



**INSTITUTO
FEDERAL**
Brasília

Instituto Federal de Brasília
Campus Recanto das Emas
Pós-graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica

RICHARD COELHO DE PAULO

**DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS:**
análise de publicações oficiais e normativos

Brasília
2026

RICHARD COELHO DE PAULO

**DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS:**

análise de publicações oficiais e normativos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) do Instituto Federal de Brasília, Campus Recanto das Emas como parte da exigência para obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Conceição de Maria Cardoso Costa

Brasília
2026

Paulo, Richard Coelho de.

Diretrizes institucionais para a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Amazonas: análise de publicações oficiais e normativos. / Richard Coelho de Paulo ; orientação Conceição de Maria Cardoso Costa. — Recanto das Emas, DF: 2026.

32 f. : il. color. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Brasília, Campus Recanto das Emas, Recanto das Emas DF, 2026.

Orientador(a): Conceição de Maria Cardoso Costa.

1. Inclusão educacional. 2. Pessoas com deficiência. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Políticas institucionais. 5. Acessibilidade. I. Costa, Conceição de Maria Cardoso, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

RICHARD COELHO DE PAULO

DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS:

análise de publicações oficiais e normativos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) do Instituto Federal de Brasília, Campus Recanto das Emas como parte da exigência para obtenção do título de especialista.

Aprovado em 19 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



CONCEICAO DE MARIA CARDOSO COSTA

Data: 09/04/2026 18:43:00-0300

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

Prof.^a Dr.^a Conceição de Maria Cardoso Costa
Instituto Federal de Brasília
Presidenta / Orientadora

Documento assinado digitalmente



QUEILA PAHIM KODAMA

Data: 10/04/2026 10:01:22-0300

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

Prof.^a Dr.^a Queila Pahim Kodama
Instituto Federal de Brasília
Membro Interno

Documento assinado digitalmente



BRUNO SILVA COSTA

Data: 09/04/2026 18:58:01-0300

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

Prof. Dr. Bruno Silva Costa
Instituto Federal de Brasília
Membro Interno

RESUMO

Este estudo analisa as diretrizes institucionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Amazonas, com foco na forma como publicações oficiais e normativos estruturam mecanismos de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Objetivou-se identificar, nos documentos institucionais, diretrizes, dispositivos de governança e instrumentos pedagógico-operacionais relacionados à implementação da política inclusiva na instituição. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, com revisão de literatura e análise documental. O levantamento bibliográfico foi realizado em bases acadêmicas entre janeiro e fevereiro de 2026, enquanto o *corpus* documental foi constituído por resoluções, planos institucionais e regulamentos publicados pelo IFAM, analisados à luz dos marcos normativos nacionais da educação especial inclusiva. Os resultados indicam que o IFAM dispõe de um conjunto relevante de documentos que formalizam diretrizes de inclusão e estabelecem estruturas de governança, especialmente por meio do NAPNE, da CAPNE, de políticas de assistência estudantil, ações afirmativas e planos de acessibilidade. Contudo, a análise evidencia tensões entre a dimensão declaratória das diretrizes e sua operacionalização, sobretudo quanto à integração entre documentos, à definição de responsabilidades institucionais e às condições estruturais necessárias à implementação das práticas inclusivas. Conclui-se que houve avanço na institucionalização da inclusão na EPT, embora ainda sejam necessários maior coerência sistêmica e fortalecimento dos mecanismos operacionais.

Palavras-chave: inclusão educacional; pessoas com deficiência; educação profissional e tecnológica; políticas institucionais; acessibilidade.

ABSTRACT

This study analyzes the institutional guidelines aimed at the inclusion of people with disabilities in Professional and Technological Education at the Federal Institute of Amazonas, focusing on how official publications and regulations structure mechanisms for access, retention, participation, and learning. The objective was to identify, within institutional documents, guidelines, governance mechanisms, and pedagogical-operational instruments related to the implementation of the inclusive policy at the institution. Methodologically, this is a qualitative research study, with a literature review and document analysis. The bibliographic survey was conducted in academic databases between January and February 2026, while the documentary corpus consisted of resolutions, institutional plans, and regulations published by IFAM, analyzed in light of the national normative frameworks for inclusive special education. The results indicate that IFAM has a relevant set of documents that formalize inclusion guidelines and establish governance structures, especially through NAPNE (Center for Support to People with Special Educational Needs), CAPNE (Center for Support to People with Special Educational Needs), student assistance policies, affirmative action policies, and accessibility plans. However, the analysis reveals tensions between the declarative dimension of the guidelines and their operationalization, especially regarding the integration between documents, the definition of institutional responsibilities, and the structural conditions necessary for the implementation of inclusive practices. It is concluded that there has been progress in the institutionalization of inclusion in vocational and technological education, although greater systemic coherence and strengthening of operational mechanisms are still needed.

Keywords: educational inclusion; people with disabilities; vocational and technological education; institutional policies; accessibility.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1	Marcos conceituais e normativos da inclusão de PCD como diretriz institucional na EPT	12
2.2	Governança institucional e dispositivos de implementação – NAPNE/CAPNE e a arquitetura da inclusão nos Institutos Federais .	14
2.3	Instrumentos pedagógicos e evidências documentais – PEI/PI, adaptações e permanência/êxito na EPT	17
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	21
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
	REFERÊNCIAS.....	30

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação inclusiva passou a ser afirmada, no plano jurídico e político, como um compromisso público com o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência em classes comuns. No marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão é apresentada como princípio orientador que desloca a centralidade do “ajuste do estudante” para a reconfiguração das condições de escolarização, de modo a enfrentar, estruturalmente, processos de exclusão e desigualdade no âmbito educacional (Brasil, 2008).

Esse horizonte é atualizado e densificado por normatizações mais recentes que explicitam, com maior grau de operacionalidade, diretrizes e objetivos para a educação especial ofertada de forma transversal em todos os níveis e modalidades, incluindo a previsão de tecnologias assistivas, adaptações razoáveis, medidas de apoio individualizadas e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em escolas comuns (Brasil, 2025). Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) consolida a inclusão como um paradigma de direitos e de reorganização institucional do sistema educacional, enquanto o Decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) explicita, com maior detalhamento, diretrizes e instrumentos operacionais, como medidas de apoio, adaptações razoáveis, tecnologias assistivas e AEE, oferecendo uma gramática normativa mais diretamente verificável em análises documentais de publicações oficiais e normativos institucionais (Brasil, 2008; Brasil, 2025).

Entretanto, a literatura aplicada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sugere que a densidade normativa, por si só, não elimina tensões entre o direito proclamado e as condições concretas de efetivação, sobretudo em instituições cuja organização curricular, práticas laboratoriais e exigências de formação para o trabalho impõem desafios específicos à acessibilidade e às adaptações. Freitas e Cavalcante (2022) argumentam que não basta assegurar o acesso, é necessário criar condições institucionais para permanência e êxito, o que recoloca no centro do debate as adaptações pedagógicas e curriculares como exigências de equidade e como decisões que deveriam se explicitar com clareza nos documentos institucionais. Ao mesmo tempo, as autoras indicam lacunas nas pesquisas sobre políticas públicas e

sobre a formação profissional de pessoas com deficiência na EPT, que demanda não apenas normatização, mas também repertório técnico-pedagógico e capacidade organizacional.

No plano da governança, o debate torna-se ainda mais complexo quando a inclusão é analisada como “rotina institucional”, isto é, como um conjunto de estruturas, fluxos, responsabilidades e recursos que viabilizam a implementação. Estudos sobre os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) evidenciam que sua existência formal não garante, automaticamente, efetividade, conforme evidenciado por Santos e Mori (2024) que apontam obstáculos recorrentes percebidos por coordenadores, tais como insuficiência de equipe, lacunas de formação e fragilidades de cultura institucional, que podem deslocar a inclusão para lógicas de esforço individualizado e reativo. Convergingo com esse diagnóstico, Silva e Dainez (2025), ao examinarem regulamentos de NAPNEs (ou estruturas equivalentes), mostram que os documentos podem simultaneamente formalizar a política e produzir um paradoxo de governança, objetivos genéricos e competências excessivamente abrangentes, além disso ampliam responsabilidades do núcleo sem, necessariamente, assegurar condições correspondentes de funcionamento, tensionando a implementação.

No plano pedagógico-operacional, a institucionalização da inclusão também se torna legível por meio de instrumentos que materializam decisões e apoios no cotidiano formativo. O Plano Educacional Individualizado (PEI/PI) aparece na literatura como evidência documental relevante, pois torna rastreável o nexo entre identificação de barreiras, decisões pedagógicas, flexibilizações e acompanhamento do percurso do estudante. Contudo, Silva, Vilaronga e Mendes (2023) registram que, mesmo com iniciativas e proposituras associadas aos NAPNEs, persistem barreiras como ausência de AEE e insuficiência de orientações para garantir a construção e implementação de PEI em todos os campi, isto é, nas diferentes unidades do Instituto Federal, além de precariedades no processo quando não há participação efetiva do estudante e da família. Essa discussão converge com a ênfase da PNEEI na participação da família e dos estudantes e na adoção de medidas de apoio individualizadas, o que reforça a pertinência de verificar como tais exigências aparecem (ou são silenciadas) na documentação institucional (Brasil, 2025).

Diante desse cenário, justifica-se investigar, no contexto do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), como diretrizes institucionais para a inclusão de pessoas com

deficiência na EPT são formuladas e organizadas em documentos oficiais e normativos¹, considerando que a efetividade da inclusão tende a depender da capacidade institucional de transformar princípios em mecanismos, e mecanismos em rotinas sustentáveis de atendimento, acompanhamento e avaliação. Essa ênfase dialoga com achados de Oliveira e Ferreira (2024), ao indicarem que, mesmo em instituições que possuem políticas inclusivas, a educação especial inclusiva pode permanecer em processo de amadurecimento, evidenciando desafios persistentes e a necessidade de aprimoramento institucional.

1.1 Problema de pesquisa

Os normativos institucionais do IFAM explicitam diretrizes, mecanismos e instrumentos para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere à permanência e ao êxito desses estudantes?

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

- Analisar normativos institucionais do IFAM, buscando identificar diretrizes, dispositivos de governança e instrumentos pedagógico-operacionais voltados à inclusão de pessoas com deficiência na EPT.

1.2.2 Específicos

- Mapear, nos normativos institucionais do IFAM, diretrizes relacionadas à inclusão, à acessibilidade, ao AEE, às adaptações razoáveis e às medidas de apoio;
- Avaliar a arquitetura de governança institucional descrita nos normativos do IFAM, identificando responsabilidades, fluxos e competências das instâncias envolvidas;
- Identificar, nos normativos do IFAM, instrumentos pedagógico-operacionais relacionados à permanência, ao acompanhamento e ao êxito de estudantes com deficiência na EPT.

¹ Neste estudo, os normativos são compreendidos como documentos oficiais do IFAM que regulamentam estruturas, procedimentos, competências e diretrizes institucionais.

1.3 Justificativa

A relevância deste estudo decorre de três ordens de razões: (i) normativa, pois marcos nacionais postulam a inclusão como direito e descrevem diretrizes e objetivos que demandam tradução institucional em documentos e práticas (Brasil, 2008; Brasil, 2025); (ii) institucional-organizacional, visto que a literatura evidencia que a efetividade do NAPNE depende do desenho normativo e de condições reais de execução, sob risco de dispersão de atribuições e fragilidade de implementação (Silva; Dainez, 2025); e (iii) pedagógica, pois a permanência e o êxito na EPT requerem adaptações e instrumentos de acompanhamento que tornem a inclusão verificável e sustentada, e não apenas declaratória (Freitas; Cavalcante, 2022; Silva; Vilaronga; Mendes, 2023). Assim, uma análise documental voltada ao IFAM contribui para explicitar a distância (ou convergência) entre diretrizes e mecanismos, indicando potencialidades e lacunas para qualificação institucional.

1.4 Estrutura do estudo

Além desta introdução, o artigo organiza-se em referencial teórico, que sistematiza os marcos conceituais, normativos e institucionais da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica; metodologia, que descreve o delineamento da análise documental, os critérios de seleção e as categorias analíticas; resultados e discussão, que analisam os documentos do IFAM, incluindo diretrizes, governança e instrumentos, em diálogo crítico com a literatura; e considerações finais, que sintetizam os achados, os limites do estudo e as recomendações para o aprimoramento das diretrizes institucionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Marcos conceituais e normativos da inclusão de PCD como diretriz institucional na EPT

A compreensão da inclusão de pessoas com deficiência (PCD) como diretriz institucional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige situar, de um lado, o paradigma político-pedagógico dos direitos humanos que sustenta a educação inclusiva e, de outro, o modo como esse paradigma é traduzido em deveres de organização sistêmica, dispositivos e critérios de qualidade que podem (e devem) constar nos documentos normativos das instituições. Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva formula a inclusão como movimento de natureza simultaneamente política, cultural, social e pedagógica, orientado à defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação, deslocando o debate de uma lógica de “acomodação” do estudante para uma exigência de transformação estrutural e cultural da escola (Brasil, 2008).

Esse marco de 2008, portanto, não se limita a declarar o direito, ele pressupõe que a efetividade do direito demanda que os sistemas e as instituições produzam condições institucionais, e não meramente individuais, de escolarização, em que a diferença não seja tratada como exceção administrável, mas como elemento constitutivo da organização escolar. Em termos analíticos, essa posição torna-se crucial para pesquisas documentais, se a inclusão é diretriz, espera-se que ela se explicita nos textos institucionais não apenas como enunciado, mas como prescrição de responsabilidades, processos e garantias.

Nessa mesma direção, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atualiza o marco ao explicitar, em linguagem normativa mais operacional, que a educação especial deve ser ofertada de forma transversal em todos os níveis, em todas as etapas e modalidades, assegurando recursos e serviços para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização, bem como definindo como princípios a educação como direito universal e a garantia de igualdade de oportunidades e condições para acesso, permanência, participação e aprendizagem, e explicita a exigência de acessibilidade, combate ao capacitismo e articulação intersetorial como dimensões estruturantes (Brasil, 2025). Essa arquitetura normativa densifica o paradigma de 2008 ao enumerar diretrizes

como a oferta de tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizadas e efetivas, além de reafirmar a centralidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em escolas comuns.

A PNEEPEI e a PNEEI mantêm continuidade quanto à compreensão da inclusão como direito a ser efetivado em classes e instituições comuns com o apoio adequado. Ao mesmo tempo, a PNEEI desloca parte do debate para a explicitação de mecanismos, como adaptações razoáveis, tecnologias assistivas, medidas individualizadas e AEE, reforçando a produção de condições concretas de participação e aprendizagem (Brasil, 2008; 2025). Em outras palavras, enquanto o marco de 2008 é decisivo para afirmar a mudança de paradigma e a necessidade de transformação institucional, o de 2025 opera uma “tradução” em termos de obrigações e dispositivos, o que é particularmente produtivo para análises documentais de normativos institucionais, por oferecer parâmetros mais diretamente observáveis nos textos (por exemplo: presença/ausência de diretrizes sobre adaptações, tecnologias assistivas, AEE e medidas de apoio).

Entretanto, a literatura recente sobre inclusão na EPT mostra que a densidade normativa não elimina, por si, as tensões entre direito proclamado e condições de efetivação. Freitas e Cavalcante (2022) explicitam que não basta assegurar o acesso de estudantes com deficiência à escola regular, é necessário criar condições para permanência e êxito, o que recoloca no centro do debate os arranjos pedagógicos e institucionais capazes de sustentar trajetórias escolares com qualidade. As autoras enfatizam o papel das adaptações pedagógicas e curriculares (nos métodos, técnicas, recursos e no currículo) como exigência da equidade, articulando o debate de inclusão a um campo de decisões institucionais concretas que devem aparecer nos documentos, seja como orientação, seja como protocolo de ação.

Ao mesmo tempo, Freitas e Cavalcante (2022) indicam lacunas do próprio campo de pesquisa que, indiretamente, incidem sobre a capacidade institucional de formulação de diretrizes, segundo o estado do conhecimento analisado, persistem necessidades de investigação sobre formação continuada de docentes da EPT voltada à inclusão de estudantes com deficiência para inclusão, sobre adaptações para diferentes deficiências e sobre políticas públicas voltadas à temática. Esse diagnóstico tensiona a leitura estritamente normativa, uma vez que a existência de diretrizes não garante, automaticamente, que as instituições disponham de repertório

técnico-pedagógico e de rotinas organizacionais suficientemente consolidadas para operacionalizá-las com consistência.

Essa tensão se torna mais evidente quando o foco se desloca para os Institutos Federais e para as especificidades da EPT. Trevisan e Ziliotto (2023), ao analisar políticas norteadoras para a EPT de estudantes com deficiência em Institutos Federais do Rio Grande do Sul, explicita que há interlocução dos documentos institucionais com a legislação vigente, mas que os próprios documentos tendem a contemplar as especificidades da EPT e a territorialidade de forma restrita, apontando a necessidade de criação de programas que promovam ações efetivas. Embora o estudo tenha sido realizado em outro contexto institucional e regional, ele é teoricamente pertinente para o caso do IFAM porque sustenta uma hipótese analítica central, qual seja, a de que a conformidade formal com marcos nacionais pode coexistir com insuficiências na tradução institucional do direito em programas, fluxos, critérios e responsabilidades, isto é, em diretrizes com densidade operacional.

Nesse quadro, a inclusão como diretriz institucional na EPT pode ser compreendida como uma relação entre um paradigma de direitos e transformação institucional, consolidado pela PNEPEI (Brasil, 2008); uma normatização mais instrumental e orientada a mecanismos, explicitada pela PNEEI (Brasil, 2025); e um campo aplicado que evidencia a centralidade da permanência, do êxito, das adaptações e da formação.

2.2 Governança institucional e dispositivos de implementação – NAPNE/CAPNE e a arquitetura da inclusão nos Institutos Federais

A operacionalização da inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) demanda compreender como a diretriz se converte em governança, isto é, em estruturas organizacionais, rotinas decisórias, fluxos de trabalho e repartição de responsabilidades. Nesse horizonte, o NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (e estruturas equivalentes, como CAPNE – Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ou setores correlatos) pode ser interpretado como um dispositivo institucional de coordenação, cuja função é articular, no interior dos *campi*, ações de apoio e acompanhamento que viabilizem não apenas o ingresso, mas também a

permanência e o êxito do público-alvo da Educação Especial na EPT. Santos e Mori (2024) explicitam essa função ao situarem os NAPNEs como instâncias vinculadas às políticas de permanência, sustentadas por ações de apoio e acompanhamento, reconhecendo que a presença crescente desse público na Rede Federal exige respostas institucionais para além da reserva de vagas.

Contudo, o potencial do NAPNE como eixo de governança não se realiza automaticamente, pois depende de condições estruturais que incidem diretamente sobre sua capacidade de coordenar a inclusão como política institucional. Santos e Mori (2024) evidenciam obstáculos recorrentes apontados por coordenadores, tais como insuficiência de equipe, lacunas de formação inicial e continuada, ausência de profissionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e fragilidades na consolidação de uma cultura institucional de respeito às diferenças. Nesse registro, o NAPNE aparece como instância que assume centralidade na implementação da política, mas frequentemente o faz sob condições de trabalho que tendem a deslocar a inclusão para uma lógica de esforço individualizado e reativo, dependente do engajamento de poucos sujeitos e vulnerável à rotatividade de equipes e à ausência de infraestrutura e recursos.

Essa leitura é aprofundada quando se toma o NAPNE como objeto documental, isto é, quando se analisa o que seus regulamentos prescrevem e silenciam sobre a arquitetura da implementação. Silva e Dainez (2025), ao examinarem regulamentos de NAPNEs (ou estruturas equivalentes) de Institutos Federais do Sudeste, demonstram que a política de inclusão pode ser apreendida por meio desses documentos, uma vez que eles expressam a dinâmica concreta de implementação (finalidade, objetivos, competências, composição e financiamento). Em termos de governança, esse movimento é decisivo, uma vez que investigar regulamentos equivale a deliberar a forma institucional assumida pela política, o desenho organizacional pelo qual se define “quem faz o quê, com que recursos, com que autoridade e com quais critérios”.

Nessa perspectiva, Silva e Dainez (2025) ainda localizam, nos regulamentos, um núcleo de sentido recorrente que opera como marca regulatória, a “quebra/eliminação de barreiras” e a viabilização de “acesso, permanência e êxito”. Todavia, as autoras também mostram que, frequentemente, tais textos se apresentam com objetivos genéricos e, por consequência, com um conjunto de competências excessivamente abrangentes, que atribuem ao núcleo funções internas e externas,

técnico-administrativas e pedagógicas, dilatando o escopo do NAPNE sem necessariamente garantir condições correspondentes de funcionamento. O resultado é um paradoxo de governança, pois a política se formaliza em documentos que ampliam o campo de responsabilidades do núcleo, mas podem contribuir para uma implementação marcada por dispersão de atribuições e por indefinição de prioridades.

Ainda nesse campo de tensões, Silva e Dainez (2025) apontam divergências no próprio enquadramento institucional do NAPNE (natureza, nomenclatura e caráter), indicando que, apesar de uma orientação geral oriunda do TEC NEP, a consolidação das práticas se dá por concepções próprias de cada Instituto Federal. Essa variação pode ser interpretada sob duas perspectivas, de um lado, como abertura para adequação às especificidades locais, de outro, como fonte de assimetria e fragilidade normativa, pois a inexistência de um padrão mínimo compartilhado de composição, competências, fluxos e financiamento pode levar a respostas institucionais desiguais e, por vezes, insuficientes, sobretudo em contextos de restrição de pessoal e de precarização de recursos.

O diálogo com Vilaronga *et al.* (2021) permite qualificar esse debate ao introduzir a dimensão da composição e da *expertise* como variável crítica da governança. Ao analisarem documentos institucionais e registros de ações no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), as autoras explicitam que a constituição do núcleo envolve uma rede de profissionais e participação ampliada, mas também destacam um ponto sensível, qual seja, a recorrente ausência de educador especial, o que compromete o êxito de atividades e tensiona a promessa de transversalidade e apoio especializado no contexto da educação profissional. Nesse ponto, Vilaronga *et al.* (2021) convergem com Santos e Mori (2024) ao evidenciar que a governança do NAPNE não se sustenta apenas pela existência formal do núcleo, mas por condições institucionais, pessoal qualificado, formação, infraestrutura e articulações internas, capazes de produzir continuidade e consistência.

Portanto, para compreender a passagem “da diretriz ao mecanismo”, o estudo de Oliveira e Ferreira (2024) oferece um contraponto metodológico e interpretativo relevante. Ao investigarem como um Instituto Federal (IFB) tem trabalhado com a Educação Especial Inclusiva diante das especificidades da EPT, os autores combinam análise documental de legislações, regulamentos, notas técnicas e marcos legais com pesquisa de campo, apontando que a instituição pode possuir política inclusiva e, ainda assim, estar em processo de amadurecimento, o que recoloca a governança

como problema de implementação e não de mera existência normativa. Dessa forma, Oliveira e Ferreira (2024) dialogam com Silva e Dainez (2025) ao sugerirem que a qualidade institucional da inclusão depende da densidade dos mecanismos, fluxos, procedimentos, papéis definidos, instrumentos de acompanhamento, formação e circuitos de atendimento que traduzam a política em rotina.

Por fim, o debate aponta que o NAPNE, enquanto dispositivo de governança, pode operar como instância de coordenação da inclusão na EPT, mas sua efetividade é condicionada pelo desenho e pela qualidade de sua normatização interna (objetivos, competências, composição e financiamento) e pela existência de condições reais de execução (equipe multiprofissional, formação e suporte especializado).

2.3 Instrumentos pedagógicos e evidências documentais – PEI/PI, adaptações e permanência/êxito na EPT

Na literatura recente sobre inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Rede Federal, o Plano Educacional Individualizado (PEI/PI) é apresentado menos como “formulário” e mais como evidência documental de responsividade institucional, isto é, como um artefato que torna rastreável o nexo entre avaliação/identificação de barreiras, decisões pedagógicas, apoios, flexibilizações curriculares e monitoramento do percurso formativo. Nessa direção, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) sustentam que adequações, estratégias e metodologias precisam estar explicitadas no PEI e defendem sua construção colaborativa (setor pedagógico, assistência estudantil e NAPNE, em diálogo com docentes), de modo que o documento traduza uma pactuação institucional e não um ato isolado do professor. Ao mesmo tempo, os autores recusam a ideia de que o PEI possa resolver sozinho a inclusão, a centralidade atribuída ao NAPNE na organização do PEI deve coexistir com outros serviços e suportes (AEE, equipe multiprofissional, intérpretes e outros), sob pena de o núcleo ser sobrecarregado e operar como substituto indevido de uma rede de apoios que deveria ser garantida pela política institucional.

Essa concepção é tensionada por diagnósticos empíricos que mostram como, na prática institucional, o PEI pode se reduzir a um repositório de “ajustes” pontuais, sem coerência interna e sem capacidade de produzir continuidade pedagógica. Silva, Vilaronga e Mendes (2023) observam que parte significativa de docentes tende a manter objetivos e metodologias intactos, concentrando mudanças em materiais,

recursos, conteúdos e, sobretudo, na avaliação, por isso, problematizam o quanto essas modificações se alinham entre si e respondem efetivamente às necessidades do estudante. Para os autores, o PEI deveria justamente ser o lugar institucional de alinhamento, porque as adaptações (estratégias, avaliações, recursos) precisariam ser discutidas de forma conjunta e registradas de modo sistemático, e quando isso não ocorre, o documento pode existir sem cumprir sua função de orientar e integrar a ação pedagógica.

O debate ganha densidade quando se desloca do “PEI como prescrição” para o “PEI como prática institucional sustentada por condições”. Silva, Vilaronga e Mendes (2023) explicitam que a viabilidade do planejamento individualizado depende de condições organizacionais, previsão de profissionais especializados (como Educador Especial), tempo/carga horária para elaboração de materiais e estratégias e respaldo normativo que não seja apenas declaratório. Nessa perspectiva, o PEI aparece como instrumento que “cobra” governança, se o documento exige colaboração e especialização, então a instituição precisa garantir recursos humanos e processos para que ele não seja mero rito burocrático.

Há, contudo, um ponto de tensão relevante, mesmo quando existem protocolos institucionais para PEI, nem sempre eles asseguram participação do estudante e da família, nem contemplam dimensões de transição/itinerário formativo, o que enfraquece o potencial do documento como ferramenta de autonomia e permanência. Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), ao sistematizarem evidências de diferentes protocolos em institutos federais, registram lacunas quanto à garantia de participação efetiva do estudante PAEE e da família e assinalam a ausência de etapas como o plano de transição em documentos analisados. Essa crítica converge com a defesa, no próprio campo da EPT, de que permanência não pode ser tratada só como “aprovação” e sim como percurso integral (participação, aprendizagem, continuidade), sob risco de a inclusão ser reduzida ao ingresso formal. Trevisan e Ziliotto (2023) operacionaliza esse argumento ao propor dimensões analíticas para políticas e documentos na EPT, ingresso, aprendizagem e permanência e participação e protagonismo.

Esse enquadramento dialoga com achados que situam o NAPNE e os documentos que o estruturam como mediadores centrais entre diretrizes e práticas (planejamento, acessibilidade e permanência). Vilaronga *et al.* (2021) evidenciam a relevância de estudos sobre inclusão nos IFs justamente por incidirem sobre essas

três frentes, planejamento do ensino, acessibilidade e permanência, e por tratarem os documentos institucionais como parte do problema e da solução, uma vez que a atuação do núcleo e seus relatórios/rotinas também constituem material documental a ser analisado. O “instrumento PEI”, portanto, não se esgota no documento em si, ele se inscreve num ecossistema de normativas e rotinas (reuniões, fluxos, registros, acompanhamentos) que pode materializar ou esvaziar a inclusão.

Sendo assim, a literatura é relativamente convergente ao apontar que, sem condições estruturais, o PEI tende a operar como solução “barata” para problemas complexos, pois faltam formação, profissionais, recursos e processos de acompanhamento. Freitas e Cavalcante (2022) reforçam que não basta garantir acesso, é preciso criar condições para permanência e êxito, o que inclui adaptações pedagógicas e curriculares sustentadas por normativas e práticas. Já Santos e Mori (2024), a partir da percepção de coordenadores de NAPNE, explicitam obstáculos recorrentes, além de formação inicial e continuada insuficiente, ausência de profissional de Educação Especial em todos os campi e carência de uma cultura institucional de respeito às diferenças. Além disso, apontam limites da equipe multiprofissional e demanda por investimentos e contratação de profissionais para acompanhamento. Por fim, o PEI/PI aparece como “prova” de implementação apenas quando articulado a uma arquitetura institucional capaz de transformar diretriz em rotina, caso contrário, ele tende a evidenciar, por contraste, aquilo que os documentos prescrevem e aquilo que a instituição silencia ou não consegue sustentar no cotidiano.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adotou delineamento de revisão de literatura com análise documental, de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico, orientado à identificação de diretrizes, dispositivos de governança e instrumentos de implementação da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Amazonas. Para a elaboração do referencial teórico, foram realizadas, entre janeiro e fevereiro de 2026, pesquisas nas bases *Google Acadêmico* e *Scopus*, mediante combinações de descritores em português e inglês associados ao campo da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, tais como inclusão, pessoa com deficiência, educação profissional e tecnológica, institutos federais, NAPNE, CAPNE, acessibilidade, plano

educacional individualizado, permanência e êxito. O recorte de inclusão considerou publicações diretamente aderentes ao tema e ao contexto da Rede Federal, contemplando estudos empíricos e analíticos que discutem EPT e inclusão em IFs, com ênfase em governança e instrumentos, conforme Freitas e Cavalcante (2022), Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), Vilaronga *et al.* (2021), Silva, Vilaronga e Mendes (2023), Trevisan e Ziliotto (2023), Santos e Mori (2024), Oliveira e Ferreira (2024) e Silva e Dainez (2025). Como critérios de exclusão, foram descartados trabalhos sem relação direta com EPT ou com arranjos institucionais dos IFs, textos duplicados entre bases e materiais sem acesso ao texto completo quando indispensável à extração de evidências analíticas.

Em paralelo, constituiu-se um *corpus* documental institucional do IFAM, coletado no site oficial da instituição, composto por normativos e publicações oficiais que estruturam a política de inclusão, a governança e a operacionalização no âmbito institucional, incluindo IFAM (2015), IFAM (2018), IFAM (2019), IFAM (2020), IFAM (2022), IFAM (2024a), IFAM (2024b), IFAM (2024c) e IFAM (2025). A análise documental foi guiada por marcos normativos nacionais, utilizados como referência de categorias e de expectativas regulatórias, especialmente Brasil (2008) e Brasil (2025), permitindo identificar, nos documentos do IFAM, a presença de diretrizes relativas à acessibilidade, AEE, medidas de apoio e adaptações razoáveis, bem como a definição de responsabilidades, fluxos e instrumentos de acompanhamento. O procedimento analítico consistiu em leitura integral e fichamento das obras e documentos selecionados, seguido de codificação temática com categorias dedutivas e indutivas, organizadas em três eixos de síntese, diretrizes normativas, governança e dispositivos de implementação, e instrumentos pedagógico-operacionais vinculados à permanência, aprendizagem e participação. A síntese foi apresentada por convergências, tensões e lacunas entre a literatura e o *corpus* institucional, buscando distinguir enunciados programáticos de prescrições operacionais e identificar lacunas relevantes para a implementação, em coerência com o problema e objetivos do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos achados, apresenta-se a seguir um quadro de síntese do *corpus* institucional do IFAM, no qual cada documento é examinado quanto ao seu papel regulatório e ao seu potencial de evidenciar diretrizes, mecanismos de governança e instrumentos de implementação da inclusão de pessoas com deficiência na EPT, explicitando, de forma comparativa, as principais contribuições e limites de cada peça documental para a leitura crítica das políticas institucionais.

Quadro 1. Síntese analítica dos documentos institucionais do IFAM sobre inclusão de pessoas com deficiência.

Documento (IFAM)	Objeto e alcance normativo	Potencial analítico	Limites analíticos e institucionais
Resolução 45/CONSUP (2015) – Regimento do NAPNE	Define organização, funcionamento e atribuições do NAPNE sistêmico e dos núcleos nos <i>campi</i> .	Dá base de governança (papéis, estrutura, lógica sistêmica) e ajuda a identificar responsabilidades institucionais .	Documento antigo ; além disso, a reformulação posterior (CAPNE) gera risco de “norma superada” para vigência atual (usado como histórico/evolução normativa).
Resolução 31/CONSUP (2018) – Procedimento para Atendimento de Alunos com Deficiência	Padroniza fluxo de atendimento (identificação, encaminhamento, plano/relatório, articulação interna).	É um dos textos mais operacionais : ajuda a observar se o IFAM prevê fluxo, plano, acompanhar/registrar , e como integra setores.	Depende muito de capacidade instalada (equipe multiprofissional, tempo, instrumentos); pode virar “norma de difícil execução” se não houver recursos/rotinas estáveis.
PDI 2019–2023 (2019)	Planejamento institucional: missão, valores, metas e diretrizes macro.	Mapeia compromissos estratégicos e verifica se inclusão/acessibilidade e aparecem como prioridade institucional.	Geralmente é mais declaratório e menos procedimental; não detalha fluxos, instrumentos (PEI/PI), indicadores e responsabilização com o mesmo grau de um regulamento.
Página CAPNE (publicação/porta) – 2020 (atualizada em 2024)	“Vitrine institucional”: lista legislações CAPNE e ações; serve como repositório público.	Ajuda na rastreabilidade (onde o IFAM publica normas) e pode funcionar como evidência de transparência e difusão da política.	Não é norma (é conteúdo de site), pode mudar; não garante completude do acervo e não substitui a análise dos PDFs oficiais.
Resolução 052/CONSUP (2022) – Regulamento de Políticas de Ações Afirmativas	Normatiza ações afirmativas (inclui PCD no âmbito de direitos/ingresso e equidade).	Fundamental para o eixo acesso/ingresso e para conectar inclusão à equidade institucional (cotas/ações afirmativas).	Tende a focar mais em entrada (ingresso) do que em permanência/êxito e instrumentos pedagógicos; precisa ser “casada” com PAES e CAPNE/NAPNE.

Documento (IFAM)	Objeto e alcance normativo	Potencial analítico	Limites analíticos e institucionais
Resolução 001/CONSUP (2024) – PAES (Assistência Estudantil)	Atualiza a Política de Assistência Estudantil: base para ações de permanência.	Fortalece o eixo permanência (apoios, programas, diretrizes de assistência) e permite discutir inclusão como política institucional de suporte ao estudante.	Nem sempre é específica para PCD (muitas medidas são universais); pode exigir que identifique onde há critérios/diretrizes diferenciadas para estudantes com deficiência.
Resolução 017/CONSUP (2024) – Regimento da CAPNE (reformulação)	Reformula estrutura/funcionamento da CAPNE e reorganiza governança do atendimento a necessidades específicas.	Marco de atualização institucional ; ajuda a mostrar evolução normativa e desenho de governança vigente (quem coordena, como articula).	A transição (revogações/substituições) pode gerar zona cinzenta : como os <i>campi</i> internalizam/operacionalizam no cotidiano (ex.: fluxos e instrumentos locais).
Plano de Garantia de Acessibilidade do IFAM (2024)	Documento-plano com princípios, normativos relacionados, estrutura de atendimento, recursos, ações e tecnologias assistivas (com anexos/relatórios).	Um dos principais documentos institucionais do IFAM sobre o tema, pois agrega diagnóstico + estrutura + ações ; permite extrair categorias (recursos, profissionais, tecnologia assistiva, organograma, perspectivas).	Plano pode ser extenso e, se não houver metas mensuráveis/monitoramento , corre o risco de ficar como “carta de intenções”; sua análise deve buscar sinais de acompanhamento/indicadores e responsabilidades.
PPPI 2025–2029 (2025)	Projeto Político-Pedagógico Institucional: diretrizes pedagógicas e identitárias da instituição.	Evidencia princípios pedagógicos institucionais e como a inclusão/diversidade entra na identidade e nas diretrizes gerais da EPT no IFAM.	Como texto macro, pode ficar pouco operacional ; exige “desdobramento” em PPCs, regulamentos, protocolos (PEI/PI, adaptações e fluxos) para produzir implementação.

Fonte: O autor (2026), com base nos documentos institucionais encontrados.

A leitura crítica do *corpus* institucional do Instituto Federal do Amazonas, constituído por resoluções, plano institucional e publicações oficiais produzidas em distintos ciclos de gestão, evidencia um movimento de progressiva densificação normativa da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, ainda que marcado por tensões recorrentes entre a amplitude declaratória das diretrizes e a suficiência dos mecanismos de implementação.

Em termos de matriz nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) funda a inclusão como paradigma de direitos e reorganização sistêmica, deslocando a ênfase da adaptação individual do estudante para a transformação das condições institucionais de escolarização,

enquanto a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) explicitam instrumentos e dispositivos que evidenciam o compromisso com acessibilidade, medidas de apoio individualizadas, tecnologias assistivas e Atendimento Educacional Especializado em escolas comuns.

Quando esse horizonte é cotejado com os documentos do IFAM, observa-se que parte importante do esforço institucional se organiza como tentativa de traduzir princípios em governança e rotinas, o que confere centralidade a instâncias como NAPNE e CAPNE e a dispositivos de política de permanência, ações afirmativas e acessibilidade. A Resolução que institui o regimento do NAPNE no IFAM (IFAM, 2015), ao formalizar atribuições e estrutura, indica uma compreensão de que a inclusão demanda coordenação interna e articulação intersetorial.

Essa leitura de Santos e Mori (2024) de que os NAPNEs operam como instâncias estratégicas de apoio e acompanhamento para além do ingresso. Contudo, a própria literatura sugere que o núcleo pode se tornar um “carregador” solitário da política quando as condições institucionais não acompanham o desenho formal, e essa advertência reaparece na análise de Silva e Dainez (2025), para quem regulamentos frequentemente alargam responsabilidades com formulações genéricas, produzindo um paradoxo de governança em que o texto amplia o escopo, mas não assegura, necessariamente, recursos, composição multiprofissional e rotinas estáveis de monitoramento.

Nesse ponto, a trajetória normativa do IFAM pode ser lida como, simultaneamente, responsiva e vulnerável, pois a existência de fluxos e regimentos pode coexistir com uma implementação dependente de capacidade instalada variável entre campi, condição que Santos e Mori (2024) identificam na forma de insuficiência de equipe, lacunas de formação e fragilidades de cultura institucional.

A Resolução nº 31/CONSUP/IFAM, que aprova o procedimento para atendimento de alunos com deficiência (IFAM, 2018) representa, nesse cenário, uma tentativa de converter diretrizes em sequência operacional de acolhimento, encaminhamento e acompanhamento, aproximando-se do que a PNEEI (Brasil, 2025) demanda ao enfatizar medidas de apoio individualizadas e condições de participação e aprendizagem.

Todavia, a literatura especializada indica que a normatização procedimental, por si só, não garante consistência na execução, sobretudo quando a instituição não dispõe de profissionais especializados e tempo institucional para planejamento,

registro e acompanhamento. Essa crítica encontra reflexão direta nos achados de Silva, Vilaronga e Mendes (2023), ao apontarem que a inclusão no cotidiano pedagógico tende a se concentrar em ajustes de materiais e avaliações, preservando objetivos e metodologias sem reconfiguração proporcional das estratégias didáticas, o que pode reduzir a adaptação a uma resposta fragmentária.

Ao mesmo tempo, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) defendem o Plano Educacional Individualizado como instrumento de pactuação institucional e de registro de estratégias e metodologias, ressaltando que o documento só cumpre seu papel quando construído colaborativamente e sustentado por rede de apoios que extrapola o núcleo, o que recoloca a CAPNE e o NAPNE não apenas como instâncias administrativas, mas como mediadores de uma ecologia de implementação que envolve setor pedagógico, assistência estudantil e serviços especializados.

A tensão, portanto, não é entre ter ou não ter instrumentos, mas entre produzir instrumentos com densidade suficiente para orientar práticas e garantir responsabilização, e produzir instrumentos meramente formais, que funcionam como evidência documental sem capacidade de reordenar o trabalho pedagógico.

Esse debate se adensa quando se considera o caráter próprio da Educação Profissional e Tecnológica, cujo currículo técnico, práticas laboratoriais e organização do trabalho pedagógico exigem padrões mais nítidos de acessibilidade, segurança, adaptação e acompanhamento. Freitas e Cavalcante (2022) são incisivas ao afirmar que garantir acesso não equivale a sustentar permanência e êxito, e que adaptações pedagógicas e curriculares deveriam aparecer com clareza nos documentos como orientação ou protocolo de ação. Em diálogo, Trevisan e Ziliotto (2023) indicam que documentos institucionais nos Institutos Federais tendem a dialogar com a legislação, mas nem sempre contemplam com suficiente especificidade as particularidades da EPT e a territorialidade.

No caso do IFAM, torna-se pertinente observar como o planejamento institucional assume a inclusão, dando prioridade estratégica apenas no plano dos valores institucionais ou traduzida em programas, fluxos e critérios de qualidade. No plano do planejamento institucional, o PDI do IFAM pode ser lido como documento de enunciação estratégica que, embora indispensável para afirmar compromissos institucionais, tende a operar em nível macro, exigindo desdobramento em normativos e instrumentos de gestão para que o compromisso se torne rastreável. A literatura corrobora essa necessidade de desdobramento ao demonstrar que a maturação

institucional da educação especial inclusiva em EPT não depende exclusivamente de declarações políticas, mas de circuitos concretos de atendimento, monitoramento e apoio. Oliveira e Ferreira (2024), ao examinarem a educação especial inclusiva no IFB, combinando análise documental e evidências empíricas, mostram que mesmo instituições com políticas existentes podem permanecer em processo de amadurecimento, o que sugere que o IFAM deve ser analisado pela coerência entre diretrizes e mecanismos, e não apenas pela presença de dispositivos formais.

Nesse quadro, as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil do IFAM introduzem uma camada institucional decisiva ao vincularem a inclusão a um regime de equidade e a uma política de permanência, aproximando-se das exigências nacionais de acesso e condições de aprendizagem. A literatura, porém, sugere cautela ao interpretar tais políticas como automaticamente inclusivas para pessoas com deficiência, uma vez que medidas universalistas de assistência podem não capturar especificidades de acessibilidade e apoios individualizados requeridos para permanência com qualidade. Essa cautela é reforçada por Vilaronga *et al.* (2021), que destacam a relevância de analisar documentos e registros institucionais do NAPNE como parte do problema e da solução, porque a atuação do núcleo se encontra na interseção entre planejamento do ensino, acessibilidade e permanência, e a ausência de profissionais especializados tende a comprometer o êxito de atividades e a promessa de transversalidade do apoio.

A reformulação do regimento da CAPNE no IFAM, por sua vez, pode ser compreendida como tentativa de atualizar e reordenar a governança do atendimento, respondendo a limites identificados tanto na prática quanto na literatura, mas também pode produzir, no curto prazo, zonas de indeterminação normativa sobre como o novo desenho se articula aos procedimentos anteriores e como se traduz em rotinas homogêneas entre *campi*. Essa tensão entre atualização normativa e estabilização operacional é precisamente o tipo de fenômeno que Silva e Dainez (2025) recomendam que se capture pela análise dos regulamentos, identificando não apenas o que os textos prescrevem, mas também o que silenciam sobre composição, formação, recursos e financiamento.

O Plano de Garantia de Acessibilidade do IFAM (IFAM, 2024) ocupa lugar singular nesse conjunto por conjugar diagnóstico, organização institucional e proposição de ações, e, por isso, funciona como documento-ponte entre a diretriz macro e o mecanismo operacional. Em termos críticos, sua força está em explicitar

repertórios e frentes de ação, o que dialoga com a PNEEI (Brasil, 2025) ao tornar mais visível a agenda de tecnologias assistivas, acessibilidade e apoios, mas seu limite potencial reside em depender de metas, monitoramento e responsabilização para não se converter em carta programática de difícil rastreabilidade.

A literatura especializada sugere que é precisamente nessa passagem do plano para a rotina que se decide a qualidade institucional da inclusão, e a crítica de Freitas e Cavalcante (2022) sobre lacunas de pesquisa e de formação na EPT, somada aos achados de Santos e Mori (2024) sobre obstáculos de equipe e cultura institucional, torna plausível que o melhor indicador documental de consistência não seja a presença do plano, mas a articulação entre plano, regimentos, procedimentos e instrumentos pedagógicos como o PEI.

Nesse ponto, a análise comparada entre Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) e Silva, Vilaronga e Mendes (2023) é particularmente produtiva, pois revela um consenso de que o PEI precisa ser colaborativo e integrado, mas também evidencia uma discordância prática sobre o quanto a instituição consegue evitar que o PEI se reduza a ajustes pontuais e pouco alinhados, sobretudo quando faltam AEE e profissionais especializados.

O PPPI do IFAM, por fim, tende a operar como documento identitário-pedagógico de alto nível, afirmando valores e princípios que podem alinhar cultura institucional à inclusão, mas, como observam Trevisan e Ziliotto (2023), documentos macro exigem tradução em dispositivos e programas para não produzirem uma conformidade formal dissociada de mecanismos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo confirmam que os objetivos propostos foram alcançados ao evidenciar, por meio da revisão de literatura e da análise documental, como a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica é tratada em um conjunto de publicações oficiais e normativos institucionais do IFAM, identificando convergências, lacunas e tensões entre diretrizes, governança e instrumentos de implementação. Em resposta ao problema de pesquisa, constatou-se que o *corpus* institucional analisado prescreve diretrizes relevantes e sinaliza esforço de institucionalização progressiva da pauta inclusiva, porém essa institucionalização se expressa de modo desigual entre os documentos,

pois alguns apresentam diretrizes mais gerais, enquanto outros detalham com maior precisão responsabilidades, procedimentos e instrumentos de implementação, e à capacidade de orientar rotinas consistentes nos *campi*, especialmente quando se observa a passagem da enunciação programática para mecanismos verificáveis de execução, acompanhamento e responsabilização.

A leitura conjunta do conjunto documental mostra uma arquitetura normativa que tende a articular três camadas complementares. A primeira é a camada organizacional, na qual se formalizam instâncias e arranjos de coordenação do atendimento, fundamentais para que a inclusão deixe de depender de iniciativas isoladas e assuma caráter institucional. A segunda é a camada procedimental, que busca estabilizar fluxos e encaminhamentos, definindo mínimos de atuação e padronização do atendimento. A terceira é a camada de políticas transversais, na qual se inserem ações afirmativas, assistência estudantil e planos de acessibilidade como sustentação material e programática para permanência e êxito.

O principal padrão identificado foi a coexistência de documentos com alto valor estruturante, por definirem instâncias, princípios e linhas de ação, com documentos cuja operacionalização depende de condições institucionais que nem sempre estão explicitadas de forma suficiente na própria normatividade.

Assim, embora a documentação aponte direções e atribua responsabilidades, há sinais de que o conjunto ainda carece de maior integração interna, com explicitação mais clara de como os dispositivos se conectam em cadeia, desde o ingresso e a identificação de necessidades até o planejamento pedagógico individualizado, a provisão de apoios, o acompanhamento contínuo e a avaliação de resultados formativos.

Nesse sentido, o achado mais crítico não é a ausência de documentos, mas a necessidade de maior coerência sistêmica entre eles, evitando sobreposições, zonas de indeterminação e “vazios operacionais” que fragilizam a implementação e deslocam a política para soluções improvisadas e dependentes de capacidade local variável.

Observou-se ainda que, no plano pedagógico, os instrumentos de individualização e adaptação são decisivos para tornar a inclusão verificável no cotidiano da EPT, mas seu potencial depende de diretrizes institucionais que garantam condições de elaboração, execução e acompanhamento, sob pena de o instrumento existir como formalidade sem capacidade de reordenar efetivamente o

trabalho pedagógico e assegurar trajetória formativa com participação e aprendizagem.

As limitações do estudo decorrem do próprio delineamento metodológico. Por se tratar de revisão de literatura e análise documental, não foi possível aferir empiricamente a implementação nos *campi*, tampouco mensurar impactos sobre permanência e êxito. Além disso, o *corpus* institucional analisado concentrou-se em documentos institucionais e publicações oficiais disponíveis no site da instituição, o que pode excluir normativas internas específicas de *campi*, orientações operacionais não publicadas e versões atualizadas em circulação administrativa.

A literatura revisada, por sua vez, embora altamente pertinente ao recorte dos Institutos Federais, ainda apresenta lacunas recorrentes quanto à avaliação sistemática de implementação na EPT, especialmente no que diz respeito à mensuração de condições institucionais, ao monitoramento contínuo e à análise de efetividade de instrumentos como planos individualizados e estratégias de adaptação curricular em ambientes técnico-laboratoriais.

Apesar dessas limitações, a contribuição do estudo reside em três aspectos centrais. Primeiro, ao organizar um panorama crítico do *corpus* institucional do IFAM, o estudo produz uma leitura integrada que facilita a compreensão da política inclusiva como arquitetura documental, distinguindo níveis de diretriz, governança e operacionalização. Segundo, ao aproximar o *corpus* institucional do debate acadêmico recente sobre EPT e inclusão, o estudo explicita onde há convergência entre o que se prescreve e o que a literatura aponta como necessário, bem como onde persistem silêncios estratégicos que tendem a comprometer a implementação. Terceiro, ao sintetizar prós e contras de cada documento, o estudo oferece um instrumento prático para futuras revisões normativas, planejamento institucional e tomada de decisão, contribuindo para a qualificação da política sem reduzir a discussão a juízos meramente descritivos.

Como agenda de pesquisas futuras, recomenda-se aprofundar a análise em três direções. A primeira é ampliar o *corpus* para incluir documentos de outros *campi* e evidências administrativas internas, permitindo avaliar como a diretriz institucional se desdobra em procedimentos locais. A segunda é combinar análise documental com investigação empírica, incorporando entrevistas, observação de rotinas e análise de práticas pedagógicas, de modo a examinar a implementação dos fluxos, a atuação das instâncias de atendimento e o uso efetivo de instrumentos de planejamento

individualizado e adaptações. A terceira é desenvolver estudos avaliativos com indicadores de permanência e êxito, capazes de dialogar com a especificidade da EPT e com a complexidade das trajetórias formativas, especialmente em cursos técnicos com práticas laboratoriais e exigências de acessibilidade específicas.

Por fim, o panorama analisado indica que há um caminho institucional em consolidação, com bases normativas e programáticas relevantes, mas cuja efetividade está associada ao fortalecimento dos mecanismos de integração entre documentos, da explicitação de responsabilidades e recursos e da criação de rotinas de monitoramento que transformem diretrizes inclusivas em práticas sustentáveis e verificáveis no cotidiano do IFAM.

REFERÊNCIAS

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

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 6 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**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-516080171>. Acesso em: 6 mar. 2026.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, e12865, p. 1-16, maio 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.15628/rbept.2022.12865>. Acesso em: 6 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 045/CONSUP/IFAM, de 13 de julho de 2015**.

Aprova o Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE. Manaus: IFAM, 2015. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/instituicao/conselho-superior/resolucoes>. Acesso em: 6 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 31/CONSUP/IFAM, de 06 de junho de 2018**.

Aprova o Regulamento do Procedimento para Atendimento de Alunos com Deficiência no âmbito do IFAM. Manaus: IFAM, 2018. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/instituicao/conselho-superior/resolucoes>. Acesso em: 6 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019–2023**.

Manaus: IFAM, 2019. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/instituicao/planejamento-institucional/pdi>. Acesso em: 6 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – CAPNE**.

Manaus: IFAM, 2020. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/napne>. Acesso em: 6 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 052/CONSUP/IFAM, de 02 de junho de 2022.** Aprova o Regulamento das Políticas de Ações Afirmativas do IFAM. Manaus: IFAM, 2022. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/instituicao/conselho-superior/resolucoes>. Acesso em: 6 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Plano de Garantia de Acessibilidade do IFAM:** promovendo a educação inclusiva. Manaus: IFAM, 2024a. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/instituicao/acessibilidade>. Acesso em: 6 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 001/CONSUP/IFAM, de 10 de janeiro de 2024.** Aprova a revisão da Política de Assistência Estudantil – PAES do IFAM. Manaus: IFAM, 2024b. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/instituicao/conselho-superior/resolucoes>. Acesso em: 6 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 017/CONSUP/IFAM, de 28 de fevereiro de 2024.** Aprova a reformulação do Regimento Interno da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – CAPNE. Manaus: IFAM, 2024c. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/instituicao/conselho-superior/resolucoes>. Acesso em: 6 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 070/CONSUP/IFAM, de 09 de setembro de 2025.** Aprova o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI 2025/2029 do IFAM. Manaus: IFAM, 2025. Disponível em: <https://www.ifam.edu.br/instituicao/conselho-superior/resolucoes>. Acesso em: 6 mar. 2026.

OLIVEIRA, Anna Vanessa Lima de; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes. Educação Especial Inclusiva (EEI) na Educação Profissional e Tecnológica: um recorte sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Brasília. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, e12750, p. 1-21, out. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.12750>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SANTOS, Vanilza Valentim dos; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. NAPNE e os desafios para uma educação inclusiva nos Institutos Federais. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e18051, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/transmutare/article/view/18051>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; DAINÉZ, Débora. Educação Profissional e Tecnológica: análise dos regulamentos dos Núcleos de Apoio dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá,

v. 31, e0313, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0313>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SILVA, Natany Ferreira; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia. Planejamento de ensino para o estudante público alvo da Educação Especial no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, e13845, p. 1-20, ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.13845>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>. Acesso em: 6 mar. 2026.

TREVISAN, Suzana; ZILLOTTO, Denise Macedo. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e254398, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254398>. Acesso em: 6 mar. 2026.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585>. Acesso em: 6 mar. 2026.