

Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas na Região Norte: normatização, estrutura e perspectivas de inclusão

 <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2026.v10.2022>

Carolina Bueno Magnani¹
Luiz Renato Martins da Rocha²

Data de submissão concluída: 12/2/2026. Data de aprovação: 6/3/2026. Data de publicação: 6/3/2026.

Resumo – O objetivo deste artigo foi analisar como os regulamentos institucionais dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) dos Institutos Federais (IFs) da região Norte do Brasil estruturam, normatizam e definem o público-alvo atendido, de modo a compreender as formas de organização adotadas nesses contextos e avaliar sua coerência com as diretrizes nacionais de inclusão. Como recorte desta pesquisa, foi escolhida a região Norte em razão da escassez de estudos sobre os NAPNEs nessa localidade. O estudo é qualitativo, descritivo e exploratório, com dados obtidos por pesquisa bibliográfica e documental. A análise considerou quatro categorias: fundamentos e concepções de educação inclusiva e educação especial; público-alvo e definições; estrutura e vinculação; atribuições e competências. Os resultados indicam convergência entre os regulamentos quanto à defesa da acessibilidade, à eliminação de barreiras e à articulação intersetorial como fundamentos da inclusão educacional. Entretanto, observam-se diferenças no grau de detalhamento das normativas, na especificação de procedimentos, na delimitação do público atendido e nos níveis de centralização institucional das ações inclusivas, o que pode gerar interpretações e implementações distintas. Conclui-se que, embora haja alinhamento aos princípios da educação inclusiva, as variações normativas reforçam a necessidade de revisão e adequação dos documentos institucionais, à luz dos marcos legais vigentes e das condições reais de funcionamento dos núcleos, a fim de fortalecer práticas inclusivas efetivas.

Palavras-chave: Educação especial. Educação profissional. NAPNE. Institutos Federais. Região Norte.

Support centers for people with specific educational needs in Northern region Federal Institutes: regulation, structure, and perspectives on inclusion

Abstract – The aim of this article was to analyze how the institutional regulations of the Centers for Support to People with Specific Educational Needs (NAPNEs) within the Federal Institutes (IFs) of Brazil's Northern Region structure, regulate, and define their target population. The study seeks to understand the organizational arrangements adopted in these contexts and to assess their coherence with national inclusion guidelines. The Northern Region was selected as the focus of this study due to the scarcity of research addressing NAPNEs in this context. The study adopts a

¹ Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC. Psicóloga da Coordenadoria Técnico-pedagógica do *Campus* São Paulo, do Instituto Federal de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil. carolina.magnani@ufabc.edu.br  <https://orcid.org/0009-0004-9695-952X>  <http://lattes.cnpq.br/6059013785720979>.

² Doutor e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Doutor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil. luizrenato@usp.br  <https://orcid.org/0000-0002-2884-4956>  <http://lattes.cnpq.br/4901568089807470>.

qualitative, descriptive, and exploratory approach, with data obtained through bibliographic and documentary research. The analysis considered four categories: foundations and conceptions of inclusive and special education; target population and definitions; structure and institutional affiliation; duties and responsibilities. The results indicate convergence among the regulations regarding the defense of accessibility, the removal of barriers, and intersectoral articulation as foundations of inclusive education. Nevertheless, discrepancies are observed in the level of detail of the regulations, the specification of procedures, the delimitation of the population served, and the degree of institutional centralization of inclusive actions, which may lead to distinct interpretations and implementations. It is concluded that, although there is alignment with the principles of inclusive education, normative variations reinforce the need to revise and adapt institutional documents in light of current legal frameworks and the actual operating conditions of the centers, in order to strengthen effective inclusive practices.

Keywords: Special education. Professional education. NAPNE. Federal Institutes. Northern Region.

Núcleos de atenção a estudantes com necessidades educacionais específicas em los Institutos Federales del Norte: normalización, estructura y perspectivas de inclusión

Resumen – El objetivo de este artículo fue analizar cómo los reglamentos institucionales de los Núcleos de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NAPNEs) de los Institutos Federales (IFs) de la Región Norte de Brasil estructuran, normativizan y definen el público objetivo atendido, con el fin de comprender las formas de organización adoptadas en estos contextos y evaluar su coherencia con las directrices nacionales de inclusión. Esta investigación se centra en la Región Norte debido a la escasez de estudios sobre los NAPNEs en este contexto. El estudio es cualitativo, descriptivo y exploratorio, con datos obtenidos mediante investigación bibliográfica y documental. El análisis consideró cuatro categorías: fundamentos de la educación inclusiva y especial; público objetivo y definiciones; estructura y vinculación institucional; atribuciones y competencias. Los resultados indican convergencia en cuanto a accesibilidad, eliminación de barreras y articulación intersectorial. No obstante, existen diferencias en el detalle de las normativas, la especificación de procedimientos, la delimitación del público y los niveles de centralización institucional, lo que genera interpretaciones diversas. Se concluye que, aunque hay alineación con los principios inclusivos, las variaciones normativas refuerzan la necesidad de adecuar los documentos institucionales a los marcos legales vigentes y a las condiciones reales de funcionamiento de los núcleos, con el fin de fortalecer prácticas inclusivas efectivas.

Palabras clave: Educación especial. Educación profesional. NAPNE. Institutos Federales. Región Norte.

Introdução

No processo de institucionalização da escolarização, a escola consolidou-se como um espaço seletivo, cuja organização e o funcionamento não respondiam à aprendizagem de todos os sujeitos, mantendo fora do ensino comum grupos como as pessoas com deficiência (Mendes, 2006). Durante um longo período, essa organização seletiva, associada à incapacidade da escola de atender à diversidade

dos estudantes, contribuiu para a exclusão, do ensino comum, daqueles que não se adequavam aos padrões sociais e educacionais estabelecidos. Entretanto, acompanhando um movimento mundial em defesa dos direitos humanos e da democratização do ensino, o Brasil consolidou, com a Constituição Federal de 1988, um marco fundamental ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). A partir desse ponto, foram instituídas medidas e legislações que buscaram assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação de estudantes com deficiência nas escolas, promovendo avanços significativos na construção de um sistema educacional mais inclusivo (Brasil, 2008a).

Em 1994, o país aderiu à Declaração de Salamanca, a qual proclama que a educação é um direito fundamental, e os sistemas de ensino devem ser organizados para considerar as características, habilidades e necessidades únicas de cada estudante, garantindo-lhes oportunidades de aprendizagem adequadas e, dessa forma, edificando uma sociedade inclusiva com educação ao alcance de todos e todas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994).

Seguido a esse documento balizador, algumas legislações brasileiras ratificaram as propostas apresentadas acima. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reforçou que a educação é direito de todos e que o atendimento às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com a oferta de recursos e serviços de apoio necessários. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) reafirmou o compromisso de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, promovendo a organização de sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2008a). Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) ampliou e detalhou direitos, prevendo acessibilidade, adaptações razoáveis e políticas que assegurem igualdade de oportunidades e participação social em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com a publicação da PNEEPEI, ficou-se estabelecido o compromisso de inclusão na rede regular de ensino dos estudantes público da educação especial (PEE), composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011). Ponce e Abrão (2019) reconhecem que a inclusão contribuiu para reduzir preconceitos e práticas de exclusão social; entretanto, apenas o reconhecimento não é suficiente para superar paradigmas consolidados, os quais ainda geram resistências diante das mudanças propostas. Nesse contexto, embora a PNEEPEI preveja ações voltadas à permanência e participação dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, observa-se que tais diretrizes podem apresentar dificuldades para a efetivação. Diante disso, destaca-se que escolas e sistemas educacionais, em articulação com diferentes esferas de governo, devem implementar medidas que promovam ambientes inclusivos e acolhedores, favorecendo o desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais (Alves; Soares, 2024).

Com o intuito de ampliar a garantia de ingresso dos estudantes com deficiência aos cursos técnicos e à Educação Superior, promulgou-se a Lei nº 13.409, em 2016, que versa a respeito da obrigação de as instituições federais de educação assegurarem a reserva de vagas a candidatos com deficiência, em proporção equivalente à representatividade desses grupos na unidade federativa de localização da instituição (Brasil, 2016). Rocha (2022, p. 4) destaca a importância dos impactos dessa lei nas Instituições de Educação Superior (IES) “para a composição da

heterogeneidade de seus estudantes e a relevância das modificações quando estes chegam [...] e passam a reivindicar seu espaço de direito”. Mais recentemente, no estado de São Paulo, por exemplo, foi publicada a Lei nº 18.167, de 8 de julho de 2025, garantindo a reserva de vagas para as instituições de educação superior e de ensino técnico de nível médio, na mesma proporção supracitada na legislação federal (São Paulo, 2025).

Pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), instituídos pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) são instituições que ofertam cursos de qualificação, ensino médio integrado ao técnico, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, são pluricurriculares e multicampi e articulam conhecimentos técnicos e tecnológicos às práticas pedagógicas (Brasil, 2008b). Em todo o território nacional, há 38 Institutos Federais e 2 CEFETs distribuídos em mais de 600 campi. Além dessa estrutura, destaca-se que a missão dos IFs vai além da oferta de cursos: eles têm como foco a promoção da justiça social, da equidade e da formação integral do sujeito, comprometendo-se com o desenvolvimento integral do cidadão e com a diversidade e a igualdade (Brasil, 2010, p. 3-7).

Considerando a diversidade dos estudantes e a crescente presença do PEE, mesmo antes da legislação referente à reserva de vagas, foi criado, no ano 2000, o Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, posteriormente denominado Ação TECNEP, na rede federal de Educação Tecnológica. O objetivo do programa era estruturar políticas que garantissem acesso, permanência e êxito desses estudantes. Segundo Rosa (2011, p. 71), o TECNEP tinha como meta “[...] promover a inserção e a permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio da atuação das escolas profissionalizantes da rede federal de Educação Tecnológica”.

De acordo com Cunha (2016) e Santos (2020), percebeu-se que, no início dos anos 2000, poucas escolas da Rede Federal realizavam ações voltadas ao PEE, e, em resposta a essa lacuna, a Ação TECNEP previu a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). O NAPNE era o setor que viabilizava as ações da TECNEP em cada campus da RFEPT, com a finalidade de implementar ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, promovendo discussões sobre acessibilidade física, pedagógica e atitudinal, além de incentivar pesquisas em tecnologia assistiva e considerar as especificidades de cada deficiência (Rosa, 2011).

Contudo, a efetivação de implantação dos NAPNEs não foi homogênea por todo o país e, por consequência, houve bastante disparidade no entendimento da condução desses núcleos nas instituições (Santos; Vilaronga; Mendes, 2023). Essa disparidade se evidencia nos regulamentos do núcleo em cada instituição, mais especificamente sobre o público atendido. Como foi percebido por Santos, Vilaronga e Mendes (2023), a abrangência de estudantes a quem os regulamentos se direcionam não foi uniforme. Em alguns campi, os NAPNEs assumem o atendimento voltado estritamente ao PEE, enquanto em outros ampliam sua atuação também para estudantes com dificuldades de aprendizagem ou até para aqueles em situação de vulnerabilidade social, demonstrando a ausência de padronização quanto ao público-alvo e indo além do PEE definido pelo Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025).

Diante dessas diferenças nas legislações referentes aos NAPNEs, torna-se relevante investigar de que forma as instituições têm regulamentado e efetivado suas ações. A ausência de homogeneidade nos documentos institucionais revela uma

lacuna importante de compreensão sobre os critérios que orientam esse atendimento, o que pode impactar diretamente a efetividade das políticas inclusivas no âmbito da Rede Federal.

Optou-se pela região Norte como recorte para esta pesquisa em razão da escassez de estudos que investiguem os NAPNEs nessa localidade, quando comparada a outras regiões do país. Esses fatores tornam relevante compreender e analisar como os regulamentos institucionais dos NAPNEs dos Institutos Federais da região Norte do Brasil estruturam, normatizam e definem o público-alvo atendido, uma vez que podem revelar desafios e estratégias próprias diante das particularidades locais. Além disso, trata-se da região com menor densidade demográfica do país e, consequentemente, com Institutos com menor número de campi. Por essa razão, ainda são escassos os estudos e olhares voltados a esse contexto, o que nos instiga a investigar de que maneira os NAPNEs da região têm se organizado em relação a seus regulamentos. Assim, a pergunta de pesquisa deste estudo pode ser traduzida desta forma: como os NAPNEs situados na região Norte do país têm se organizado na definição de seu público-alvo, considerando a limitada presença de Institutos Federais e a escassez de estudos sobre essa localidade?

Diante desse contexto, e a fim de responder a tal questão, objetivamos analisar como os regulamentos institucionais dos NAPNEs dos IFs da região Norte do Brasil estruturam, normatizam e definem o público-alvo atendido, de modo a compreender as formas de organização adotadas nesses contextos e avaliar sua coerência com as diretrizes nacionais de inclusão e, de forma mais específica, a) identificar os fundamentos e as concepções de educação inclusiva e de educação especial presentes nos regulamentos institucionais dos NAPNEs dos IFs da região Norte; b) analisar como os regulamentos definem e delimitam o público-alvo atendido pelos NAPNEs; c) descrever a estrutura organizacional, a vinculação institucional e a composição dos NAPNEs, conforme previsto nos documentos normativos; e d) mapear as atribuições e competências atribuídas aos NAPNEs nos diferentes IFs da região Norte.

Materiais e métodos

Este estudo é de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e de cunho exploratório, conforme a classificação de Gil (2008). A pesquisa descritiva busca apresentar as características de um fenômeno, estabelecendo uma relação entre as variáveis, enquanto a exploratória pretende ampliar a compreensão sobre o tema. Ao descrever certas relações, a pesquisa pode “proporcionar uma nova visão do problema”, conectando os dois enfoques supracitados (Gil, 2008, p. 28). O procedimento de obtenção de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com intuito de compreender como as instituições vêm regulamentando e implementando suas ações na área da Educação Especial.

Foi determinada a análise das legislações dos NAPNEs dos IFs da região Norte. A RFEPCCT conta com 38 IFs pelo país, totalizando 7 na região Norte, sendo distribuídos um por estado, totalizando 73 campi.

As normativas foram coletadas por meio de pesquisa nos sites oficiais dos IFs; quando não foram localizadas dessa forma, a detecção ocorreu por meio de sites de busca. Foram identificadas seis resoluções, sendo elas do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), do Instituto Federal do Acre (IFAC), do Instituto Federal do Amapá (IFAP), do Instituto Federal do Pará (IFPA), do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e do Instituto Federal de Roraima (IFRR). Em alguns casos, mais de uma resolução foi encontrada em função da revogação de normativas anteriores. O Instituto Federal

de Tocantins (IFTO) não dispõe de legislação geral que regule a implementação do NAPNE. Contudo, foi encontrada uma Política de Inclusão dessa instituição que versa sobre diretrizes e princípios para nortear o acesso e êxito de estudantes com deficiência.

Conforme tabela 1, a documentação foi organizada e sistematizada por instituição, considerando o respectivo IF e analisada à luz dos pressupostos da inclusão escolar e do funcionamento dos núcleos de acessibilidade. A partir da leitura exploratória e da pré-análise dos documentos, foram definidas 4 categorias de análise.

Tabela 1 – Resoluções dos Institutos Federais da região Norte do Brasil.

Instituto Federal	Número da resolução / documento	Link para acesso
Instituto Federal do Acre (IFAC)	Resolução nº 18/2019/CONSU/IFAC, de 17 de maio de 2019.	Resolução IFAC
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	Resolução nº 17/CONSUP/IFAM, de 28 de fevereiro de 2024.	Resolução IFAM
Instituto Federal do Amapá (IFAP)	Resolução nº 21/2020/CONSUP/IFAP, de 11 de março de 2020.	Resolução IFAP
Instituto Federal do Pará (IFPA)	Resolução nº 847/CONSUP/IFPA, de 24 de outubro de 2022.	Resolução IFPA
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	Resolução nº 24/REIT/CONSUP/IFRO, de 26 de maio de 2023.	Resolução IFRO
Instituto Federal de Roraima (IFRR)	Resolução nº 429/CONSUP/IFRR, de 6 de fevereiro de 2019.	Resolução IFRR
Instituto Federal de Tocantins (IFTO)	Resolução nº 48/CONSUP/IFTO, de 6 de maio de 2021.	Resolução IFTO

Fonte: Elaboração própria com base nas resoluções disponíveis nos portais institucionais dos Institutos Federais da região Norte.

Resultados e discussões

A análise das resoluções demonstrou que, em sua totalidade, foram documentos aprovados pelo Conselho Superior daquele órgão. Segundo a Lei nº 11.892, todo IF terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior (CONSUP). Segunda a legislação, o CONSUP será de caráter consultivo e deliberativo:

composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (Brasil, 2008b).

Diante da observação das legislações, percebeu-se informações convergentes e divergentes sobre o funcionamento dos NAPNEs nos IFs da região Norte. Optou-se por dividir categorias que emergiram a partir da análise documental, realizando, assim, uma análise de cada ponto, apresentadas a seguir.

Fundamentos e concepções de educação inclusiva e educação especial

Nos documentos analisados, a educação inclusiva é apresentada como um princípio normativo, como um direito e como política institucional para nortear ações pedagógicas e institucionais. A resolução do IFAM objetiva “a criação da cultura de promoção, de capacitação, de educação para a inclusão, convivência e aceitação da

pessoa com deficiência” (IFAM, 2024). No mesmo sentido, o IFAP (2020) reforça a necessidade da prática democrática e inclusão como diretrizes da instituição educacional.

Observou-se, também, uma concepção que relaciona inclusão à remoção de barreiras (atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais), deslocando a ênfase na deficiência para a responsabilidade da instituição em promover um ambiente desenhado para receber qualquer estudante, com condições adequadas de aprendizagem para todos. Um exemplo foi a resolução do IFRO (2023), que cita como um dos objetivos do NAPNE a eliminação de barreiras, com ênfase no respeito às diferenças e igualdade de oportunidades. Enquanto o IFPA (2022) evidencia a importância da autonomia dos estudantes e o reconhecimento da liberdade como valores centrais. Andrade e Monte (2020, p. 388) reforçam essa percepção afirmando que no IFAP, campus Macapá, há o desejo em seguir os regulamentos de acessibilidade, “sobretudo quanto à estrutura arquitetônica, mobiliários, informação e comunicação”, contudo percebem que a manutenção desses mobiliários e elevadores merece maior atenção e cuidado da instituição.

Percebe-se que alguns documentos ampliam o conceito de inclusão para além da pessoa com deficiência. A Política de Inclusão do IFTO ressalta a importância da inclusão de toda a rede educacional, afirmando que “o conceito de educação inclusiva é mais amplo e atende todas as interfaces da acessibilidade”, pois considera que a educação especial está inserida no âmbito da educação inclusiva (IFTO, 2021). Esse olhar pode deslocar a inclusão de um pensamento individualizado para um caráter mais abrangente, com maior responsabilidade institucional. Contudo, pode haver a dificuldade de implementação de uma política tão ampla, sem que haja estratégias adequadas de concentração de esforços e alocação de recursos, pois um de muitos desafios apresentados é “a escassez de profissionais capacitados para atender esses estudantes nos institutos” (Siqueira; Andrade; Damasceno, 2021, p. 352).

Público-alvo e definições

Esta categoria traduz quem é o público atendido pelo núcleo de acessibilidade de cada IF. Apesar de ser, originalmente, um núcleo voltado para a inclusão de estudantes PEE, percebeu-se uma variedade no público atendido, tendo apenas o IFRR limitado o foco do núcleo ao PEE, composto por pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (IFRR, 2019). Na normativa do IFAC (2019), apesar da atualização recente da legislação brasileira por meio do Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), ainda se utiliza a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para se referir ao TEA, conforme previsto anteriormente no Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011). Ressalta-se que tal permanência decorre de uma defasagem terminológica, não implicando alteração no público atendido, mas uma futura necessidade de atualização normativa.

A maioria das instituições, como o IFAC, o IFAM, o IFAP e o IFRO, acrescentou ao PEE, os estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, como exemplo o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtornos de Aprendizagem (dislexia, discalculia, etc.) (IFAC, 2019; IFAM, 2024; IFAP, 2020; IFRO, 2023).

A resolução com maior abrangência de público foi a do IFPA (2022), que, além dos estudantes mencionados acima, acrescentou necessidades educacionais específicas de caráter temporário, como: acidentes, depressão ou luto.

Essa categoria analítica permite observar que a política institucional de inclusão depende, em grande medida, da definição administrativa do público atendido, a qual

pode tanto ampliar a proteção institucional, ao reconhecer um conjunto mais diverso de sujeitos e necessidades, quanto produzir desafios para sua efetivação, especialmente no que se refere à ampliação da demanda por recursos, equipe, formação e fluxos de atendimento.

Tal cenário reforça que o NAPNE não deveria constituir-se como único serviço de apoio oferecido pela instituição, pois, dessa forma, tende a concentrar toda a demanda de estudantes que necessitam de suporte educacional. Faz-se necessário refletir sobre a ampliação ou restrição do público-alvo, relacionando-a com a “questão do quanto de financiamento ele receberá, pois, quanto maior a clientela, maior deve ser o orçamento e o quantitativo de pessoal” (Santos; Vilaronga; Mendes, 2023, p. 17).

Estrutura e vinculação

Esta categoria refere-se à localização do NAPNE no organograma institucional, à articulação com as instâncias superiores e ao modo como é definida a composição do núcleo.

Em geral, os regulamentos tratam o NAPNE como uma instância de assessoramento/apoio que, na reitoria, fica subordinado à Direção de Ensino e, no campus, à Direção Geral, o que sinaliza que a inclusão é entendida como um tema transversal à rotina acadêmica e às decisões pedagógicas.

As normativas do IFPA, IFRO e IFAM preveem instâncias centrais de coordenação/assessoramento das ações inclusivas, às quais se atribuem funções de orientação, acompanhamento e monitoramento das ações nos campi, além de mecanismos que tendem à padronização de procedimentos e fluxos. No IFPA, as ações inclusivas são geridas pela Coordenação de Educação Inclusiva (CEI), vinculada à Pró-reitoria de Ensino (IFPA, 2022). Já no IFRO, “os NAPNEs passam a ser assessorados e acompanhados pela Coordenação de Ações Inclusivas (CAIN), [...], ligada ao Departamento de Inclusão e Diversidade, vinculada à Diretoria de Assuntos Estudantis da Pró-reitoria de Ensino” (IFRO, 2023). Enquanto no IFAM, com seu regulamento atualizado em 2024, o núcleo de acessibilidade foi transformado em coordenadoria, nomeada CAPNE (Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), vinculada à CAPNE Sistêmica, que é “um órgão de direção, planejamento, assessoramento e de monitoramento das ações de inclusão nos Campi, [...] e encontra-se vinculada à Pró-Reitoria de Ensino” (IFAM, 2024). Esse arranjo institucional aponta para um movimento de maior centralização das ações de educação inclusiva em instâncias específicas das Reitorias, o que pode fortalecer a coordenação, o acompanhamento e a coerência das políticas institucionais. Segundo Santos (2024), no IFAM, a transformação do NAPNE em uma coordenação específica exemplifica esse movimento, ao sinalizar a ampliação do papel institucional atribuído às ações de inclusão e à promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Em todos os regulamentos institucionais pesquisados, o NAPNE, de forma geral, é estruturado a partir de uma coordenação e de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais com diferentes perfis, como pedagogos, psicólogos, servidores vinculados à assistência estudantil, à saúde e aos apoios voltados à acessibilidade, o que reforça a compreensão da inclusão como uma ação institucional de caráter intersetorial. Observa-se, ainda, no IFRR, no IFRO, no IFAP, no IFAC e no IFPA, a previsão de participação de discentes, pais ou responsáveis e da comunidade externa, sugerindo a intenção de incorporar diferentes saberes e formas de representação social no funcionamento do núcleo (IFRR, 2019; IFRO, 2023; IFAP,

2020; IFAC, 2019; IFPA, 2022). Essa configuração institucional converge com a compreensão da inclusão como um processo coletivo, que ultrapassa a atuação de especialistas isolados e demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar, conforme aponta Branch (2017, p. 75), ao afirmar que “por ser uma construção coletiva requer mobilização, discussão e ação de toda a comunidade escolar”.

O regulamento do IFAC prevê, de forma explícita, a composição da equipe com profissionais específicos da área da educação especial, como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e revisor de texto em Braille (IFAC, 2019). Já o IFRO, com resolução publicada mais recentemente, distingue-se por ser a única instituição a mencionar a possibilidade de inclusão de profissionais terceirizados da Educação Inclusiva, o que aponta para o cenário mais atual de aumento na contratação de colaboradores terceirizados e menor abertura de vagas efetivas (IFRO, 2023).

No entanto, embora a resolução do IFRO seja mais recente, datada de 2023, apenas o regulamento do IFPA, de 2022, prevê a função de coordenador como cargo comissionado, com direito à gratificação, conforme Portaria do Ministério da Educação (MEC) publicada em 2022 (Brasil, 2022). Esse cenário indica que a atualização das normativas institucionais em relação às diretrizes ministeriais ocorre de maneira desigual entre os IFs, o que pode prejudicar a formalização das equipes e a efetividade das ações desenvolvidas pelos NAPNEs.

A maior parte das legislações dos núcleos, como as do IFAC, do IFPA, do IFRO, do IFRR e do IFTO, estabelece a preferência por servidores com conhecimento reconhecido na área de educação especial e prevê a realização de formação na área, caso necessário, mas apenas o IFRO apresenta essa exigência como dever dos integrantes (IFAC, 2019; IFPA, 2022; IFRO, 2023; IFRR, 2019; IFTO, 2021). Segundo Costa (2017, p. 102), que pesquisou os campi do IFAC, a autora confirmou a importância da formação continuada dos servidores, pois “mesmo que o profissional tenha formação e experiência em inclusão escolar, ele sempre se deparará com situações em que será necessário adotar uma postura investigativa para poder exercer suas funções”.

Em relação à carga horária fixada para o servidor manter-se disponível para os trabalhos do NAPNE, a maioria dos documentos não especifica e, quando cita, não prevê um número exato de horas por semana. Apenas o IFAC determina o máximo de 4 horas/semana, e o IFPA prevê o mínimo de 8h/semana (IFAC, 2019; IFPA, 2022). Siqueira (2018), em estudo realizado com servidores de um campus do IFRR, evidencia que a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência tendem a ser atribuídos quase exclusivamente ao NAPNE, como se a política inclusiva se resumisse à atuação desse setor. Essa percepção se articula com a ausência, em diversas normativas, de previsão de carga horária específica para que os servidores se dediquem às atividades do núcleo, o que pode reforçar a ideia de que a inclusão não constitui responsabilidade institucional compartilhada, mas uma atribuição concentrada em um grupo restrito de profissionais.

Atribuições e competências

Esta categoria caracteriza-se como a mais abrangente, uma vez que as documentações analisadas apresentam ampla diversidade de atribuições e competências, contemplando desde definições mais específicas até formulações de caráter mais geral.

Predominantemente, os regulamentos descrevem o NAPNE como um setor responsável por ações de acolhimento, planejamento, monitoramento e

assessoramento pedagógico e institucional, com o objetivo de promover a acessibilidade, a articulação com as famílias e a rede externa, bem como a formação e a sensibilização da comunidade acadêmica.

A resolução do IFRO (2023) destaca o apoio à equipe de ensino na identificação do público assistido pelo NAPNE, o acompanhamento do itinerário formativo e o registro sistemático dos estudantes no módulo NAPNE do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), indicando maior formalização dos procedimentos de acompanhamento. O IFAP (2020) atribui ao núcleo a responsabilidade de identificar as necessidades educacionais específicas, o planejamento de cronogramas de atendimento e a produção de mapeamentos e relatórios, incluindo o envio trimestral de informações, o que evidencia uma preocupação com o monitoramento administrativo. Já o IFRR (2019) enfatiza a identificação e o acolhimento do público-alvo e a construção de programas de atendimento pedagógico e psicossocial em articulação com docentes e o setor pedagógico, apontando para uma atuação mais integrada com o trabalho educacional rotineiro.

No que se refere ao apoio pedagógico, o regulamento do IFRO (2023) explicita a orientação aos professores quanto às atividades didático-metodológicas e avaliativas no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas. De forma semelhante, a resolução do IFAM (2024) enfatiza o assessoramento docente, a adequação ou adaptação curricular e o apoio na elaboração de instrumentos avaliativos, indicando a centralidade do núcleo como instância de suporte pedagógico aos processos de ensino dos estudantes atendidos.

Em relação à promoção da acessibilidade, a resolução do IFRO (2023) explicita a acessibilidade em múltiplas dimensões, como atitudinal, arquitetônica, comunicacional, tecnológica, educacional e sistêmica, e inclui a participação do NAPNE na definição de prioridades de investimento, indicando uma finalidade ampliada de atuação. O IFRO (2023) adiciona o estímulo à formação de grupos de estudo e pesquisa sobre inclusão e acessibilidade. Já o IFRR (2019) destaca a viabilização da aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promover a acessibilidade pedagógica e comunicacional, especificando equipamentos e apoios técnicos.

No IFRO (2023) destaca-se a articulação com setores internos, a formalização de parcerias e convênios e a possibilidade de encaminhamento dos estudantes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública, por meio dessas articulações. No IFRR (2019), a relação com a família é incorporada às atribuições, assim como a previsão de convênios e parcerias sob responsabilidade do presidente do NAPNE no campus. Já o IFAC (2019) enfatiza a atuação em parceria com políticas de inclusão e a articulação de uma rede de apoio intersetorial, municipal e estadual, indicando uma compreensão ampliada da inclusão como ação que excede os limites institucionais.

Entre as normativas analisadas, o IFTO se distingue por explicitar, de forma direta, a organização do atendimento educacional especializado a estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em decorrência de tratamento de saúde. A Política de Inclusão da instituição prevê que o atendimento seja estruturado “mediante ação integrada com os serviços de saúde e de assistência social”, contemplando situações de “internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio” (IFTO, 2021, p. 7). O documento também assegura a continuidade do processo educativo nesses contextos, ao estabelecer que “as classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao

processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de estudantes matriculados, visando ao seu retorno e à reintegração no ambiente escolar” (IFTO, 2021, p. 7). Essa previsão normativa amplia o alcance da política institucional de inclusão ao reconhecer condições temporárias de afastamento do espaço escolar, garantindo o direito à educação, incluindo contextos de adoecimento.

As convergências relacionadas à promoção de ações de formação e sensibilização da comunidade escolar para práticas inclusivas são identificadas nas resoluções do IFAC (2019) e do IFRO (2023) ao indicarem estes princípios como núcleos centrais de atuação do NAPNE. No regulamento do IFRO (2023), essas ações são reafirmadas, acompanhadas da previsão de capacitação mínima ou recomendada aos próprios integrantes do núcleo. De modo semelhante, os documentos do IFAM (2024) e do IFRR (2019) preveem a promoção de espaços de reflexão e discussão e de ações de capacitação/sensibilização, voltadas ao fortalecimento e à disseminação da cultura institucional de inclusão. Essa ênfase na formação encontra consonância com Albuquerque Junior et al (2025), que sustentam que os IFs necessitam sistematizar programas de formação inicial e continuada, atualizando seus currículos e práticas para superar concepções conservadoras e estigmatizantes acerca das pessoas com deficiência.

Observa-se algumas divergências de execução das atribuições dos NAPNEs entre os regulamentos analisados. O IFRO apresenta o caso com maior detalhamento das práticas operacionais, ao explicitar a necessidade de serem realizados “registros periódicos referentes aos atendimentos do NAPNE, no módulo NAPNE (SUAP)” e a produção e gestão de instrumentos institucionais, como planos de trabalho e planos educacionais individualizados (IFRO, 2023, p. 3). O IFPA (2022) também descreve procedimentos de acompanhamento e avaliação, prevendo o uso de sistema acadêmico específico e a realização de avaliação diagnóstica educacional com estudo de caso, parecer técnico e definição de programas de atendimento, ainda que com menor ênfase nas rotinas internas do núcleo. Em contraste, os regulamentos do IFAC (2019), do IFAM (2015), do IFRR (2019) e do IFAP (2020) tendem a apresentar atribuições de caráter mais geral, centradas em ações de assessoramento, promoção, articulação e orientação, com menor descrição de rotinas de registro e de instrumentos padronizados.

Considerações finais

A análise comparativa das normativas que regulamentam os NAPNEs dos IFs da região Norte permitiu evidenciar como esses documentos estruturam o funcionamento dos núcleos, normatizam suas atribuições e definem o público atendido. De modo geral, esses documentos não se colocam em oposição aos princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva, apresentando convergência na ênfase à eliminação de barreiras, à promoção da acessibilidade, à articulação entre setores e à preocupação com a permanência e o êxito dos estudantes.

Entretanto, a análise também revela variações significativas na forma como algumas diretrizes são operacionalizadas nos textos normativos, especialmente no grau de detalhamento das atribuições, na definição de fluxos, no uso de sistemas e instrumentos e na delimitação do público atendido. Por um lado, tais orientações podem ser positivas ao auxiliar no monitoramento das ações, mas, por outro lado, podem burocratizar excessivamente o serviço, removendo o foco da inclusão e transformação pedagógica do cotidiano acadêmico.

Em alguns casos, a presença de termos e procedimentos associados à avaliação diagnóstica ou parecer técnico pode gerar duplicidades interpretativas, a depender do

modo como são viabilizadas pelas instituições, podendo retomar o modelo médico da deficiência no qual a centralidade da dificuldade está no indivíduo e não no ambiente que não está desenhado universalmente. Nesse sentido, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), ao estabelecer que “a garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde”, reforça a necessidade de revisão e atualização das normativas institucionais, de modo a alinhá-las ao marco legal vigente e à perspectiva inclusiva.

Outra questão percebida é a ampliação do escopo do público atendido, que pode despertar disputas conceituais na prática institucional. Muitas normativas excedem o público para além do PEE, o que pode ser problemático, pois visualizou-se que a composição do núcleo é bastante enxuta e, em sua maioria, sem possibilidade de dedicação exclusiva. Dessa forma, os estudantes que, originalmente, deveriam ser atendidos, poderiam vir a ser negligenciados pela amplitude do público abrangido.

Essa heterogeneidade na definição do escopo de atuação evidencia a ausência de parâmetros nacionais mais delimitados. Sugere-se, portanto, que o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) ou o MEC estabeleçam diretrizes mais homogêneas para os NAPNEs, com intuito de reduzir as desigualdades regionais e conferir maior clareza normativa às instituições.

Como contribuições, este estudo oferece uma sistematização comparativa das normativas dos NAPNEs na região Norte, evidenciando convergências, singularidades e diferenças normativas que podem auxiliar em processos de revisão institucional, formação de equipes e formulação de políticas mais atualizadas com os princípios da educação inclusiva. No entanto, reconhecem-se limitações inerentes ao recorte metodológico adotado, centrado na análise documental e restrito a uma região específica do país, o que não permite inferir sobre a implementação concreta das normativas nos campi.

Dessa forma, apontam-se como perspectivas para pesquisas futuras estudos empíricos que investiguem a operacionalização dos regulamentos no cotidiano dos campi, bem como análises que considerem outras regiões e a incorporação das recentes alterações normativas. Tais investigações poderão contribuir para o aprofundamento do debate sobre o papel dos NAPNEs na consolidação de práticas inclusivas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista *et al.* Uma visão macroscópica brasileira das lacunas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 9, p. e1685, 2025. Disponível em: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1685>. Acesso em: 27 fev. 2026.

ALVES, Lucicleide Araujo de S.; SOARES, Vasti Ribeiro de Sousa. Políticas públicas para o acesso e permanência de estudantes neurodivergentes na Educação Básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 7, n. 16, p. e161236, 2024. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1236>. Acesso em: 11 fev. 2026.

ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; MONTE, Eloyze de Oliveira. Políticas de inclusão e acessibilidade no Instituto Federal da Amazônia Amapaense. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 368-391, 2020. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15479>. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRANCH, Elizabeth Cristina Nascimento. **Política institucional de inclusão de estudantes com necessidades específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Tucuruí**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=L13409&text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino.)

[2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=L13409&text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=L13409&text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino.)

Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 44, de 21 de janeiro de 2022.

Dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o Ministério da Educação e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2022. Disponível em:

[https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076)

[375565076.](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076) Acesso em: 11 fev. 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, Brasília, DF, 2025. Disponível em:

[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html.](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html) Acesso em: 23 jan. 2026.

COSTA, Luana Ugalde. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. **O Programa TEC NEP e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional. Científica e Tecnológica**: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE (IFAC). **Resolução nº 18/2019/CONSU/IFAC, de 17 de maio de 2019**. Dispõe sobre a regulamentação das normas de organização, funcionamento e atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco: IFAC, 2019. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/orgaos-colegiados/conselhos/consu/resolucoes/2019/resolucoes-2019-1/resolucao-consu-ifac-no-18-2019>. Acesso em: 21 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAM). **Resolução nº 17/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, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAM. Manaus:

IFAM, 2024. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/assistencia-ao-estudante/CAPNE>. Acesso em: 11 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). **Resolução nº 21/2020/CONSUP/IFAP, de 11 de março de 2020**. Aprova a Reformulação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá: IFAP, 2020. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/2845-resolucao-n-21-2020-consup>. Acesso em: 21 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Resolução nº 847/CONSUP/IFPA, de 24 de outubro de 2022**. Estabelece as diretrizes, princípios, composição e atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará /IFPA. Belém: IFPA, 2022. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucao-do-consup/2022-3/2315-resolucao-n-847-2022-consup-ifpa-estabelece-as-diretrizes-principios-composicao-e-atribuicoes-do-napnes-do-ifpa>. Acesso em: 21 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). **Resolução nº 24/REIT/CONSUP/IFRO, de 26 de maio de 2023**. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. Porto Velho: IFRO, 2023. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2023/14506-resolucao-consup-ifro-n-24-de-26-de-maio-de-2023>. Acesso em: 21 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR). **Resolução nº 429/CONSUP/IFRR, de 6 de fevereiro de 2019**. Aprova regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Roraima. Boa Vista: IFRR, 2019. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/documents/553/resolucao-n-o-429-conselho-superior.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Resolução nº 48/CONSUP/IFTO, de 6 de maio de 2021**. Dispõe sobre a Política de Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Palmas: IFTO, 2021. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/politicas/politica-de-inclusao-do-ifto/politica-de-inclusao-ifto.pdf/view>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MENDES, Eniceia Gomes. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2026.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282019000200014. Acesso em: 11 fev. 2026.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LIZZI, Elisângela Aparecida da Silva. Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da lei de reserva de vagas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9175, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792022000100101&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2026.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SANTOS, Jéssica Rodrigues. **Inclusão Escolar e os Modelos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e70712, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100223&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 fev. 2026.

SANTOS, Ozivane Monteiro dos. **O papel do CAPNE na educação profissional e tecnológica**: uma perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência visual. 2024. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 18.167, de 08 de julho de 2025. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições estaduais de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2025/lei-18167-08.07.2025.html>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SIQUEIRA, Maria Leilza Pires. **Políticas públicas de educação inclusiva**: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

SIQUEIRA, Maria Leilza Pires; ANDRADE, Patrícia Ferreira de; DAMASCENO, Allan Rocha. Inclusão em educação: desafios do público-alvo da educação especial na educação profissional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 350-361, abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50871/37844>. Acesso em: 11 fev. 2026.

Informações complementares

Descrição		Declaração
Financiamento		Não se aplica.
Aprovação ética		Não se aplica.
Conflito de interesses		Não há.
Disponibilidade dos dados de pesquisa subjacentes		O trabalho não é um <i>preprint</i> e os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos neste artigo.
Uso de Inteligência Artificial		Não há.
CrediT	Carolina Bueno Magnani	Funções: conceitualização; curadoria de dados; investigação; metodologia; visualização; escrita – rascunho original; escrita – revisão e edição
	Luiz Renato Martins da Rocha	Funções: conceitualização; curadoria de dados; investigação; metodologia; visualização; escrita – rascunho original; escrita – revisão e edição.

Avaliadores: Dr. Maurício Reis Sousa Nascimento* (Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, Brasil). O avaliador “C” optou pela avaliação fechada e pelo anonimato.

Revisor do texto em português: Tikinet Edição Ltda. **.

Revisora do texto em inglês: Tikinet Edição Ltda. **.

Revisora do texto em espanhol: Tikinet Edição Ltda. **.

Como citar:

MAGNANI, Carolina Bueno; ROCHA, Luiz Renato Martins da. Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas na Região Norte: normatização, estrutura e perspectivas de inclusão. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 10, p. e2022, 2026. DOI: 10.47236/2594-7036.2026.v10.2022. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/2022>.

* Optou pela avaliação aberta e autorizou somente a divulgação da identidade como avaliador no trabalho publicado.

** Conforme informado pelos autores e comprovado por documento anexado ao sistema da Revista.