação Especial e do AEE. As análises, articuladas aos estudos da deficiência e da Educação Especial, indicam diferentes perspectivas, com foco na diminuição das desigualdades e na promoção da diversidade. Conclui-se que há concepções distintas, por vezes antagônicas e contraditórias, em relação à modalidade da Educação Especial na EPT. Entretanto, para além das recorrências polissêmicas sinalizadas nos documentos, a construção de instrumentos colaborativos e práticas engajadas na perspectiva do coensino, evidenciam não apenas as contradições e a ambiguidade do que tem se desenvolvido no campo, mas potência política e pedagógica.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Institutos Federais.

Abstract: This study aims to map and analyze the prevailing conceptions of Specialized Educational Service (SES) and Special Education in the institutional documentation of the

¹ Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Lages, Santa Catarina, Brasil.

² Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

Federal Institutes located in the southern region of Brazil. We examined sixteen institutional documents from the six Federal Institutes in this region; selected because they explicitly addressed policies regulating Accessibility Centers and detailed the organization of Special Education and SES modalities. The analyses conducted, articulated with studies on disability and Special Education, reveal different perspectives, emphasizing the reduction of inequalities and the promotion of diversity. Findings indicate distinct, sometimes antagonistic and contradictory, conceptions concerning the Special Education modality within Professional and Technological Education (PTE). However, beyond the polysemic recurrences identified in the documents, development of collaborative instruments and engaged practices from a co-teaching perspective reveals not only the contradictions and ambiguities present in this field, but also its political and pedagogical potential.

Keywords: Special Education; Specialized Educational Service (SES); Professional and Technological Education (PTE); Federal Institutes of Education.

Introdução

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um marco histórico no campo das políticas educacionais brasileiras. Seu objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14). Pela sua importância propositiva no âmbito político, educacional e social, considera-se como um desafio contínuo e em processo de construção na contemporaneidade.

Ao articular a Educação Especial — compreendendo-a como modalidade de ensino (com técnicas e recursos especializados próprios) e área de conhecimento científico interdisciplinar (PLETSCH, 2020) — à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente nos contextos educacionais dos Institutos Federais (IFs), é possível identificar um conjunto de desafios. A adequação do trabalho pedagógico no contexto da formação profissional, técnica e tecnológica, a inserção qualificada das pessoas com deficiência no mundo de trabalho e a certificação profissional específica são alguns exemplos dos desafios enfrentados na articulação de distintas modalidades, níveis e etapas de ensino presentes nestas instituições pelas suas especificidades formativas.

A Educação Especial nos IFs tem se consolidado como uma área fundamental para a promoção da inclusão e da equidade no ensino. Com a ampliação do acesso de estudantes, as instituições enfrentam desafios e avanços na construção de práticas pedagógicas inclusivas. O público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais dialoga com o que é proposto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), compreendendo estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas

habilidades/superdotação. De acordo com estudo desenvolvido por Oliveira e Delou (2021), os estudantes com deficiência representam a maioria do público-alvo da Educação Especial, seguidos por aqueles com TEA e altas habilidades. Para as pesquisadoras, é necessário considerar que os estudantes público-alvo nos IFs constituem-se em um grupo heterogêneo, que apresenta demandas específicas, exigindo adaptações tanto institucionais como pedagógicas. Ampliando a concepção de público-alvo da Educação Especial, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) indicam que muitos IFs utilizam a nomenclatura “Necessidades Educacionais Específicas” (NEE), que contempla uma ampliação do público previsto na Política Nacional de Educação Especial, incluindo estudantes com transtornos funcionais de aprendizagem ou com severas limitações de aprendizagem.

Frente a este cenário complexo, o presente artigo tem como objetivo mapear e analisar concepções de Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial vigentes na documentação institucional dos Institutos Federais da região Sul do Brasil³. Metodologicamente, foi utilizada a técnica da análise documental para levantamento das concepções presentes no documento em relação à Educação Especial e ao AEE. As análises estão articuladas com os estudos da deficiência e sobre a Educação Especial. É resultado parcial de investigação interinstitucional sobre a Educação Especial na EPT. Foram identificadas distintas, por vezes antagônicas e até contraditórias, apreensões das definições da Educação Especial e do AEE, com foco na diminuição das desigualdades e na promoção da diversidade.

Mapeamento dos documentos institucionais

A investigação propõe o mapeamento de documentos institucionais, cujas buscas foram realizadas nos *sites* dos 6 IFs que compõem a região Sul do Brasil. Trata-se de documentos de livre acesso e domínio público. O recorte investigativo proposto tem caráter exploratório, evidenciando o mapeamento dos documentos institucionais, que abrangem o período temporal de 2014 a 2024, totalizando 10 anos. Percebe-se uma variação de temáticas e temporalidades na produção dos documentos no período. No Rio Grande do Sul, todos os IFs — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) — possuem documentação orientadora para os núcleos de acessibilidade (com variação na nomenclatura — Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e Coordenação de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE). Duas instituições do respectivo estado possuem políticas próprias voltadas aos processos inclusivos e diversidade. Uma delas tem documentação específica voltada ao AEE. O IFRS se destaca como o pioneiro em relação à institucionalização dos núcleos de acessibilidade no ano de 2014.

Já no estado de Santa Catarina, as instituições apresentam documentos voltados aos núcleos de acessibilidade com variação na nomenclatura — Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) e NAPNE).

³ 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, apresenta em seu Artigo 5º a seguinte definição: “O Atendimento Educacional Especializado - AEE é atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação”. As definições do respectivo documento apresentam avanços importantes para as políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, por questões de temporalidade da pesquisa empreendida (2014 a 2024), o documento não foi incorporado às análises dos dados mapeados. Disponível em: <https://11nk.dev/vjdA4> Acesso em: 10/12/2025.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), além da regulamentação do NAE, tem documentos complementares voltados à definição do PEDi — Plano de Estudos Diferenciado, não especificamente para estudantes com deficiência — e do público-alvo da Educação Especial. E o Instituto Federal Catarinense (IFC) também apresenta orientações específicas do AEE e uma política institucional ampla, voltada à diversidade e à inclusão. No estado, IFC foi a primeira instituição a elaborar documentos específicos em 2014, regulamentando seus núcleos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), do estado do Paraná, apresenta documento voltado ao Núcleo de Acessibilidade (CAPNE/NAPNE) e também orientações para adaptação de materiais e flexibilização curricular. Também possui documento orientador para o trabalho de tradutor e intérprete.

Documentos analisados de 2014 a 2024

	Instituição	Documento	Período
1	IFRS	Resolução 20/2014 - Regulamento dos NAPNEs	2014
2	IFRS	Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	2024
3	IFSul	Resolução 138/2022 - Regulamento dos NAPNE	2022
4	IFSul	Resolução 366/2023 - Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas	2023
5	IFSul	Resolução 276/2024 - Programa Institucional AEE	2024
6	IFFar	Política de Diversidade e Inclusão	2018
7	IFFar	Resolução 11/2022 - Regulamento das Coordenações de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Capne e dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	2022
8	IFSC	Nota Técnica CEPE no 01/2016 - Esclarecimentos sobre o Plano de Estudo Diferenciado – PEDi	2016
9	IFSC	Resolução 38/2019 - Regulamento dos Núcleos de Acessibilidade Educacional - NAE	2019
10	IFSC	Resolução 6/2019 - Documento orientador para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no IFSC.	2019
11	IFC	Resolução nº 83/2014 - Dispõe sobre o Regulamento do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFC	2014
12	IFC	Resolução 15/2021 - Regulamentação do AEE	2021
13	IFC	Resolução 6/2024 - Política de Inclusão e Diversidade	2024
14	IFPR	Resolução 84/2023 - Diretrizes do trabalho de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (Tilsp)	2023
15	IFPR	Resolução 160/2023 Resolução 204/2024 Diretrizes da Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNAPNE)	2023 2024
16	IFPR	Resolução 148/2023 Resolução 210/2024 - Institui as normas para a adaptação de materiais e atividades e a Flexibilização Curricular	2023 2024

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Destaca-se que, dos 16 documentos analisados, apenas 6 foram elaborados antes de 2020. Os demais 10 documentos datam pós anos 2020, evidenciando discussões recentes da área da Educação Especial no

contexto da EPT. Em relação à regulamentação dos núcleos de acessibilidade, as primeiras instituições a construir orientações específicas foram o IFRS e o IFC, ambos em 2014. Na região Sul, o último IF a construir documentação específica foi o IFPR, entre os anos de 2023 e 2024.

Núcleos de Acessibilidade

Síntese da definição	Fonte
Setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição.	(IFRS, 2014).
Órgão de assessoramento propositivo, consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, responsável por mediar e/ou desenvolver ações de apoio e acompanhamento às/aos estudantes, servidoras e servidores com necessidades específicas.	(IFSul, 2022).
As CAPNEs e os NAPNEs têm como objetivos: I - estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações institucionais de promoção da inclusão de pessoas com NEE; II - demarcar uma postura institucional de prevenção e combate à discriminação e ao capacitismo.	(IFFar, 2022)
O NAE é um núcleo permanente para a promoção da acessibilidade vinculado ao Departamento ou Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão dos câmpus, de natureza propositiva, consultiva e executiva, de composição multidisciplinar e deverá estar previsto no Regimento Interno do câmpus.	(IFSC, 2019b).
O NAPNE tem como finalidade: I – Desenvolver ações de implantação e implementação de Programas e Políticas de inclusão, conforme as demandas existentes em seus câmpus e região de abrangência. II - Promover na instituição a cultura da educação para a inclusão, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas.	(IFC, 2014).
A CNAPNE é uma coordenadoria consultiva, propositiva e de assessoramento, está subordinada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão - DIEPEX, ou ao setor equivalente, e que atua em Rede com a Coordenadoria de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CONAPNE/DE/PROENS) e com as demais CNAPNEs de outros <i>campi</i> do IFPR.	(IFPR, 2023b). (IFPR, 2024a).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir do mapeamento, é possível identificar a multiplicidade de definições e arranjos organizacionais para os núcleos de acessibilidade. Apesar do foco nos estudantes e na promoção da educação inclusiva, em seu sentido mais amplo possível, também há indicação do apoio a servidores, conforme documento do IFSul (2022). Também se verificam distintas nomenclaturas na sua caracterização: setor, órgão, coordenadoria e núcleo. Seus objetivos são múltiplos e distintos: consulta, proposição, execução, promoção de ações institucionais até compreensões exclusivamente alinhadas ao ensino e à docência.

Atendimento Educacional Especializado

Síntese da definição	Fonte
Conjunto de atividades didático-pedagógicas organizadas por meio do Plano de AEE, desenvolvido por professor de AEE, objetivando eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo de aprendizagem, considerando suas necessidades específicas; organizado para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes.	(IFRS, 2024).
Programa Institucional de Atendimento Educacional Especializado no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. O programa contempla o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o atendimento Psicopedagógico, a acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o cuidador/apoio pedagógico e outros profissionais que venham a ser necessários para o adequado atendimento das/os estudantes com necessidades educacionais específicas.	(IFSul, 2024).
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se a um conjunto de ações pedagógicas do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos (as) estudantes público-alvo do AEE, considerando suas necessidades específicas.	(IFFar, 2018).
Por Atendimento Educacional Especializado – AEE entende-se o conceituado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.	(IFSC, 2019b).
Entende-se por Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes.	(IFC, 2021).
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa o pleno acesso, a participação e a permanência com êxito dos estudantes nas atividades pedagógicas, por meio do atendimento às necessidades específicas apresentadas, a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, quando necessário.	(IFPR, 2023b)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com a síntese do quadro anterior, é possível identificar múltiplas definições sobre o AEE: conjunto de ações pedagógicas ou atividades didático-pedagógicas; atendimento individual a necessidades específicas; responsabilidade pela acessibilidade e criação de recursos variados; dentre outras relações. Para algumas instituições da região, há variações entre a formação específica e inicial na Educação Especial; formação inicial ampla com especialização na área de Educação Especial e/ou AEE; até equipes multidisciplinares de atuação. Entretanto, de forma majoritária, o profissional indicado como responsável pelo AEE é o professor de Educação Especial, exceto pelo IFC (2021), que define uma equipe multidisciplinar.

Educação Especial

Síntese da definição	Fonte
Todo campus deverá contar com ao menos um profissional docente com formação em educação especial para a realização do AEE. Para atuação no AEE o profissional deve ter formação em educação especial ou áreas correlatas ou especialização em atendimento educacional especializado.	(IFRS, 2024).
Da educação especial: pessoas com deficiências (física, sensorial e intelectual), transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Ensino colaborativo: modalidade de ensino entre professoras e	(IFSul, 2024).

Enzweiler e Scherer – Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado

professores de classe comum e professoras/es de Educação Especial. O ensino colaborativo consiste na divisão do planejamento, apresentação do conteúdo, manejo da sala de aula e avaliação com objetivo de melhorar o ambiente de aprendizagem.	
A composição do NAE será multidisciplinar, contará com professor de Educação Especial e com a participação, preferencialmente, dos servidores da área de psicologia, serviço social, pedagogia, libras e outros que puderem contribuir para o atendimento das finalidades do Núcleo. A realização do Atendimento Educacional Especializado a que se refere este capítulo é de competência do docente da Educação Especial [...].	(IFSC, 2019b).
Para atuação no AEE, o (a) profissional deve ocupar o cargo de docente e ter formação inicial em Educação Especial.	(IFFar, 2018).
A equipe de AEE será constituída, via portaria, para fins de execução do atendimento educacional especializado em cada campus, conforme regulamentado nesta Resolução, no mínimo, pelos seguintes profissionais: pedagogo, psicólogo e professor de Educação Especial/professor de AEE. Parágrafo único. De acordo com a necessidade, poderão ser incluídos outros profissionais para colaborar com a equipe de AEE.	(IFC, 2021).
São atribuições do Docente de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado, conforme Resolução CNE/CEB no 4/2009: I - identificar e organizar recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade considerando as necessidades específicas dos estudantes público da Educação Especial; II - elaborar, organizar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado; III - avaliar a efetividade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem do estudante; IV - orientar familiares, em articulação com a Equipe Multiprofissional, sobre as mediações, os recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários ao estudante; V - participar da formação continuada e/ou em ações institucionais dialogando com os demais docentes com o propósito de estabelecer encaminhamentos para atender as necessidades educacionais dos estudantes; VI - incentivar o uso de tecnologia assistiva, em parceria com profissionais da área na instituição, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação.	(IFPR, 2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se nos documentos uma intensificação da produção normativa voltada à educação inclusiva nos Institutos Federais da região Sul, especialmente após 2020, quando 10 dos 16 documentos analisados foram publicados, indicando consolidação de uma agenda institucional mais consistente. Esse movimento se alinha ao que a pesquisadora Enicéia Mendes descreve já no início dos anos 2000 como a crescente radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, que para a autora, naquele contexto, mostrava-se um debate permeado por polêmica, estridência e polarização (MENDES, 2006). Em suas análises, ela aponta que a inclusão, mesmo sendo forjada no Brasil como uma ideologia importada, abriu um importante espaço para o acesso à escola regular, constituindo-se em uma estratégia para democratização do acesso.

Outro aspecto identificado na análise dos núcleos ou coordenadorias — com diversas siglas como NAPNE, CAPNE, NAE, CNAPNE — são as divergências terminológicas, com convergência nas funções principais: são órgãos de caráter propositivo, consultivo e, em muitos casos, executivo, com composição multidisciplinar, voltados a mediar, assessorar e desenvolver ações de apoio a estudantes e servidoras/es com necessidades educacionais específicas. Tais instâncias são apontadas nos documentos como essenciais na definição de diretrizes institucionais, na prevenção do capacitismo e na promoção da acessibilidade, em consonância com as políticas normativas de AEE.

Os documentos de forma geral também indicam a necessidade de um trabalho articulado entre os núcleos e a Educação Especial, descrito como um conjunto de ações pedagógicas suplementares, voltado a eliminar barreiras e garantir a plena participação dos estudantes. Essa atuação em conjunto busca fortalecer

e oferecer suporte técnico para a atuação dos núcleos, que oferecem apoio no planejamento, na formação docente, na flexibilização curricular e no uso de tecnologia assistiva — demonstrando como práticas normativas e institucionais se articulam para efetivar uma educação inclusiva.

Os estudos da deficiência e Educação Especial

A partir das definições normativas apresentadas, compreende-se a Educação Especial como um campo de atuação amplo e multidisciplinar, seguindo a definição de Pletsch (2020): “Entendo a Educação Especial seja não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar” (PLETSCH, 2020, p. 66). Para a autora, além de campo de pesquisa, a atuação profissional é uma modalidade colaborativa à Educação Básica e ao Ensino Superior.

Uma importante referência para compreender os estudos da deficiência em uma perspectiva histórica é o estudo desenvolvido por Catherine J. Kudlick (2003) no qual a pesquisadora defende a importância de inserir a deficiência como uma categoria legítima de análise histórica, ao lado de classe, raça, gênero e sexualidade. Kudlick (2003) argumenta que a deficiência tem sido historicamente invisibilizada, mas, ao mesmo tempo, onipresente como metáfora em discursos sociais, culturais e políticos. Segundo Kudlick (2003, p. 765, tradução nossa), “a deficiência esteve em toda parte como metáfora, mas em parte alguma como experiência”. Essa observação revela como a deficiência foi recorrentemente utilizada em discursos sociais como figura simbólica de atraso, falha ou anormalidade, ao mesmo tempo em que as experiências históricas das pessoas com deficiência foram apagadas da narrativa historiográfica. Tal perspectiva nos mobiliza a defender um olhar ampliado acerca das narrativas em torno das deficiências, buscando uma dimensão que valorize a experiência em detrimento de uma narrativa que limite sua ação.

Gesser e Mello (2024) analisam o campo dos estudos da deficiência na educação destacando aspectos da realidade brasileira. A educação das pessoas com deficiência e suas definições normativas, políticas e pedagógicas são uma pauta central de reivindicação contínua para a garantia de condições justas no direito à educação de qualidade. Para as respectivas autoras,

O campo dos estudos da deficiência na educação rejeita os modelos de compreensão da deficiência que, baseados em uma concepção pautada no binômio norma/desvio, compreendem a deficiência como circunscrita ao déficit, ao atraso ou à ausência, patologizando-a ou relegando-a a uma condição que demanda normalização ou cura. Além disso, os estudos da deficiência pautam-se no princípio de que a deficiência deve ser contextualizada nas esferas política e social, privilegiando os interesses, agendas e perspectivas das pessoas com deficiência (GESSER; MELLO, 2024, p. 2).

Seguindo Gesser e Mello (2024), ressalta-se a importância dos desdobramentos do campo dos estudos da deficiência, pois “oferece contribuições importantes para a implementação da legislação já existente no Brasil, por meio da construção de práticas educativas pautadas no compromisso ético-político de acolher e celebrar a presença de estudantes com diferentes variações humanas no âmbito da educação” (GESSER; MELLO, 2024, p. 3). Os estudos do campo reforçam a necessidade de contextualização das práticas

pedagógicas e da criação de instrumentos apropriados a cada contexto educativo, reconhecendo a diversidade de experiências pessoais, políticas, culturais e sociais dos sujeitos.

No contexto de formação dos IFs, identifica-se uma multiplicidade de ações e nomenclaturas para definir e orientar o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. Segundo Guimarães, Santos e Vilaronga (2021), ao analisarem editais de concursos públicos voltados à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado, é possível identificar dois extremos no debate. De um lado, a supremacia da formação geral em Pedagogia e/ou demais licenciaturas, com pós-graduação na área de Educação Especial e, por outro lado, a associação específica do professor de Educação Especial ao AEE. Para as outras, os extremos desse debate podem indicar um afastamento da Educação Especial pelas formações desvinculadas e excessivamente genéricas. Em contrapartida, a vinculação da Educação Especial exclusivamente ao AEE e a tipos específicos de deficiência podem reforçar o modelo clínico terapêutico, pelo foco individual exacerbado.

Os debates contemporâneos no campo dos estudos da deficiência apontam distintas possibilidades pedagógicas para a Educação Especial. Especificamente no contexto dos IFs e da EPT, há características próprias de formação e necessidade de criação de itinerários formativos vinculados às demandas institucionais. Como resposta aos extremos que se identificam na articulação entre Educação Especial e EPT, Guimarães, Santos e Vilaronga (2021) propõem o foco em uma das especificidades dos IFs e que, de certa forma, os diferenciam de contextos da Educação Básica geral: o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, temáticas como inserção e orientação profissional, autonomia e independência e formação profissional nos territórios, por exemplo, são possibilidades de atuação da Educação Especial como área que excede a sua vinculação exclusiva com o AEE e os atendimentos individuais.

Assim, apesar da institucionalização dos NAPNEs nos IFs, é evidente que esses núcleos nem sempre contam com profissionais com formação em Educação Especial em sua composição regular — o que revela um vazio técnico relevante. Essa lacuna acerca da formação específica implica que o NAPNE, embora fundamental para articular políticas institucionais e promover acessibilidade, não pode substituir plenamente o trabalho pedagógico especializado. Como alerta o estudo de Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 4): “os NAPNEs [...] não substituem o papel do educador especial no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico”. Tal constatação reforça a necessidade imperativa de ofertar AEE por profissionais devidamente qualificados, aptos a elaborar e executar o Plano Educacional Individualizado (PEI) com rigor técnico e sensibilidade pedagógica — algo que os núcleos, em sua configuração atual, não conseguem garantir. Esse cenário demanda reflexão crítica: sem a presença de docente especializado, corre-se o risco de institucionalizar processos inclusivos formalmente adequados, porém fragilizados na efetividade pedagógica.

Nos documentos analisados, as definições acerca deste perfil profissional de atuação nos serviços ofertados pela Educação Especial e na articulação multiprofissional dos núcleos de acessibilidade são heterogêneas. Na região Sul, IFRS (2024) e IFSul (2023) denominam em seus documentos como “professor de AEE”; IFFar (2018) denomina como “professor que atua no AEE”; IFSC e IFPR denominam como “docente da EE” e IFC denomina como “professor de EE”/ “professor de AEE”. Essa pulverização de nomenclaturas, bem como a centralidade na atuação no AEE em detrimento da formação em Educação Especial, pode estar relacionada com a própria crise da Educação Especial e a multiplicidade de formações oferecidas para atuação neste campo.

Estudos da década de 2010 já apontavam que a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta fragilidades que comprometem a consistência da atuação docente nesse espaço. Como evidenciam Pasian, Mendes e Cia (2017), grande parte das propostas formativas permanece ancorada em cursos de curta duração, treinamentos e atividades voltadas prioritariamente ao uso de recursos, o que favorece uma lógica instrumental em detrimento de uma compreensão crítica e teórica da prática docente. Tal direcionamento atribui ao professor do AEE a função de um profissional multifuncional e gestor de recursos de aprendizagem (GARCIA, 2013), distanciando-se do núcleo essencial da ação educativa, que deveria estar pautada em fundamentos epistemológicos sólidos e orientados à emancipação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nessa mesma direção, Solon, Neta e Falcão (2024) problematizam o ecletismo de teorias que permeia a formação continuada dos professores do AEE, destacando que esse processo contribui para a constituição de profissionais genéricos, adaptados às demandas imediatas, mas destituídos de referenciais consistentes que orientem a docência. Ademais, Garcia (2013) já advertia que a reconversão docente se configura como estratégia política de ajuste, reciclagem e treinamento, afastando-se de um processo formativo capaz de garantir densidade teórica e compromisso com um projeto educativo contra-hegemônico. Nesse contexto, a política vigente de Educação Especial na perspectiva inclusiva tende a reforçar uma lógica de adaptação pragmática, que esvazia a essência pedagógica do AEE e fragiliza a construção de práticas docentes críticas e transformadoras.

A simplificação dos serviços de apoio, como o AEE, sinaliza como as políticas de inclusão têm sido interpretadas, reafirmando os antagonismos presentes nos documentos e possivelmente no âmbito das práticas pedagógicas. Nos documentos analisados, há distintas tendências presentes, em consonância com a produção teórica do campo, com foco na diminuição das desigualdades e promoção da diversidade. Entretanto, para além dessas recorrências, também são indicadas a construção de instrumentos colaborativos e práticas engajadas na perspectiva do coensino, evidenciando não apenas as contradições e a ambiguidade do que tem se desenvolvido no campo, mas a potência de práticas pedagógicas renovadas.

Inclusão: para diminuir desigualdades e promover a diversidade

Os documentos institucionais sinalizam avanços importantes e que devem ser enaltecidos não apenas pela garantia do direito à educação ampliado para as pessoas com deficiências, mas pela discussão sobre os processos inclusivos na EPT. De forma ampliada, especialmente nas delimitações dos núcleos, identifica-se uma associação entre inclusão e redução de desigualdades, na qual as temáticas não se restringem à deficiência, ampliando-se para questões étnico-raciais, de gênero, etárias e sociais. Já nas definições do perfil profissional e na caracterização do serviço de AEE, identifica-se uma visão mais restrita, na qual as práticas são individualizadas/personalizadas a partir da argumentação da promoção da diversidade, com aproximações de um atendimento clínico.

Estudos acerca da formação de professores para atuar no AEE têm indicado que ainda prevalece uma lógica de capacitações pontuais, centradas em atividades e recursos, que pouco dialogam com uma formação teórica sólida capaz de sustentar práticas pedagógicas inclusivas. Essa perspectiva é reforçada pela ausência ou insuficiência de clareza nos referenciais teóricos e metodológicos, produzindo uma prática fragmentada,

marcada mais pelo cumprimento de tarefas do que pela construção de um projeto pedagógico consistente. Nesse contexto, os professores do AEE acabam sendo formados em um modelo técnico e instrumental, fragilizando o sentido pedagógico e crítico da sua atuação (GARCIA, 2013; SOLON; NETA; FALCÃO, 2024; PASIAN; MENDES; CIA, 2017). Conforme indica a investigação e em consonância com os estudos da área, há distintas compreensões em jogo, evidenciando aspectos políticos e pedagógicos de atuação da Educação Especial na EPT.

Na materialidade analisada, destaca-se um viés ampliado de compreensão da Educação Especial, articulado à educação inclusiva, com aproximações a grupos sociais variados marcados pela vulnerabilidade. Ações voltadas à pauta étnico-racial, às discussões de gênero e à própria vulnerabilidade social fazem parte da agenda inclusiva. Os materiais apontam direcionamentos amplos sobre a prática pedagógica e ações da Educação Especial, com poucos aprofundamentos sobre planejamento, avaliação, serviços e tipos de atendimentos. Evidencia-se, sobretudo, o viés político da educação inclusiva em detrimento de aprofundamentos de ordem pedagógica e formativa do campo.

Nas discussões propostas por Mendes (2006), destaca-se “a interpretação equivocada e reducionista de que educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população tradicional da educação especial, e não ao conjunto dos excluídos” (MENDES, 2006, p. 401). A partir da crítica à adoção de modismos e tendências pedagógicas importadas, especialmente dos Estados Unidos, a autora enfatiza a importância de contextualizar as práticas do campo considerando as especificidades do Brasil. E, além disso, ressalta a importância de não “separar” ou descolar a Educação Especial de outras formas históricas de exclusão.

As leituras teóricas do campo permitem afirmar a importância das discussões da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, pois trata-se de uma visão que reforça seu caráter político. Também permite posicionamento constante contra formas históricas de exclusão, segregação ou isolamento. Ao articular a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva com a temática das desigualdades escolares, há uma coerência frente aos contextos complexos em que ocorrem os recentes processos de democratização escolar no Brasil. Apesar de avanços significativos, ainda há desafios relacionados à exclusão histórica e sistemática da escola.

Dubet (2019) caracteriza os processos de democratização escolar de inúmeras formas. Afirma que a massificação escolar pode ser caracterizada como uma “democratização segregadora”, pois as desigualdades são mantidas e, por vezes, até reforçadas no interior do próprio sistema, reinventando-se. As desigualdades de aprendizagem e das origens sociais podem impactar significativamente as trajetórias escolares (DUBET, 2019), reforçando a importância da compreensão articulada das múltiplas vulnerabilidades.

A universalização do acesso pode promover o que Lopes e Fabris (2013, p. 74) denominam de in/exclusão, pois “embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes”. Segundo Lopes e Fabris (2013), o conceito de in/excluídos abrange uma diversidade de sujeitos que, embora formalmente incluídos, carregam consigo trajetórias de discriminação negativa e exclusão simbólica (LOPES; FABRIS, 2013). Considera-se importante e coerente que a educação inclusiva seja institucionalmente pensada em uma perspectiva ampliada, reforçando o caráter político, humano e, sobretudo, formativo da educação formal. Entretanto, também é importante que o caráter pedagógico e epistemológico da Educação Especial seja reconhecido, garantindo atendimento e acolhimento às especificidades dos estudantes.

Nos documentos analisados, a promoção da diversidade nos Institutos Federais aparece fortemente vinculada à oferta do AEE e à organização da Educação Especial no âmbito dessas instituições. O AEE é destacado como eixo central das ações voltadas à inclusão, articulando-se a um conjunto de políticas públicas que orientam a garantia de acessibilidade, a eliminação de barreiras e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, observa-se que a diversidade, mais do que um princípio geral, é operacionalizada por meio de serviços e recursos específicos, situados no marco das políticas educacionais que direcionam a atuação dos institutos, conferindo ao AEE um papel estruturante na efetivação da inclusão escolar e social.

Nos documentos analisados, observa-se uma ênfase recorrente no AEE como serviço estruturante para o atendimento aos estudantes com deficiência nos Institutos Federais, ora vinculado diretamente ao campo da Educação Especial, ora compreendido como um conjunto variado de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Em diferentes formulações, o AEE aparece como um conjunto de atividades didático-pedagógicas organizadas por professores especializados, com vistas a eliminar barreiras e assegurar a plena participação no processo de aprendizagem, complementando ou suplementando a formação dos estudantes. Também se evidencia a articulação com programas institucionais mais amplos, que incluem, além do AEE, serviços como atendimento psicopedagógico, intérprete de Libras e cuidador pedagógico, configurando uma proposta de promoção da diversidade em múltiplos espaços e sentidos no âmbito da educação profissional e tecnológica. Essa centralidade atribuída ao AEE converge com a análise de Barcelos, Garcia e Lorenzin (2022), em que as autoras explicam que o fortalecimento desse serviço insere-se em um programa de “disseminação de uma perspectiva inclusiva, com efetivação de programas de implantação de serviços de contraturno nas escolas públicas e formação massiva de professores via educação a distância” (BARCELOS; GARCIA; LORENZIN, 2022, p. 48). Ainda de acordo com as autoras,

tais políticas continuam em processo de ajuste e aperfeiçoamento com base em um pensamento de matriz neoliberal, que passou por diferentes nuances entre um maior economicismo e uma abertura para investimentos sociais focalizados, característicos das políticas de inclusão social, educacional e escolar” (BARCELOS; GARCIA; LORENZIN, 2022, p. 53)

Isso permite compreender os registros encontrados nos documentos institucionais tanto como expressão de compromissos com a inclusão, quanto como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas públicas educacionais no Brasil.

As definições acerca da Educação Especial reiteram a centralidade do AEE, evidenciando tanto a exigência de profissionais com formação específica quanto a organização de equipes multidisciplinares para sua execução. Os documentos analisados apontam que cada *campus* deve contar com docentes de educação especial para a realização do AEE, assegurando que esse atendimento seja responsabilidade de profissionais qualificados e, preferencialmente, articulado a outros servidores das áreas de psicologia, serviço social, pedagogia e Libras, entre outros. Além disso, é destacado o ensino colaborativo como estratégia que integra professores de classes comuns e da Educação Especial na organização do planejamento, do manejo da sala de aula e da avaliação, o que amplia as possibilidades de aprendizagem. No entanto, como observa Scherer (2022), a necessidade de atendimentos diferenciados na escolarização dos estudantes público-alvo da

Educação Especial (PAEE) passa a ser centralizada por meio de atendimentos em contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que resulta em uma padronização dos serviços ofertados. Nesse mesmo sentido, Mendes (2019) argumenta que tais salas acabam se constituindo como um “serviço de tamanho único”, no qual a diferença é acomodada de forma restrita, com a centralidade recaindo sobre a deficiência, em detrimento de uma abordagem mais ampla e contextualizada da diversidade.

Considerações finais

Ao pensar a inclusão na perspectiva da convivência e da diversidade, é possível recuperar a ideia de que, como nos explica Lopes (2019), não há inclusão sem que os indivíduos sejam conduzidos para tal fim, mas há possibilidade de vida digna com o outro sem que esta tenha sido forjada pelas políticas de inclusão. Essa vida digna, no entanto, não se efetiva se não houver uma educação voltada para o cuidado mútuo, que valorize a construção de relações de respeito e solidariedade. Nesse sentido, torna-se fundamental criar outras estratégias de escolarização que superem a lógica da padronização e da centralidade da Sala de Recursos Multifuncionais, apostando em práticas colaborativas e de coensino que transformem a escola como um todo.

Como indicam Vilaronga e Mendes (2014), algumas novas possibilidades para a oferta e organização do AEE têm se mostrado promissoras, especialmente no ensino colaborativo, que redefine o papel dos professores da Educação Especial para atuarem em conjunto com os docentes da classe comum, rompendo com o espaço separado do contraturno e favorecendo a construção de uma escola mais aberta à diversidade e comprometida com a formação humana em sua integralidade.

O artigo, fruto de pesquisa interinstitucional, teve como objetivo mapear e analisar concepções de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial vigentes na documentação institucional dos Institutos Federais (IFs) da região Sul do Brasil. As tendências presentes nos documentos têm como foco a diminuição das desigualdades e a promoção da diversidade. Entretanto, os documentos analisados, para além dessas recorrências, também sinalizam a construção de instrumentos colaborativos e práticas engajadas na perspectiva do coensino, evidenciando não apenas a ambiguidade do que tem se desenvolvido no campo, mas a sua própria potência. Os resultados indicam que para efetiva consolidação da Educação Especial como área e modalidade no contexto da EPT, há necessidade de fortalecimento pedagógico, epistemológico e investigativo, para qualificação das práticas pedagógicas.

Referências

BARCELOS, Liliam Guimarães; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LORENZIN, Vanir Peixer. Políticas públicas de Educação Especial no Brasil: estratégias do estado burguês para atender as demandas do capital. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (Orgs.). A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 9/10/2025.

DUBET, François. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. *Jornal de Políticas Educacionais*, [s. l.], v. 13, e71776, 2019. DOI <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.71776>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e71776.pdf>. Acesso em: 20/08/2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101–119, jan./mar. 2013.

GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da Deficiência na Educação: algumas contribuições para a realidade brasileira. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, e143909, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/143909/93661>. Acesso em: 20/08/2025.

GUIMARÃES, Luciana C. C. V.; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Formação e atuação do professor de educação especial nos Institutos Federais. In: OLIVEIRA, Patrícia de; MAHL, Eliane. *O Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: relatos de experiências*. Jundiaí-SP: Paco, 2021.

IFC. Resolução nº 6 de 25 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a reformulação da Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2024. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/2024/02/26/resolucao-no-6-2024-dispoe-sobre-a-reformulacao-da-politica-de-inclusao-e-diversidade-do-instituto-federal-catarinense/>. Acesso em: 4/06/2025.

IFC. Resolução nº 15 de 29 de abril de 2021. Institui a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2021. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/2022/10/25/resolucao-no-15-2021/>. Acesso em: 4/06/2025.

IFC. Resolução nº 083 – CONSUPER/2014. Dispõe sobre o Regulamento do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFC. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2014. Disponível em: <https://www.ifc.edu.br/resolucao083-2014>. Acesso em: 2/06/2025.

IFFar. Resolução CONSUP nº 43/2022. Homologa a Resolução Ad Referendum nº 11/2022, que aprova o Regulamento das Coordenações e dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Capne e Napne) do IFFar. Santa Maria: IFFAR, 2022. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/28276-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-43-2022-homologa-a-resolu%C3%A7%C3%A3o-ad-referendum-n%C2%BA-11-2022,-que-aprova-o-regulamento-das-coordena%C3%A7%C3%B5es-e-dos-n%C3%BAcleos-de-apoio-a-pessoas-com-necessidades-educacionais-espec%C3%ADficas-capne-e-napne-do-iffar>. Acesso em: 15/06/2025.

IFFar. Resolução CONSUP nº 079/2018. Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do IFFar. Santa Maria: IFFar, 2018. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14719-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-079-2018-aprova-a-pol%C3%ADtica-de-diversidade-e-inclus%C3%A3o-do-iffar>. Acesso em: 15/06/2025.

IFPR. Resolução CONSUP/IFPR nº 148, de 11 de outubro de 2023. Institui as normas para a adaptação de materiais e atividades, e a Flexibilização Curricular no IFPR. Curitiba: IFPR, 2023a. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/documentos-conapne/>. Acesso em: 2/06/2025.

IFPR. Resolução CONSUP/IFPR nº 160, 12 de dezembro de 2023. Institui as Diretrizes da Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNAPNE). Curitiba: IFPR, 2023b. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/documentos-conapne/>. Acesso em: 2/06/2025.

IFPR. Resolução CONSUP/IFPR nº 204, de 30 de agosto de 2024, que altera dispositivos da Resolução CONSUP/IFPR nº 160, 12 de dezembro de 2023. Institui as Diretrizes da Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNAPNE). Curitiba: IFPR, 2024a. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/documentos-conapne/>. Acesso em: 2/06/2025.

IFPR. Resolução CONSUP/IFPR nº 210, de 04 de outubro de 2024. Altera dispositivo da Resolução CONSUP/IFPR No 148, de 11 de outubro de 2023. Institui as normas para a adaptação de materiais e atividades, e a Flexibilização Curricular no IFPR. Curitiba: IFPR, 2024b. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/documentos-conapne/>. Acesso em: 2/06/2025.

IFPR. Portaria PROENS/IFPR nº 84 de 21 de dezembro de 2023c. Dispõe sobre Diretrizes do trabalho de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (Tilsp). Curitiba: IFPR, 2023c. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/documentos-conapne/>. Acesso em: 2/06/2025.

IFRS. Resolução nº 13 de 12 de março de 2024. Política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves: IFRS, 2024. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ifrs-aprova-politica-de-atendimento-educacional-especializado/>. Acesso em: 15/06/2025.

IFRS. Resolução nº 20 de 25 de fevereiro de 2014. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-020-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napnes-do-ifrs>. Acesso em: 15/06/2025.

IFSul. Portaria IFSul nº 276, de 12 de dezembro de 2024. Estabelece o Programa Institucional de Atendimento Educacional Especializado no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas: IFSul, 2024. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas/item/3084-portaria-ifsul-n-276-de-12-de-dezembro-de-2024>. Acesso em: 15/06/2025.

IFSul. Resolução CONSUP/IFSUL nº 366 de 11 de dezembro de 2023. Aprova o Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas: IFSul, 2023. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas/item/2645-resolucao-consup-ifsul-n-366-de-11-de-dezembro-de-2023>. Acesso em: 15/06/2025.

IFSul. Resolução nº 138 de 18 de maio de 2022. Aprova o regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no âmbito do IFSul. Pelotas: IFSul, 2022. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/extensao-piix/item/2009-resolucao-138-2022>. Acesso em: 15/06/2025.

IFSC. Nota Técnica CEPE nº 01/2016. Dispõe Esclarecimentos sobre o Plano de Estudo Diferenciado – PEDi. Florianópolis: IFSC, 2016. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=171&Itemid=258. Acesso em: 5/06/2025.

IFSC. Resolução CEPE/IFSC nº 006, de 14 de fevereiro de 2019. Aprova documento orientador para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no IFSC. Criciúma: IFSC, 2019a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/35969/1632397/Resolu%C3%A7%C3%A3o+006+2019+Autoriza%C3%A7%C3%A3o+de+Oferta+de+Cursos+-+Alterada.pdf/e2d8d5a5-ab66-47d5-a504-6000ba89a280>. Acesso em: 5/06/2025.

IFSC. Resolução CONSUP Nº 38 de 16 de dezembro de 2019. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Acessibilidade Educacional – NAE. Criciúma: IFSC, 2019b. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao38_2019_Aprova_NAE_com_anexo.pdf. Acesso em: 5/06/2025.

KUDLICK, Catherine J. Disability history: why we need another “other”. *The American Historical Review*, [s. l.], v. 108, n. 3, p. 763-793, jun. 2003

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Ritornelo e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane M. (Orgs.). *Inclusão e subjetivação: ferramentas teóricas-metodológicas*. Curitiba: Apris, 2019.

MENDES, Enicéia G. A política de Educação Especial e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1/04/2025.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são? #Tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a4843. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>. Acesso em: 20/10/2025.

PASIAN, Mara Sílvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017.

PLETSCH, Marcia. O que há de especial na Educação Especial brasileira? In: *Revista Momento - Diálogos em Educação*, [s. l.], v. 29, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 20/05/2025.

SCHERER, Renata Porcher. Atendimento Educacional Especializado no contexto das políticas inclusivas no Brasil. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da (org.). *A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidades*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SOLON, Thiago Falcão; NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Perspectivas teóricas da formação continuada no Atendimento Educacional Especializado: um estudo em teses e dissertações. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 24, n. 82, p. 1172–1191, 2024.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, e69, p.1-24, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X52842>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 20/10/2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-15, 2014.

Submetido: 16/11/2025

Aceito: 15/03/2026