

## AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – PERÍODO 2009-2014

### *INCLUSION POLICIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE FEDERAL INSTITUTE OF PARANÁ – 2009-2014 PERIOD*

<sup>1</sup>Danieli de Cássia Barreto Goessler\*

<sup>2</sup>Silvia Márcia Ferreira Meletti

<sup>1</sup>Instituto Federal do Paraná (IFPR) E-mail: [danieli.barreto@ifpr.edu.br](mailto:danieli.barreto@ifpr.edu.br);  
ORCID: 0000-0001-8050-1267

<sup>2</sup>Universidade Estadual de Londrina (UEL) E-mail: [smeletti@gmail.com](mailto:smeletti@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-6853-6667

Artigo submetido em 07/10/2022, aceito em 28/05/2025 e publicado em 18/06/2025.

**Resumo:** O presente estudo teve como objetivo analisar as políticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), por meio dos documentos do Instituto Federal do Paraná (IFPR), de 2009 a 2014, período caracterizado como de implantação da instituição no Paraná. Como técnica de pesquisa, analisou-se todos os documentos institucionais que eram de domínio público, disponibilizados no site institucional, publicados no período assinalado. Com base na literatura sobre análise documental, proposto por Evangelista (2012), destacou-se na análise, o que foi proclamado em relação às políticas para alunos com NEE e as omissões a este público, relacionando-as à legislação federal de educação inclusiva vigente no período. Como resultados, no período de 2009-2014, predominava a ausência de políticas públicas estruturadas para o atendimento de alunos com NEE, não existia clareza quanto à atuação do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades especiais (NAPNE) e a sua articulação com a legislação federal, em especial à exigência de atendimento educacional especializado indicado para a educação básica. Também foram identificadas ausências de discussões sobre o atendimento e diferenciação das demandas da legislação da educação básica e da educação superior. Como a análise realizada refere-se aos 6 anos posteriores à criação do IFPR, coincidindo com as mudanças também importantes na legislação da educação especial, sugere-se que uma nova pesquisa documental seja realizada, considerando os documentos atuais e os possíveis progressos na resolução das contradições encontradas.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; educação profissional; educação especial; educação inclusiva; análise documental.

**Abstract:** This study aimed to analyze the inclusion policies of students with Special Educational Needs (SEN), through institutional documents of the Federal Institute of Paraná (IFPR), from 2009 to 2014, a period defined as the implementation of the institution in Paraná. As a research technique, all institutional documents that were available in the public

domain of the institutional website, published in the indicated period, were analyzed. Based on the literature on document analysis, proposed by Evangelista (2012), the study highlighted what was proclaimed in regard to policies for students with SEN and the omissions to this public, relating them to the federal inclusive education legislation in force during that period. As a result, the absence of structured public policies for the care of students with SEN predominated in the period between 2009 and 2014 predominated, there was no clarity regarding the role of the Care Center for People with Special Needs (NAPNE) and its articulation with the federal legislation, particularly the requirement of specialized educational services indicated for basic education. The lack of discussions on the fulfillment and differentiation of the demands of the legislation on basic education and higher education were also identified. As the analysis refers to the 6 years after the creation of the IFPR, coinciding with the also important changes in the legislation on special education, it is suggested that a new documentary research be carried out, considering the current documents and possible progress made in the resolution of the contradictions found.

**Keywords:** school inclusion; professional education; special education; inclusive education; document analysis

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, tanto a educação profissional quanto a educação especial tiveram seus inícios marcados pelo assistencialismo e pela exclusão social. A educação profissional era destinada à classe trabalhadora, coexistindo com outro tipo de educação – a propedêutica – que tinha por objetivo formar os filhos da classe detentora da capital para o ingresso no ensino superior (MANFREDI, 2002; BRASIL, 1999).

Em relação às políticas de Educação Especial, a trajetória de escolarização de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é marcada por um viés também assistencialista (JANNUZZI, 2004; MAZOTTA, 2011), com predomínio da oferta em instituições privadas filantrópicas, em espaços segregados e paralelos ao ensino regular (MELETTI, 2014).

Quando se articula educação profissional e pessoas com NEE, conforme apontam os estudos de Silva (2011) e Lima (2012), observa-se a preponderância de cursos de curta duração, oferecidos por instituições privadas e segregadas, com uma quantidade ínfima de estudantes contemplados nessa modalidade de educação, apresentando um caráter mais ocupacional do que de formação profissional<sup>1</sup>.

O presente estudo teve como objetivo analisar as políticas de inclusão de estudantes com NEE na educação profissional, por meio dos documentos institucionais do Instituto Federal do Paraná, no período de 2009 a 2014, caracterizado como fase de implantação da rede no estado do Paraná. Este estudo integra uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, que buscou identificar os resultados da articulação entre as políticas de educação profissional e educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

---

<sup>1</sup> De acordo com o estudo de SILVA (2011), em 2005, do total de 747.792 estudantes que tiveram acesso à educação profissional no Brasil, apenas 0,3% correspondia a pessoas com NEE. Destas matrículas, 84% encontravam-se em instituições privadas, em escolas e classes especiais. Em 2006, 48.911 estudantes com NEE estavam na educação profissional, “sendo 46.949 (96%) na educação profissional (básico) e 1962 (0,4%) na educação profissional técnica”. (p.93) A “educação profissional básico”, se refere a cursos de formação inicial de trabalhadores ou qualificação profissional e inclui as “oficinas pedagógicas” e “oficinas de produção” que eram as modalidades de atendimento educacional especializado da época do estudo, com caráter mais ocupacional.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No ano de 2008, no âmbito da Educação Especial, tem-se a publicação de um documento muito importante para a promoção da inclusão de estudantes com NEE nas escolas regulares. Trata-se do documento “Política Nacional de Educacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), seguido pelos decretos regulamentadores.

Com essa nova diretriz política, a educação especial passou a ser considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação, inclusive a educação profissional. Esse documento é um marco no histórico da educação especial, pois, pela primeira vez, não coloca como substitutiva da educação comum/regular. Também nesse documento, o público-alvo da educação especial passa a ser restrito – contemplando os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades<sup>2</sup> (BRASIL, 2008).

A educação especial passou a ser operacionalizada na forma de atendimento educacional especializado (AEE) explicitada no Decreto 6.571/2008 (posteriormente revogado pelo 7.611/11) e Resolução CNE/CBE 04/2009 (GARCIA; MICHELS, 2011). O AEE incorporou a ideia de complementaridade e suplementaridade ao ensino ofertado à pessoa com NEE na escola comum (GARCIA, 2013).

No final de 2008, no âmbito da educação profissional, a Lei 11.892/2008 institui a criação dos institutos federais, em uma importante tentativa de romper com o histórico de educação dualizada, mediante propostas de integração do Ensino Médio e Educação Profissional, com base em princípios da omnilateralidade e politecnia (PACHECO, 2011).

De acordo com Escott (2020), a proposta dos institutos federais inaugura uma nova forma de educação profissional por meio da implementação de uma proposta pedagógica que contemple:

[...] a construção de conhecimento a partir do desenvolvimento do pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho, articulando o conhecimento científico ao técnico e tecnológico (ESCOTT, 2020, p. 9)

Os institutos federais teriam essa missão de formar o estudante integralmente, tendo ciência, tecnologia e cultura como dimensões da vida, e o trabalho como princípio educativo (PACHECO, 2015).

Assim, no curto período de 2008 a 2010, mudanças significativas no panorama da educação especial e profissional brasileiras ocorreram, com a expansão da educação profissional e a interiorização pelo país, por meio da criação dos institutos federais, e a legislação que permitiu grandes avanços para a inclusão educacional.

Apesar da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ter ocorrido por todo o território nacional, cada estado da federação teve essa implantação multicampi com suas particularidades. No estado do Paraná, os antigos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) já tinham iniciado um processo de transformação em 1996, que originou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e, portanto, diferentemente de outros estados que tiveram a origem dos IFs a partir da reformulação dos CEFETs, o IFPR teve sua origem na escola técnica da Universidade Federal do Paraná (UTFPR, 2015; GOESSLER, 2016).

---

<sup>2</sup> Nos documentos legais do período, passou-se a utilizar o termo “pessoa com necessidades especiais” para incluir o público com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, além das pessoas com deficiência.

Em seu início, em 2009, os Campi desenvolveram predominantemente cursos de formação inicial e continuada (qualificação profissional). Em 2010 e 2011, iniciou-se a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)<sup>3</sup> nas formas de cursos técnicos subsequentes ou concomitantes ao ensino médio. Em 2012, passou-se a ter também a oferta da forma integrada ao ensino médio (GOESSLER, 2016).

Goessler (2016) investigou a inserção de estudantes com NEE no IFPR no período de 2009 a 2013, na EPTNM e suas diferentes formas, com base nos microdados do censo escolar. Em 2013, a instituição contava com 34 matrículas de estudantes com NEE de um total de 4.800 matrículas na EPTNM, que representavam apenas 0,71% do total. Essas 34 matrículas, encontravam-se distribuídas em 8 no ensino médio integrado e 26 na forma subsequente ao ensino médio, representando, respectivamente, 0,44% e 0,91% do total de matrículas de cada uma dessas formas da EPTNM.

Apesar do índice de inserção de estudantes com NEE ser inferior a 1% das matrículas totais, os dados encontrados são superiores ao índice nacional do mesmo ano, que foi de 3.300 matrículas que representam 0,23% das matrículas totais na EPTNM. (GOESSLER; MELETTI, 2020)

### 3 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Por ser uma instituição de trajetória recente, realizou-se um levantamento de todos os documentos institucionais de domínio público, disponíveis no site institucional. A partir da busca desses documentos, foram selecionados aqueles que mencionavam o atendimento a alunos com NEE e que foram publicados até 2014, período de implantação da primeira expansão dos campi dos institutos federais no Paraná.

Para Evangelista (2012), ao recorrer a documentos, o pesquisador deve adotar uma postura ativa na produção do conhecimento, cabendo a ele a busca, seleção, leitura, releitura, sistematização e análise das evidências que estes apresentam. De acordo com a autora, a riqueza da pesquisa encontra-se na capacidade de realizar a interlocução entre as fontes, a história e a realidade.

Evangelista (2012) afirma que os documentos expressam determinações históricas, sendo necessária a separação entre essência e aparência – mediante um processo de análise – para que o fenômeno estudado possa ser compreendido. Declara, ainda, que o pesquisador deve ir além do que está dito textualmente, devendo assinalar não somente o que é proclamado, mas também os silenciamentos presentes no documento.

Diante do exposto por Evangelista (2012), procurou-se destacar, na análise dos documentos, tanto o que foi proclamado em relação às políticas para alunos com NEE na Rede Federal e no IFPR, quanto as omissões a esse público. Por meio de uma pesquisa documental, foram selecionados os seguintes documentos referentes ao período 2009-2014:

- Resolução 001/2009: Aprova o estatuto do Instituto Federal do Paraná. (IFPR,2009a);
- Resolução 007/2009: Estabelece as Diretrizes para a Inclusão Social e Racial no IFPR. (IFPR,2009b);
- Resolução 010/2009: Altera os dispositivos do Estatuto IFPR. (IFPR,2009c);

---

<sup>3</sup>A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio. Para maior detalhamento das particularidades de cada forma, consultar Resolução 06/2012 (BRASIL, 2012)

- Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013 (IFPR,2010a);
- Edital nº19/2010: Processo seletivo para ingresso em 2011(IFPR,2010b);
- Resolução 13/2011: Aprova mudança e consolida Estatuto do IFPR. (IFPR,2011a);
- Edital nº72/2011: Processo seletivo para ingresso em 2012 (IFPR,2011b);
- Resolução 039/2012: Altera o Anexo I do Estatuto do IFPR. (IFPR,2012a);
- Edital nº06/2012: Processo seletivo para ingresso em 2013(IFPR,2012b);
- Resolução 06/2013: Aprova a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013 (IFPR, 2013a);
- Edital nº126/2013: Concurso para Técnicos-Administrativos (IFPR, 2013b);
- Edital nº10/2013: Processo seletivo para ingresso em 2014 (IFPR, 2013c);
- Resolução 34/2014: Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (IFPR,2014a);
- Resolução 02/2014: Altera o Anexo I do Estatuto do IFPR (IFPR, 2014b);
- Resolução 08/2014: Aprova o Regimento Interno comum aos Campus do IFPR. (IFPR,2014c);
- Manual de Competências (IFPR, 2014d);
- Portaria 022 de 10 de setembro de 2010 (IFPR PARANAGUÁ, 2010a);
- Regulamento do NAPNE -Campus Paranaguá (IFPR PARANAGUÁ, 2010b).

Os documentos foram analisados considerando o uso de terminologias, a descrição de atividades de núcleos e cargos, o envolvimento da comunidade escolar com o público-alvo da educação especial e a articulação com a legislação da educação especial e sua forma de operacionalização.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A articulação entre educação profissional e educação especial na rede federal de educação é anterior à própria criação dos Institutos Federais. No ano de 2000, foi criado o Programa “Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidades especiais –TEC NEP” (ROSA, 2011), que tinha por objetivo promover a inclusão, a permanência e a conclusão com êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Após sua criação, o Programa TEC NEP passou a ser chamado de Ação TEC NEP e passou a contar com os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs) como responsáveis por articular as políticas de inclusão localmente em cada campus dos CEFETs e escolas técnicas federais (ROSA, 2011) e, posteriormente, aos institutos federais.

No IFPR, o NAPNE passou por um processo de implementação, tendo uma portaria de designação oficial de seus coordenadores em fevereiro de 2012 para todos os campi. Antes mesmo da oficialização dos núcleos por essa portaria da Reitoria, o Campus Paranaguá já havia constituído um NAPNE por meio de uma portaria interna – Portaria 022 de 10 de setembro de 2010 (IFPR PARANAGUÁ, 2010a) além de um regulamento para o Núcleo (IFPR PARANAGUÁ, 2010b).

De acordo com o artigo 4º do regulamento, o NAPNE “será constituído por membros nomeados por portaria e agregará todos os servidores e membros da Comunidade escolar que

desejarem se incorporar nos projetos de inclusão” (IFPR PARANAGUÁ, 2010b, p. 01, grifo nosso).

Como observado no regulamento do Campus Paranaguá, os coordenadores eram pessoas nomeadas e a adesão dos demais integrantes do NAPNE dava-se pelo interesse pela temática (inclusão de pessoas com NEE) e não exigia necessariamente conhecimento teórico ou formação acadêmica na área de Educação Especial.

Em concurso público promovido pela instituição em 2013/2014 (IFPR, 2013b), houve a inserção de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em grande parte dos campi. No entanto, não houve direcionamento institucional de que esses profissionais compusessem os NAPNEs, ficando a critério de cada campus a organização das atribuições profissionais. No edital que regia o concurso (IFPR, 2013b), havia apenas a menção de que o intérprete de LIBRAS teria como uma de suas atividades “assessorar e organizar atividades de apoio ao processo de inclusão em geral” (p. 39).

Assim, os NAPNEs acabavam adquirindo esse papel de promoção da inclusão educacional de pessoas com NEE na estrutura multicampi, porém sem direcionamentos claros de atuação, exigência de formação ou capacitação que indicasse uma unicidade institucional, ou ainda, configuração de uma equipe constituída formalmente.

Nos documentos institucionais está presente o compromisso do IFPR com a inclusão social em um sentido mais amplo, de promover o acesso e a permanência da população à educação profissional, prioritariamente daqueles que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica.

Constatou-se que, quando o IFPR se remete à palavra inclusão, está se referindo à inclusão social e não à inclusão específica associada ao termo utilizado na Educação Especial. Neste sentido, de inclusão social, a palavra “inclusão” aparece em diversos momentos nos documentos institucionais, inclusive com referências a políticas de assistência estudantil.

No entanto, quando a referência se dá à inclusão, no sentido dado pela Educação Especial, isto é, de possibilitar o ingresso e a permanência escolar de alunos com NEE, encontra-se um número reduzido de referências.

O Estatuto do IFPR em suas três versões (IFPR, 2009a; IFPR, 2009c; IFPR, 2011a) e as mudanças de seus anexos (IFPR, 2012a; IFPR, 2014b) apresentam como um dos princípios norteadores da instituição a “inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas”. Esta é a única menção realizada em relação às pessoas com NEE ou em relação à inclusão educacional. O PDI 2009-2013, em sua primeira versão (IFPR, 2010a), e na segunda versão (IFPR, 2013b), assim como o estatuto, fazem referência ao mesmo princípio citado e não fazem outras indicações.

A primeira versão do PDI (IFPR, 2010a) faz uma indicação da necessidade de discutir e regulamentar o acesso para promover “a integração do aluno com algum tipo de necessidade especial” (IFPR, 2010a, n.p). Coloca como uma das metas da instituição “propiciar a inserção e a permanência de pessoas com necessidades especiais de forma a garantir às mesmas o direito à educação” e, ainda, sinaliza a necessidade de implantação dos NAPNEs até 2011 com a realização da adequação estrutural para a acessibilidade dos alunos (IFPR, 2010a, n.p).

Já o PDI 2014-2018 menciona o “acompanhamento dos estudantes junto ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE ” (p.49) como uma das ações previstas de Política de Ensino. O documento inclui como um dos princípios da Política de Assistência Estudantil “estabelecer e/ou ampliar programas ou projetos relativos ao atendimento aos estudantes com necessidades educativas específicas, garantindo,

principalmente, integração, acessibilidade, orientação, mobilidade e acompanhamento pedagógico” (IFPR, 2014a, p. 136)

O mesmo documento faz referência ao “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (IFPR, 2014a, p.137) como uma das modalidades da Assistência Estudantil. Neste momento, há o uso do termo atual das políticas de educação especial, referindo-se não somente às pessoas com deficiência, mas também incluindo os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

O PDI 2014-2018 aponta como “pontos fracos” da instituição, a “deficiência de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais” (p. 145), reconhecendo suas limitações estruturais e pedagógicas. Também são feitas algumas citações específicas sobre o NAPNE ou outras ações de promoção à inclusão são mencionadas como metas a serem alcançadas por apenas alguns campi (Curitiba, Foz, Paranaguá, Pinhais, Telêmaco Borba e Londrina).

O regimento interno comum a todos as unidades (IFPR, 2014c) é o primeiro a apresentar o NAPNE como um órgão colegiado, “de assessoramento e proposição de apoio técnico-científico a políticas e ações de inclusão em cada Campus” (p. 08), estando vinculado à Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, e tendo uma coordenação designada pela Direção Geral de cada campus. Também associa o NAPNE à Pró-Reitoria de Ensino (PROENS).

O regimento interno não apresenta o detalhamento das ações do NAPNE. Um documento que detalha as atribuições do núcleo é o Manual de Competências, elaborado a partir das contribuições de duas comissões instituídas (Portarias nº 562, de 26 de novembro de 2012, e nº 974, de 16 de junho de 2014) e tem por função ser “o veículo regulamentador da descrição de atribuições das unidades organizacionais que forem definidas pelo Estatuto e pelo Regimento Geral do IFPR, bem como daquelas incorporadas ao organograma institucional” (p.14).

Neste documento, a palavra “inclusão” é usada de forma constante, no sentido de inclusão social e não para fazer referência à inserção educacional do público-alvo da Educação Especial.

No organograma disponível no documento, consta a “Seção NAPNE”, vinculada à Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais (DAES) integrante da PROENS. Também aparece no organograma, a Coordenadoria de Políticas de Inclusão, vinculada à Diretoria de Extensão e Políticas de Inclusão, pertencente à Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação (PROEPI).

De acordo com o Manual de Competências, a “Seção NAPNE” é “responsável pelo planejamento, implementação e coordenação dos NAPNES, cujo principal objetivo é fomentar a implantação e consolidação de políticas inclusivas” (IFPR, 2014d, p.91), cabendo prestar assessoria aos campi e implementação/avaliação de programas, projetos e ações inclusivas, referentes às pessoas com NEE.

Já a Coordenadoria de Políticas de Inclusão é “responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e avaliação das atividades de políticas de inclusão” (IFPR, 2014d, p.104), e nas suas competências encontram-se a articulação com agências de fomentos e outros segmentos para viabilizar as ações de inclusão, bem como colaborar com a estruturação de programas de políticas de inclusão.

De acordo com o Manual de Competências, tanto a “Seção NAPNE”, vinculada à PROENS, quanto à Coordenadoria de Políticas de Inclusão vinculada à PROEPI, seriam responsáveis pela proposição, planejamento e avaliação de políticas de inclusão/inclusivas. Não fica evidente pela descrição, em nenhum dos documentos analisados, o detalhamento das ações e até mesmo os pontos de convergência e diferenciação destes dois órgãos.

O documento apresenta as competências do NAPNE em cada campus, dentre elas:

Promover ações que possibilitem a integração do aluno com necessidades educacionais específicas nas atividades escolares; Fomentar a implantação e consolidação de políticas inclusivas no Instituto; Promover ações que auxiliem na permanência e êxito do estudante com necessidades educacionais específicas no IFPR, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (IFPR 2014d, p.227, grifo nosso).

Em relação ao NAPNE nos campi, as competências também englobam a implantação e consolidação de políticas inclusivas, bem como a preocupação de garantir a “integração”, a permanência e o êxito do estudante com NEE. Diferentemente da descrição de outras seções e núcleos, que no documento apresentam detalhamento e ações específicas, quando se trata do NAPNE não há um detalhamento das competências do núcleo nem qualquer menção à forma como será configurado o atendimento a esses estudantes, principalmente no que se refere ao AEE.

Outro documento, a Resolução 007/2009 (IFPR, 2009b) permite avaliar algumas questões relativas às políticas afirmativas do IFPR. A Resolução 007/2009 (IFPR, 2009b) estabelece as diretrizes para a inclusão racial e social no IFPR, e explicita uma política de cotas nesta instituição, sendo 20% das vagas destinadas a candidatos que concluíram o Ensino Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas, 20% para candidatos negros.

Apesar da existência dessa Resolução, no edital do processo seletivo para os ingressantes em 2011 (IFPR, 2010b), houve uma alteração nas cotas, com a inclusão de 5% das vagas para candidatos indígenas e 5% para candidatos com deficiência. Assim permaneceu nos processos seletivos para os anos letivos de 2012 e 2013 (IFPR, 2011b, 2012b).

A partir do processo seletivo 2014 (IFPR, 2013c), houve nova mudança, com alteração das porcentagens de cada cota, conforme o disposto na Lei 12.711/2012 e no Decreto nº 7.824/2012. Neste processo seletivo, houve reserva de vagas para estudantes nas cotas social, racial e indígena, omitindo-se a cota para pessoa com deficiência. Quanto à retirada dessa cota, não há nenhuma justificativa formal apresentada pela instituição nesse período.

Pelos documentos institucionais do IFPR, é possível identificar algumas contradições. A primeira delas refere-se às reduzidas menções nos documentos institucionais que venham a regulamentar as ações destinadas a alunos com NEE. O fato de o tema não ser mencionado com maior detalhamento nos principais documentos da instituição indica que o IFPR ainda não possui políticas educacionais estruturadas para as pessoas com NEE no período assinalado.

As menções, quando feitas, apresentam variações nos termos utilizados para se referir às pessoas com NEE, sem indicar com precisão a que público se referem. Ao longo dos documentos analisados, encontra-se as expressões “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas com deficiência”, “pessoas com necessidades educacionais específicas”, “pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”, e “portadores de necessidades especiais”. A falta de uniformidade nos termos empregados também evidencia que não há um consenso institucional sobre qual público deve ser o foco das políticas de inclusão escolar.

O próprio NAPNE, em alguns momentos, é tratado como Núcleo de Apoio e, em outros, como Núcleo de Atendimento. A regularidade na nomenclatura do NAPNE tornou-se mais consistente nos últimos documentos analisados, referentes à 2014.

O termo “integração” é utilizado sem, no entanto, indicar se está se referindo ao uso do termo em significado do senso comum, ou se remete à concepção segundo a qual a pessoa com NEE deve adaptar-se ao ambiente escolar – visão essa que se contrapõe a concepção de inclusão, na qual o indivíduo se insere no contexto educacional, cabendo à escola oferecer os

recursos necessários para garantir seu aprendizado. No documento “Manual de Competências” (IFPR, 2014d), o mais recente entre os analisados, o termo “integração” ainda é utilizado.

Estas imprecisões conceituais também indicam que a instituição não apresenta uma visão consolidada acerca das políticas educacionais voltadas às pessoas com NEE. Marques (2014) encontrou panorama semelhante em sua pesquisa, realizada no IFB.

Outra contradição presente nos documentos é a existência de dois órgãos instituídos com o objetivo de promover políticas de inclusão/inclusivas - “Seção NAPNE da PROENS e Coordenação de Políticas de Inclusão da PROEPI – sem que, em nenhum dos documentos analisados, haja o detalhamento das ações desenvolvidas por casa um deles, nem a explicitação dos pontos de convergência e diferenciação entre essas duas instâncias.

Também se identificou nesses documentos, inclusive nos referentes ao ano de 2014, a ausência de referências à legislação federal que ampara a Educação Especial e a inclusão de pessoas com NEE. Não há nenhuma menção ao Atendimento Educacional Especializado ou ao atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, mesmo considerando que a instituição atende, em grande parte de suas matrículas, à EPTNM, que integra a educação básica. A contradição reside no fato de que uma instituição de ensino pertencente à Rede Federal de Educação não contempla as prerrogativas legais de atendimento aos alunos com NEE estabelecidas pela própria legislação federal.

Pelos documentos institucionais, assim como os documentos nacionais da Ação TEC NEP, não está claro como ocorreria a operacionalização do AEE para os alunos com NEE no IFPR. Ainda que em outros Institutos Federais, em diferentes estados, possam ter configurações diferentes e articular AEE aos seus alunos com NEE, essa articulação não é evidenciada nos documentos institucionais do IFPR.

Ressalta-se que, nos documentos da Ação TEC NEP, não há distinção na proposição de ações voltadas à Educação Básica e à Educação Superior, ainda que, legalmente, essa diferenciação seja necessária. Isso porque há uma série de aparatos previstos e regulamentados por lei para a Educação Básica - como AEE e Salas de Recursos Multifuncionais - e que não são exigidos na Educação Superior.

Nos documentos da Ação TEC NEP, o NAPNE constituiu-se como um núcleo que promove “a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais” (BRASIL, 2010, p. 03), ou como órgão “de assessoramento e proposição de apoio técnico-científico a políticas e ações de inclusão em cada Campus” (IFPR, 2014c, p. 08). Em ambos os documentos, há indicação de que o NAPNE é um órgão gestor, de assessoramento, mas não o responsabiliza pela operacionalização das ações, como por exemplo, execução do AEE.

A proposição da cota específica para pessoa com deficiência poderia ser considerada um avanço significativo nas políticas educacionais do IFPR voltadas às pessoas com NEE. A instituição possui um processo seletivo baseado em prova de conhecimentos, e como apontado por Meletti (2014) e Santos (2016), o histórico de escolarização das pessoas com NEE é marcado por uma precarização na oferta do conhecimento historicamente produzido, com predomínio de defasagem entre idade e série, o que coloca este público em desvantagem em comparação aos demais candidatos.

No entanto, a própria instituição remove a cota, que deixa de ser ofertada a partir do processo seletivo de 2014, sem apresentar elementos para avaliar os fatores que justificassem esta retirada<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A cota é retomada em 2016 (período posterior ao recorte temporal desta pesquisa) porque houve uma imposição estabelecida pela Lei de cotas (Lei 13.409/2016) que passou a prever o atendimento ao público com deficiência.

Essas contradições, presentes tanto nos aspectos implícitos quanto nos explícitos dos documentos institucionais, contribuem para uma compreensão mais aprofundada de como a instituição se posicionava frente as políticas educacionais para a inclusão de pessoas com NEE, no período assinalado.

Algumas contradições já haviam sido assinaladas por outros pesquisadores. Marques (2014) encontrou resultados semelhantes, identificando a falta de diretrizes do IFB para o acompanhamento sistematizado de alunos com NEE, ainda que a instituição reconhecesse sua responsabilidade em fazê-lo. Anjos (2006) identificou o baixo número de matrículas e as dificuldades de permanência desse público, sendo os casos de êxito associados à parceria com organizações não-governamentais. E Costa (2011) encontrou resultados satisfatórios em termos de acesso, porém baixa permanência, tendo como um dos fatores, a desarticulação do NAPNE aos demais setores da instituição. Além disso, Rosa (2011) identificou que apesar de existir políticas públicas específicas para os alunos com NEE, as condições oferecidas para a efetivação dessas políticas na Rede Federal ainda são precárias.

## 5 CONCLUSÕES

Pelos documentos institucionais, é possível constatar que, no período de 2009 a 2014, predominava a ausência de políticas públicas estruturadas para o atendimento de alunos com NEE. Não havia clareza quanto à atuação do NAPNE e a sua articulação com a legislação federal, especialmente no que diz respeito à exigência de atendimento educacional especializado, previsto para a educação básica. Também se verificou a ausência de discussões sobre o atendimento e sobre a diferenciação das demandas legais entre a educação básica e a educação superior.

Como a análise realizada, refere-se aos seis anos posteriores à criação do IFPR, coincidindo com as mudanças também importantes na legislação da educação especial, sugere-se a realização de uma nova pesquisa documental, com base em documentos institucionais mais recentes, a fim de identificar possíveis avanços na superação das contradições apontadas.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, I. R. S. Programa TECNEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BORTOLINI, S. Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico. 1999. Disponível em:<  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em 14 jul.2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em:  
<[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 30 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 02 jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Manual de Orientação: Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Brasília: 2010.

COSTA, G.M.A. Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

ESCOTT, C.M. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-16, jan./dez. 2020

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.18, n.52, p. 101-119, 2013.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n. spe1, Ago. 2011.

GOESSLER, D. C. B. As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar. Londrina, 2016. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

GOESSLER, D.C.B; MELETTI, S.M.F. Alunos com necessidades educacionais especiais na educação profissional: uma análise da inserção considerando os indicadores do censo da educação básica. R. Transmutare, v. 5, p. 1-20, 2020.

IFPR PARANAGUÁ. Portaria 022 de 10 de setembro de 2010. Paranaguá, 2010a. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/paranagua/wp-content/uploads/sites/20/2010/09/Portaria-022.pdf> Acesso em 07 jul. 2015.

IFPR PARANAGUÁ. Regulamento do NAPNE - Campus Paranaguá. Paranaguá, 2010b. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/paranagua/wp-content/uploads/sites/20/2010/09/Portaria-024.pdf> Acesso em 07 jul. 2015.

IFPR. Edital nº 06/2012. Processo Seletivo para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2013. Curitiba, 01 out. 2012. 2012b.

IFPR. Edital nº 10/2013. Processo Seletivo IFPR 2014 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2014. Curitiba, 12 jul. 2013. 2013c.

IFPR. Edital nº126/2013. Curitiba, 2013b. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/Edital-126-2013-DOU.pdf>> Acesso em 10 jul. 2015.

IFPR. Edital nº19/2010. Processo Seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes dos campi Assis Chateaubriand Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Londrina, Jacarezinho, Paranaguá, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama, ofertados para o ano de 2011. Curitiba, 08. Out. 2010. 2010b

IFPR. Edital nº72/2011. Processo Seletivo para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio, nas modalidades Integrado, Concomitante e Subsequente, para os Câmpus Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Londrina, Jacarezinho, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama, ofertados para o ano de 2012. Curitiba, 07 out. 2011. 2011b.

IFPR. Manual de Competências. Curitiba: IFPR, 2014d. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2011/06/Manual-de-Competencias.pdf>. Acesso em 20 jan. 2015.

IFPR. Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013. 2010a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/pdi.htm> Acesso em 11 jan. 2015.

IFPR. Resolução 001/2009 – Aprova o estatuto do Instituto Federal do Paraná, 2009a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao-001-2009-estatuto-aprovado-pelo-conselhor-superior-de-11-03-09conforme-resolucao-nc2ba-001-20091.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014

IFPR. Resolução 007/2009 – Estabelece as Diretrizes para a Inclusão Social e Racial no IFPR. 2009b Disponível em: <<https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/11/Resolucao-007-2009-Inclusao-Social-e-Racial-no-IFPR.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

IFPR. Resolução 010/2009 – Altera os dispositivos do Estatuto IFPR. 2009c Disponível em: <<https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/Resolucao-010-2009.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

IFPR. Resolução 02/2014 – Altera o Anexo I do Estatuto do IFPR. IFPR. 2014b. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Res.-02.2014.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

IFPR. Resolução 039/2012 – Altera o Anexo I do Estatuto do IFPR. 2012a. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/01/Res.-39.12-Altera-o-Anexo-I-do-Estatuto-do-IFPR..pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

IFPR. Resolução 06/2013 – Aprova a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013. IFPR. 2013a. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/02/Res.-06.13.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

IFPR. Resolução 08/2014 – Aprova o Regimento Interno comum aos Campus do IFPR. IFPR. 2014c. Disponível em: < <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Res.-08.2014-CONSUP.pdf> > Acesso em: 20 nov. 2014

IFPR. Resolução 13/2011 – Aprova mudança e consolida Estatuto do IFPR. 2011a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/01/Res.-13.11.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014

IFPR. Resolução 34/2014 – Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. IFPR. 2014a. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

JANNUZZI, G. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LIMA, M. P. de. Educação profissional de pessoas com deficiência: um estudo na cidade de São Paulo. 2012. 189f.. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2012.

MANFREDI, S. M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, C. L. Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. 2015. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S.M.F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edreal/a/x5bxrpCxKbvkHm5WZ33K6LR/?lang=pt> > Acesso em 05 nov. 2014.

NEVES, S.C. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3581\\_2062.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3581_2062.pdf) >. Acesso em 10 jan. 2015.

PACHECO, E. Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, E.(org.) Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, [2010]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2013.

ROSA, V. F. da. Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. Marília, 2011. 137 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

ROSA, V. F. da. Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. Marília, 2011. 137 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

SANTOS, N. G. dos. Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil: a manutenção dos serviços segregados na Educação Especial. Londrina, 2016, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

SILVA, I. M. de A. da S. Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência. Belo Horizonte, 2011. 209p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

UTFPR. De Escola de Aprendizes à Universidade Tecnológica. 2015. In: <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>. Acesso em: 07 jan. 2015.