

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL DE ENSINO

*INCLUSION AND PROFESSIONAL EDUCATION
IN THE FEDERAL EDUCATION NETWORK*

*INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN PROFESIONAL
EN LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN*

JUSSARA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA¹

DÉBORA DAINEZ¹

¹Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba/SP – Brasil

RESUMO Em 2000, surge a primeira experiência de Educação Inclusiva da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o Programa TEC NEP. Para atender à legislação vigente acerca da inclusão, os Institutos Federais, por meio do Programa TEC NEP, criaram os NAPNEs com o objetivo de promover ações relacionadas ao ingresso, à permanência e ao êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, surge o interesse da realização do presente trabalho, que objetivou debater os marcos históricos e políticos acerca do processo de implantação e implementação da Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de um estudo exploratório-descritivo. Após o estudo, percebemos que, mesmo com a expansão da Rede Federal, não foi possível o desprendimento do modelo tradicional de Educação Profissional e Tecnológica direcionado aos “desafortunados”. Notou-se, também, que não há um programa nacional que oriente o funcionamento dos NAPNEs, se tornando importante a realização de estudos que contribuam com um debate maior no que diz respeito à construção e à implementação de uma diretriz nacional.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO EDUCACIONAL; EDUCAÇÃO PROFISSIONAL; REDE FEDERAL DE ENSINO.

ABSTRACT In 2000, the first experience of Inclusive Education of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education appears: the TEC NEP Program. In order to comply with the current legislation on inclusion, the Federal Institutes, through the TEC NEP Program, created the NAPNEs with the objective of promoting actions related to the entry, permanence and success of students who are the target audience of Special Education. In this context, the interest in carrying out the present work arises, which ai-

med to discuss the historical and political landmarks about the process of implantation and implementation of the Inclusion Policy in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, from an exploratory-descriptive study. After the study, we realized that, even with the expansion of the Federal Network, it was not possible to detach from the traditional model of Vocational and Technological Education aimed at the “unfortunate”. It was also noted that there is no national program that guides the functioning of the NAPNEs, making it important to carry out studies that contribute to a greater debate regarding the construction and implementation of a national guideline.

KEYWORDS: EDUCATIONAL INCLUSION; PROFESSIONAL EDUCATION; FEDERAL EDUCATION NETWORK.

RESUMEN En el año 2000 aparece la primera experiencia de Educación Inclusiva de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica: el Programa TEC NEP. Para dar cumplimiento a la legislación vigente en materia de inclusión, los Institutos Federales, a través del Programa TEC NEP, crearon las NAPNE con el objetivo de promover acciones relacionadas con el ingreso, permanencia y éxito de los estudiantes que son el público objetivo de la Educación Especial. En este contexto, surge el interés de realizar el presente trabajo, que tuvo como objetivo discutir los hitos históricos y políticos sobre el proceso de implantación e implementación de la Política de Inclusión en la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, desde una perspectiva exploratorio- estudio descriptivo. Después del estudio, nos dimos cuenta de que, aún con la ampliación de la Red Federal, no era posible desvincularse del modelo tradicional de Educación Profesional y Tecnológica dirigida a los “desafortunados”. También se señaló que no existe un programa nacional que oriente el funcionamiento de las NAPNE, por lo que es importante realizar estudios que contribuyan a un mayor debate en torno a la construcción e implementación de una directriz nacional.

PALABRAS CLAVE: INCLUSIÓN EDUCATIVA; EDUCACIÓN PROFESIONAL; RED FEDERAL DE EDUCACIÓN

INTRODUÇÃO

No Brasil, historicamente, a oferta e o acesso à educação, com destaque à educação profissional, não se deram de maneira similar para todos os cidadãos brasileiros, principalmente no que se refere à pessoa com deficiência.

Segundo Silva (s.d., p. 1), “(...) o quadro educacional dessa parcela de nossa população é caracterizado, até os dias atuais, pela exclusão escolar ou pelo acesso restrito em espaços segregados, notadamente quando nos referimos à educação profissional”. (SILVA, s.d, p. 1).

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), significou um marco internacional no que diz respeito à legitimação da educação, incluindo a educação profissional, como direito de todos:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos

estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948, art. 26).

No Brasil, temos a Constituição da República Federativa de 1988, como marco político-legal de maior expressão, na qual, em seu artigo 6º, reconhece a educação e o trabalho como direitos sociais: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, art. 6º).

Em seu artigo 208, inciso III, a Constituição de 1988 apresenta como um dos deveres do Estado para com a educação o “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...)” (BRASIL, 1988, art. 208) e em seu artigo 227, prevê como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à profissionalização, obedecendo a preceitos, sendo um deles apresentado em seu parágrafo 1º, inciso II:

(...) criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988, art. 227).

A partir da Constituição Federal de 1988, muitos outros dispositivos legais foram sancionados, proporcionando uma significativa mudança na política educacional brasileira, principalmente no tocante à educação inclusiva (SILVEIRA; NAKAMOTO, 2018).

Como exemplo, podemos citar a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (...) (BRASIL, 1996, art. 4º).

E podemos citar, também, a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...)” (BRASIL, 2015, art. 28).

Em meio a este processo de quebra de paradigma, iniciado no Brasil com a Constituição Federal de 1988, surge, em meados do ano 2000, a primeira experiência de Educação Inclusiva da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o Programa TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, proposto pela Secretaria de Educação Especial – SEESP e Secre-

taria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC do Ministério da Educação – MEC (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

O Programa TEC NEP teve “(...) como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de Direitos Humanos das pessoas com necessidades especiais à Educação profissional e ao trabalho (...)” (BRASIL, 2001b, p. 7).

Conforme Nascimento e Faria (2013), o Programa TEC NEP foi estruturado nos seguintes momentos: Momento 1 (2000 a 2003) – Mobilização e Sensibilização; momento 2 (2003 a 2006) – Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP; Momento 3 (2007 a 2009) – Formação de Recursos Humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva.

Para Gonçalves e Azeredo (2016, p. 10):

a estruturação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs é um dos pontos importantes deste Programa, pois as demais ações de origem interna nas instituições da Rede de Educação Profissional e Tecnológica são criadas e desenvolvidas no NAPNE. (GONÇALVES E AZEREDO, 2016, p. 10).

O NAPNE, no âmbito interno das instituições federais, se constituiu como “(...) o principal locus de atuação do processo de inclusão (...)” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 19), buscando estratégias para o ingresso, a permanência e o êxito escolar dos estudantes com necessidades específicas, cumprindo um “(...) papel importante no repensar didático pedagógico e organizacional na proposta da inclusão (...)” (PEREIRA; MONTEIRO, s.d., p. 2).

Neste cenário de estruturação do Programa TEC NEP, em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Foram criados 38 Institutos Federais espalhados pelos diversos Estados brasileiros, tendo como objetivo a oferta de cursos de educação superior, básica e profissional.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (...) (BRASIL, 2008b, art. 2º).

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ampliou-se consideravelmente o número de alunos matriculados e, conseqüentemente, a diversidade de estudantes no interior desses espaços de formação.

Para atender à legislação vigente acerca da inclusão, os Institutos Federais, por meio do Programa TEC NEP, criaram os NAPNEs com o objetivo de promover ações relacionadas ao ingresso, à permanência e ao êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial, através da construção de uma cultura para convivência, do respeito à diversidade e da eliminação de barreiras estruturais, educacionais e atitudinais para a inclusão social e educacional dos estudantes.

Nesse contexto, surgiu o interesse da realização do presente trabalho, que teve como objetivo: debater os marcos históricos e políticos acerca do processo de implantação e implementação da Política de Inclusão na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de um estudo exploratório-descritivo. Para tanto, mobilizamos a literatura específica sobre o tema, assim como documentos legais, a fim de resgatar elementos históricos e políticos e perspectivar os desafios que perpassam a implementação da política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Antes de iniciarmos a discussão sobre a Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, consideramos importante, primeiramente, o resgate de alguns elementos históricos do processo de construção dessa Rede no Brasil.

No que diz respeito à oferta da Educação Profissional no Brasil, no período colonial, já havia uma preocupação quanto à formação para o trabalho no país, tendo em vista o ensino laboral oferecido pelas Casas de Fundação e de Moeda e pelos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil. Neste período, a educação profissional se destinava aos índios e escravos, objetivando “(...) formar os primeiros aprendizes de ofícios” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 27) braçais, como ferreiros, pedreiros e carpinteiros, estabelecendo, desde essa época, o preconceito contra o trabalho manual, “(...) delineando, portanto, um ensino de ofícios àqueles cidadãos que não tinham qualquer possibilidade de escolha” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 27). No Império, “(...) o destaque é para a instalação das Casas de Educandos Artífices (...)” (MEC, 2022, n.p).

A história nos mostra que, tanto no período colonial, com a criação do Colégio das Fábricas (Rio de Janeiro – 1809), como também no Império, com a fundação do Asilo dos Meninos Desvalidos (Rio de Janeiro – 1875), a oferta de uma formação para o trabalho estava intimamente ligada, também, à resolução de problemas sociais, como a orfandade, a pobreza e a mendicância (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

No Brasil República, o país vivencia um período de aumento da produção manufatureira, que se intensifica com o processo de industrialização. Nesta ocasião, a educação profissional passa a ser encarada pela classe dominante como um “(...) poderoso instrumento para a solução da questão social” (CUNHA, 2000, p. 94). Em 11 de setembro de 1906, por meio do Decreto nº 787, o presidente Nilo Peçanha fundou cinco escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro: “(...) três para o ensino manufatureiro (em Campos, Petrópolis e Niterói) e duas para o ensino agrícola (em Paraíba do Sul e Resende)” (CUNHA, 2000, p. 94). Três anos depois, essa ação foi ampliada por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, no qual são criadas, em todas as capitais dos Estados - exceto no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul - uma Escola de Aprendizes Artífices. Esse evento que é considerado como o marco inicial da Educação Profissional enquanto política pública no Brasil, diferenciando-se do que estava instituído no país, no que se refere à educação (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012; MEC, 2022).

Pode-se inferir que essa ação do presidente Nilo Peçanha deu origem à construção de uma dualidade educacional no Brasil, devidamente oficializada por

norma legal, em 1909, com vistas a disponibilizar uma estrutura escolar que possibilitasse aos pertencentes das classes proletárias, entendidos como “desfavorecidos da fortuna”, meios para vencer as dificuldades da vida, mediante o preparo técnico para o trabalho, afastando-os da ociosidade, da ignorância, do vício e do crime, ou seja, tornando-os, na compreensão do legislador, cidadãos úteis à Nação (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 28).

Em 1927, com a promulgação do Decreto nº 5.241, torna-se obrigatório o ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União. Dez anos depois, em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, Getúlio Vargas (1937–1945) transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, com o intuito de propagar o ensino profissional no país. No mesmo ano, a Constituição Federal de 1937 situa o ensino profissional como destinado às classes menos favorecidas da sociedade, como dever do Estado e define que as indústrias e os sindicatos devem criar escolas de aprendizes de acordo com suas especialidades (MEC, 2022; AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Como mais um impulso à propagação da educação profissional no país, Getúlio Vargas, mediante o Decreto nº 4.073, de 30 janeiro de 1942, institui a Lei Orgânica para o Ensino Industrial que amplia a variedade de cursos a serem ofertados, bem como os tipos de instituições que podem oferecê-los. Vai se construindo, assim, uma rede para a formação da força de trabalho de grau médio e de diferentes níveis, direcionada ao setor produtivo (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Posteriormente, em 16 de outubro de 1959, o presidente Juscelino Kubitschek (1956–1961), por meio do Decreto nº 47.038, regulamenta o Ensino Industrial, mantendo-o como um braço do Ensino Médio. Décadas depois, o Governo Geisel (1974–1979) implementou uma nova configuração estrutural da Rede de Ensino Profissional no país, mediante a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, transformando as escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), autorizando-os a ofertar formação de nível médio, bem como a formação de nível superior (graduação e pós-graduação) (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Seguindo para ações governamentais mais recentes, em 1994, no Governo de Itamar Franco (1992–1994), em uma tentativa de se estabelecer uma política de Estado para a Educação Profissional e Tecnológica no país, é instituído o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, objetivando a disseminação da “(...) oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) e, assim, viabilizar a formação de uma força de trabalho qualificada requerida pelo sistema produtivo” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 29).

É importante darmos destaque ao contexto no qual o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica foram criados. Como vemos em Shiroma (2001), na década de 1990, conceitos antes antagônicos se colocam como complementares e reivindicações próprias da luta popular, tão evidentes na década de 1980, aparecem alinhadas a objetivos econômicos de grupos restritos, forjando as bases de um consenso. Segundo a autora, na década de 1990, termos como educação, competitividade, eficiência e equidade direcionavam o ordenamento das políticas públicas na América Latina e Caribe e, para justificar mudanças nas áreas sociais, a educação e a empregabilidade eram apontadas como estratégias de promoção da inclusão social. Neste período, por meio de um discurso integracionista, o desemprego era concebido

como a principal causa da exclusão social, devendo ser prioridade a oferta de treinamento adequado para a promoção da inserção profissional de grupos marginalizados (SHIROMA, 2001). Em suma, conforme Shiroma (2000), a reforma educacional desencadeada na década de 1990, objetivava a eficiência econômica e política.

Nessa perspectiva, como forma de difundir internacionalmente as diretrizes desse novo consenso em torno da política educacional, é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos (*Education for All* – EFA), ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Neste evento, “parece haver unanimidade sobre a urgência de universalizar uma sólida educação básica, a ser complementada pela educação profissional (...)” (SHIROMA, 2000, p. 78) e o Brasil, que estava presente no evento, juntamente com os países mais populosos e com maiores índices de analfabetismo do mundo, assume o compromisso de garantir a melhoria da qualidade da educação básica do país, nos termos apresentados na Conferência.

Outro evento internacional que merece destaque é a V Reunião do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC), realizada em 1993, reunião na qual os ministros da Educação, reunidos em Santiago do Chile, “(...) estabeleceram que a profissionalização seria o conceito-chave para se iniciar uma nova etapa no desenvolvimento educacional na região” (SHIROMA, 2000, p. 83).

Nesse sentido, acompanhando a tendência internacional, a Educação Profissional no Brasil assume um papel estratégico no combate à exclusão social, sendo extremamente conveniente a criação do Sistema e do Conselho Nacional de Educação Tecnológica, por se tornar uma via eficaz para a oferta de oportunidades de qualificação para o trabalho, por meio do “(...) ajuste da educação às demandas do capitalismo contemporâneo camufladas de atendimento às questões sociais (...)” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 30), tendo em vista que “(...) educação, cidadania e inclusão social passaram a ser vistas não só como interdependentes aos interesses econômicos, mas como imperativas às nações” (SHIROMA, 2001, p. 1).

Em meio a descontentamentos, tanto por parte do movimento sindical, quanto da academia, a viabilização de fato do Sistema e do Conselho Nacional de Educação Tecnológica se deu apenas no Governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995–2003) (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

No governo FHC, dentre tantas iniciativas do governo brasileiro em regulamentar a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, é importante darmos destaque, primeiramente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, cujo Capítulo III do Título VI é destinado à Educação Profissional que, posteriormente, foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008. Na LDB, a Educação Profissional é apresentada como uma das modalidades da Política de Educação brasileira, sendo situada na confluência da garantia dos direitos fundamentais da educação e do trabalho. Nesse contexto, “(...) emerge a necessidade de se construir uma política educacional que integre a formação profissional ao campo de um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades” (DALL’ALBA, 2016, p. 39).

Apesar de a LDB situar a Educação Profissional “(...) como um tipo de educação integrada às diferentes formas de educação(...)” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p.

31), no governo FHC, a Educação Profissional “(...) configurou-se (...) por uma perspectiva fragmentada e dirigida ao segmento produtivo, apartada da educação regular, à qual poderia estar articulada” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 31). Essa intencionalidade do governo FHC ficou evidenciada a partir da promulgação do Decreto nº 2.208/1997, outro destaque do referido governo, no que diz respeito à regulamentação da Educação Profissional no país.

Em 2003, já no primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2011), Cristovam Buarque (Ministro da Educação), nos Anais do Seminário 2003 realizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, declara o compromisso do governo Lula em proporcionar um novo projeto de desenvolvimento para o país, visando à melhora das condições de vida do povo brasileiro. Anuncia-se, assim, a realização do “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, dando destaque à responsabilidade do Estado quanto às áreas da Educação, Ciência e Tecnologia (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Nos mesmos Anais do Seminário 2003, a SEMTEC declara que, com o intuito de reduzir a pobreza no país e contribuir de forma efetiva para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade que atingem grande parte da população brasileira, é necessária uma reorganização do sistema educacional. Dessa forma, é reforçada a preocupação histórica com os desvalidos e desafortunados, aqueles para quem se deve oferecer “(...) uma educação específica: a educação profissional e tecnológica” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 31).

Portanto, já no início do governo Lula, percebe-se que é designada à Rede de Educação Profissional, enquanto Política Pública e de interesse do Estado, a responsabilidade de reparar as disformidades econômicas e sociais do país; premissa que desconsidera que o mesmo Estado que imputa à Educação Profissional a solução para as mazelas originadas pelo modo de produção capitalista, é o Estado que

(...) é também constituído por atores sociais que defendem o interesse na manutenção de um tipo de ensino aligeirado e produtor de efetivos renováveis, destinado a ocupar postos de trabalhos de baixa remuneração porque, ao lado da qualificação, contraditoriamente, o modo capitalista de produção necessita produzir um exército de reserva (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 31).

Isso posto, logo surgiram as contradições do governo Lula em relação à Educação Profissional, como a manutenção de algumas determinações do Decreto 2.208/1997 que eram convenientes aos interesses da classe empresária do setor educacional e produtivo (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Em 2004, Tarso Genro, Ministro da Educação, juntamente com Antonio Ibañez Ruiz, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica - MEC, publicam o documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, tendo como objetivo criar um Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica na tentativa de reconstruir o projeto de uma política pública para a Educação Profissional no país (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012). No texto publicado, Getúlio Marques Ferreira (Diretor de Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC) e Antonio Ibañez Ruiz declaram que

(...) o documento teve o cuidado de resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade. Além dos princípios acima referidos, esta educação está alicerçada em alguns pressupostos como: integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2004, p. 6).

Nota-se com a publicação desse documento, o compromisso que o governo Lula assume no intuito de firmar a Educação Profissional no país enquanto Política Pública, corrigindo suas distorções históricas a partir da premissa de uma educação permanente, dinâmica e histórica, que objetive o desenvolvimento integral do ser humano (BRASIL, 2004; AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Com a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o governo Lula deixa evidente a intenção de dar privilégio à vertente tecnologia, a partir da criação de uma Lei Orgânica para a Educação Tecnológica, lei que objetivava reorganizar o sistema educacional vigente, superando o tipo de ensino denominado pelo MEC de Educação Profissional e Tecnológica. Infelizmente, o novo Decreto foi elaborado nos mesmos moldes do Decreto nº 2.208/1997 do governo FHC, “(...) mantendo a EPT alinhada aos segmentos econômicos e produtivos, negando uma educação tecnológica emancipadora” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 32), não tornando realidade as suas promessas.

Em 2005, por meio da Lei nº 11.184, o governo Lula, “(...) sob o argumento da modalidade Educação Tecnológica” (AZEVEDO, SHIROMA; COAN, 2012, p. 32), transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET/PR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), não deixando claro se essa era uma política governamental que tinha como intuito transformar outros CEFETs em Universidades Tecnológicas Federais - UTFs. Esse evento gerou grande insatisfação junto aos profissionais da Rede Federal de Educação Tecnológica comprometidos com a defesa da educação técnica de nível médio, pois esta ação “(...) poderia estar relacionada com o possível fim dos cursos técnicos de nível médio ofertados por essa Rede e, portanto, haveria um déficit desses profissionais para o sistema produtivo (...)” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 33).

Em decorrência da correlação de forças da época, em que se priorizava a manutenção do modo de produção capitalista, o governo Lula desistiu de transformar os CEFETs em UTFs, o que ocasionou grande descontentamento no interior dos Centros Federais. Para a solução desse problema, foi promulgado o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelecia diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, o que exclui a modalidade Educação Tecnológica e retoma o tipo de ensino rotulado como Educação Profissional e Tecnológica, já praticado em governos anteriores pelo MEC (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Todavia, o Decreto 6.095/2007 não foi aceito pelo CONCEFET - Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Assim, em 29 de dezembro de 2008, é instituída, pela Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituindo-se, conforme o MEC (2022, n. p) “(...) em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país”, mas que para Azevedo, Shiroma e Coan (2012) não avançou em relação à Educação Profissional da década de 1990, significando a reafirmação da dualidade educacional brasileira, na qual foi elaborada

(...) uma multiplicidade de possibilidades de ações educacionais que não possibilitam verificar qual é o real propósito dos Institutos que, na nova institucionalidade, de forma gradativa, são induzidos a fazer de tudo um pouco, reduzindo, por conseguinte, a oferta da formação para a qual já tinham uma competência instalada, o reconhecido ensino técnico de nível médio (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 34).

Contudo, nos últimos anos, a Educação Profissional e Tecnológica tem ocupado lugar de destaque no cenário das políticas públicas brasileiras, principalmente após a criação dos Institutos Federais em 2008, o que viabilizou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o Brasil (DALL’ALBA, 2016); expansão essa que foi viabilizada em três fases (BRASIL, 2010b).

Em 2006, com o objetivo de fortalecer as potencialidades locais, iniciou-se a primeira fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a implantação de novas escolas em localidades desprovidas deste tipo de ensino. No período entre 2007 e 2010, com o intuito de se atender o maior número possível de pessoas e mesorregiões, se deu a segunda fase da política de expansão. E entre 2011 e 2014, temos a terceira fase. Durante a primeira e segunda fases, foram construídas 214 novas Escolas de Educação Profissional e Tecnológica em todo o país e na terceira fase foram construídas 208. Ao longo de nove anos, a Rede Federal passou de 140 escolas para 562 Campus vinculados aos Institutos Federais, instalados em 515 municípios localizados em 27 Unidades da Federação (BRASIL, 2010b; DIAS; MASCARENHAS, 2020).

Atualmente, de acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é composta por: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (7 na Região Norte, 11 na Região Nordeste, 5 na Região Centro-Oeste, 9 na Região Sudeste e 6 na Região Sul); 2 CEFETs (Minas Gerais e Rio de Janeiro); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). Ao todo são 670 unidades distribuídas nas 27 unidades federativas do Brasil (MEC, 2022).

Diante desse inédito processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil,

(...) a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade (BRASIL, 2007a, p. 32).

Os Institutos Federais foram implantados com a proposta de se configurarem como um novo padrão de instituição de ensino, como um marco de transformação do ensino técnico e tecnológico brasileiro, pois propunham materializar um novo entendimento quanto à função do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica, incorporando-a não só a todas as etapas e modalidades do ensino, mas, também, à pesquisa e extensão (MEC, 2022).

Para Pacheco (2011, p. 12),

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2011, p. 12).

Isso significa que os Institutos Federais surgem com a proposição de se instituírem como base de sustentação de um Projeto Nacional de inclusão social da parcela da população que historicamente foi alijada do processo de desenvolvimento e modernização do país, surge, ainda, com a propositura de ser uma instituição comprometida com as políticas públicas (PACHECO, 2017; BRASIL, 2010b), sintonizado com as demandas sociais, econômicas e culturais do país, com o intuito de oferecer uma formação integral e emancipadora (RIBEIRO; SUHR; BATISTA, 2019). Busca-se, assim, firmar “(...) uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social”. (BRASIL, 2010b, p. 21).

Em sua estrutura legal, os princípios norteadores dos Institutos Federais reforçam a concepção de Educação Profissional e Tecnológica comprometida com o desenvolvimento local e regional dos territórios nos quais estivesse instalada (DIAS; MASCARENHAS, 2020), centrada na potencialização do ser humano, na formação de cidadãos capazes de pensar e agir criticamente em favor de um processo de transformação política, econômica e social, na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2010b; LOBÃO, 2019). É, então, reforçada a proposta de um processo educativo que visa o “(...) trabalho na perspectiva do trabalhador, (...) que não basta uma simples perspectiva de formação para o mercado e sim a compreensão do mundo do trabalho em uma totalidade (...)” (RIBEIRO; SUHR; BATISTA; 2019, p. 371).

Visando disseminar esses princípios e uma política educacional inclusiva, os Institutos Federais se espalharam pelo país e atendem, hoje, um público diversificado, que está presente nas diversas modalidades de ensino ofertadas, sendo elas: Cursos Técnicos de Nível Médio, Cursos Superiores (Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura) e Cursos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu. Entre o público atendido pelos Institutos Federais, encontram-se os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), que passaram a ingressar em maior número, principalmente após a promulgação da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência na Rede Federal de ensino. Assim como os alunos PAEE, outros alunos, pertencentes a grupos que integram

as minorias sociais do país (negros, indígenas, imigrantes, mulheres, idosos, LGBTQIA+, entre outros), também começaram a ingressar em maior número nos Institutos Federais ao longo dos anos. Para qualificar o atendimento desse público tão diversificado, os Institutos Federais instituíram Núcleos Específicos em seus Campus, entre eles, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI e o Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade – NUGS (SANTOS, 2020; WINGLER, 2021).

Atualmente, no que se refere ao atendimento dos estudantes PAEE na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estão instituídos 625 NAPNEs nas unidades de ensino dos Institutos Federais, CEFETs e Colégio Pedro II, conforme as informações obtidas junto à Portaria nº 44/2022 do Ministério da Educação (BRASIL, 2022).

Como vemos, todo o processo de expansão da oferta de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, trouxe à tona a necessidade de se repensar o papel a ser desempenhado pelas instituições de ensino federal no que diz respeito à sua contribuição frente ao desenvolvimento social do país, principalmente no que diz respeito à temática da inclusão (DALL’ALBA, 2016).

Diante disso, seguimos para o próximo tópico de reflexão deste estudo, em que realizamos um breve resgate dos principais marcos históricos e políticos do processo de implantação e implementação da política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A proposta de construção de uma política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional (o que culminou com a criação do Programa TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas em junho de 2000), teve sua fundamentação legal alicerçada nos instrumentos legais do Direito Internacional e, em âmbito nacional, na promulgação da Constituição Federal de 1988 e nos dispositivos legais sancionados a partir dela, sendo importante a contextualização destes marcos históricos e normativos da política de Educação Especial no Brasil e no mundo, para o entendimento do processo de implantação e implementação da mesma política na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é fruto de um processo de luta, de ampla participação popular, de denúncia da “(...) violação dos direitos sociais básicos em favor de interesses econômicos” (SHIROMA, 2001, p. 1), se constituindo como marco político-legal de maior expressão no país, no que diz respeito à legitimação da educação como direito de todos, finalizando “(...) uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educacional” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 3). Neste cenário, é possível destacar a efetiva participação do movimento das pessoas com deficiência na elaboração da Constituição Cidadã de 1988, tendo em vista a garantia de seus direitos. Dentre as várias conquistas alcançadas, destaca-se o direito à educação como direito fundamental e social de todo o cidadão, passando a ser entendida, nesse escopo, como um dever do Estado.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais: “(...) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “(...) igualdade de condições de acesso e permanência na escola (...)” (BRASIL, 1988, art. 206), como um dos princípios para o ensino.

Com base na Constituição de 1988, o país adota uma política educacional de caráter universal com vistas à democratização da educação, em consonância ao cenário mundial, em que se fortalecia a defesa do paradigma da inclusão, no qual todos os estudantes têm o direito de estarem aprendendo juntos, sem nenhum tipo de discriminação, independente de quaisquer dificuldades que possam ter. De acordo com Alves (2014), nesse contexto histórico, as pessoas com deficiência assumem um papel de protagonismo diante das organizações da sociedade civil, com o objetivo de lutar pelos seus direitos e obterem atuação política na sociedade, confrontando a lógica do modelo filantrópico e assistencialista até então vigente no país.

Em 1990 temos, com ampla participação popular e de associações e profissionais de diferentes áreas, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069), que substituiu o Código dos Menores, garantindo proteção integral a todas as crianças e adolescentes (KASSAR, 2000). O ECA reforça aquilo que está disposto na Constituição Federal de 1988 no que se refere à Educação Especial e o atendimento das pessoas com deficiência. Em seu artigo 55 determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 55).

A década de 1990 foi caracterizada como um período de reformas que atingiram todos os setores da Educação no país, inclusive a Educação Especial, que era orientada por uma perspectiva de integração (GARCIA; MICHELS, 2011). Nesse período, a ideia de uma “Educação para Todos” foi introduzida no âmbito da política educacional brasileira e governos, organizações internacionais e empresas “(...) passaram a reivindicar educação de qualidade para todos (...)” (SHIROMA, 2001, p. 1), mas “(...) de uma maneira distinta e desarticulada das necessidades populares” (SHIROMA, 2001, p. 1).

Apesar das conquistas sociais e democráticas da década de 1980, no Brasil, o período que compreende a década de 1990 e início dos anos 2000, é marcado pelo Neoliberalismo, que simbolizou o “rompimento com o welfarismo da social-democracia e a implementação de novas políticas que supostamente poderiam superar a inflação (...), a queda dos lucros e a desaceleração do crescimento” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 187).

Nesse cenário de “(...) esvaziamento das políticas sociais entendidas como um direito universal” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 4), de grandes perdas sociais, de paralização de muitas conquistas e de naturalização daquilo que é possível, no Brasil, “a parceria entre o público e o privado acaba sendo a ‘política’ pública com grandes implicações para as relações federativas na consecução do direito à educação” (PERONI, 2013, p. 29). Assim, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), em uma tentativa de impulsionar o desenvolvimento do país, temos o recuo do papel do Estado na execução das políticas sociais, que transfere sua responsabilidade para o setor público não estatal (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Em meio a este contexto, há a assunção de acordos internacionais (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – Jomtien – 1990 e Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos – 1993) que fortalece a pressão social, no Brasil, pela escolarização dos alunos com deficiência.

Neste período, outro documento internacional que passa a ser utilizado como referência da política educacional brasileira, é a Declaração de Salamanca (1994), assinada por 92 países, fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada na Espanha. A Declaração de Salamanca se constituiu como um marco no que diz respeito à estruturação de ações na área da Educação Especial (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019), no qual o Brasil torna-se signatário, assumindo o compromisso de incluir todos os alunos com necessidades educativas especiais na escola comum, traçando, assim, novas perspectivas para a educação brasileira. Com a Declaração de Salamanca, o direito à educação passa a ser entendido para além do acesso, significando, também, garantia de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, o que demanda igualdade de oportunidades.

Esses e outros documentos internacionais, se constituíram como base para a incorporação dos preceitos da universalização do ensino e da educação inclusiva junto às políticas educacionais no Brasil (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Também, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que tinha como fundamentos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) (GARCIA; MICHELS, 2011). A Política Nacional de Educação Especial (1994) não fomenta transformações, de modo que “(...) sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial” (BRASIL, 2008a, p. 8).

Ainda na década de 1990, em um contexto em que as diferenças passam a ser o foco do discurso da inclusão escolar, em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, avançando muito em relação à Lei nº 4.024/61, propondo a adequação das escolas brasileiras para o atendimento de todas as crianças, definindo, finalmente, o espaço da Educação Especial no sistema geral da educação escolar pública brasileira.

De acordo com Shiroma (2001, p. 2),

no Brasil, “Toda criança na escola” foi o bordão do Ministério da Educação em 1998. Em 1999, convocou-se, além de crianças, pais, amigos, voluntários, empresas e comunidade, enfim, ampliou-se a campanha: “Todos à escola”. O apelo culminou com a difusão maciça das noções de educação inclusiva e sociedade inclusiva, características das políticas públicas no final dos anos de 1990. (SHIROMA, 2001, p. 2).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu artigo 24, parágrafos 1º e 2º, apresenta a definição de Educação Especial como uma “(...) modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (...)” (BRA-

SIL, 1999, art. 24), caracterizando-se “(...) por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” (BRASIL, 1999, art. 24). Ainda no que se refere ao acesso à Educação, em seu artigo 29, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estabelece que

As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999, art. 29).

E no tocante à equiparação de oportunidades, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência versa em seu artigo 15:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços: I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social; II - formação profissional e qualificação para o trabalho; III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e IV - orientação e promoção individual, familiar e social (BRASIL, 1999, art. 15).

Em meio a este contexto, ainda em 1999, a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial da Secretaria de Educação Especial – SEESP do MEC, realizou uma pesquisa a fim de identificar a existência de cursos ou ações direcionadas às pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional. Como resultado desta pesquisa, das 135 escolas da Rede Federal da época, apenas 30% afirmaram realizar cursos ou ações direcionadas às pessoas com deficiência, evidenciando, assim, a necessária interlocução entre as políticas de Educação Profissional e Educação Especial (ESTEVEZ NETO, 2014).

A partir dessa constatação, com o envolvimento das escolas da Rede Federal, Estadual e Municipal, bem como de entidades representativas das pessoas com deficiência, foram organizadas estratégias de ação conjunta entre a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC e a Secretaria de Educação Especial – SEESP, considerando, entre outros aspectos, o seguinte: a implantação de uma política de Educação Profissional voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais no país (ESTEVEZ NETO, 2014).

Como resultado dessa iniciativa, em paralelo à ampliação e reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o MEC, por intermédio da SETEC e da SEESP, elaborou um documento que definiu os princípios gerais, os pressupostos e as estratégias para a implantação e implementação de uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (NASCIMENTO *et al.*, 2011). Este documento foi elaborado a partir do conceito de inclusão apresentado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), “(...) ou seja, parte do princípio que a educação é um direito de todos” (SANTOS, 2020, p. 51).

A partir deste documento-base, em junho de 2000, foi instituído, no âmbito das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, o Programa TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, programa que tinha como objetivo “(...) a criação de mecanismos para garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa de pessoas com necessidades especiais, em cursos promovidos dentro dos espaços formativos da Rede Federal de Ensino” (DALL’ALBA, 2016, p. 50).

O Programa TEC NEP, por meio da mobilização de parcerias, teve como intuito, além da instrumentalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a garantia das condições necessárias para a inclusão dos estudantes com necessidades específicas nos cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos, almejando, assim, sua formação, qualificação e requalificação para inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2010a).

O Programa foi idealizado em uma conjuntura capitalista que “(...) busca atender aos objetivos do sistema produtivo que necessita de pessoal qualificado” (ESTEVES NETO, 2014, p. 44). Dessa forma, foi fundamentado em três concepções gerais: a educação profissional enquanto fator indispensável para o desenvolvimento do país; a igualdade de oportunidades como condição para o desenvolvimento da cidadania e a inserção no mercado de trabalho enquanto agente essencial na efetivação de direitos. Seu público-alvo, em sua grande maioria, vivencia “(...) não só os problemas decorrentes da deficiência, mas das diferenças de classe” (ESTEVES NETO, 2014, p. 44).

Inicialmente, o Programa viabilizou a criação de cinco polos regionais nos Estados do Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Mato Grosso e Santa Catarina. Em 2000 e 2001, foram realizadas oficinas de trabalho e programas de capacitação para a prática da educação inclusiva em cada polo regional (ESTEVES NETO, 2014). Foram quatro Seminários Regionais que contaram com a participação de gestores e servidores em geral da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que gerou grandes debates, iniciando, assim, as atividades de implementação do Programa TEC NEP em todo o Brasil (NASCIMENTO *et al.*, 2011). De acordo com o Documento Básico (Versão III) do Programa TEC NEP (BRASIL, 2010c), a implantação e implementação do programa se deu em quatro momentos: Momento 1 – Mobilização e Sensibilização; Momento 2 – Estado da Arte, Composição dos Grupos Gestores e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs; Momento 3 – Formação de Recursos Humanos, Acompanhamento e Avaliação do TEC NEP e Momento 4 – Desenvolvimento e Uso de Tecnologia Assistiva, Desenvolvimento de Cursos Técnicos, Tecnológicos e Lato Sensu na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Paralelo ao início do processo de construção da política de inclusão na Educação Profissional Federal, em 2001, foi promulgada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CBE nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e normatizou, no Brasil, “(...) as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e (...) expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108). A Resolução determina que

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a, art. 2º).

Com isso, amplia o caráter da Educação Especial, por meio da realização do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização regular, porém, não reforça o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino (BRASIL, 2008a).

Ao longo dos anos 2000, a Educação Especial brasileira foi influenciada por eventos internacionais que reforçaram a perspectiva de uma educação inclusiva no país, como a Convenção de Guatemala (promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001), e a Convenção de Nova Iorque (promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009) (GARCIA; MICHELS, 2011). Neste período, “(...) a política de Educação Especial assume uma perspectiva inclusiva, estabelece uma relação mais definida com a Educação Básica e inicia um processo de proposições com a Educação Superior (...)” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 114).

No início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006), como política de educação nacional, é proposta a formação de um sistema educacional inclusivo, “(...) em que o lugar da educação escolar de todas as crianças passa a ser a escola comum/regular e a educação especial passa a ser apresentada como complemento ou suplemento à escolaridade obrigatória” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 7). Em meio a este significativo movimento em prol da Educação Especial, em 2003, por meio da Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação difundiu para todos os municípios do país o Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos, objetivando expandir os princípios da educação inclusiva em todo o sistema de ensino brasileiro (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

Nessa perspectiva, ao longo de todo o governo Lula (2003-2010), a Política de Educação Especial foi sendo remodelada por meio de três programas: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Incluir e Programa Educação Inclusiva: o direito à diversidade. Durante a década de 2000, tais programas contribuíram para a disseminação, em todo país, dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial brasileira (GARCIA; MICHELS, 2011).

Imerso neste cenário, em 2004, o Programa TEC NEP ampliou as suas capacitações para todas as regiões do país. Nos anos seguintes, com o intuito da sensibilização e da capacitação, foram realizados eventos com a participação da sociedade e de instituições de ensino (ESTEVEES NETO, 2014). O primeiro grande evento da SETEC – MEC voltado para a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, foi o Seminário Nacional do Programa TEC NEP, realizado em dezembro de 2005, que contou com a participação de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, do movimento social organizado das pessoas com deficiência e de entidades de direito privado como SENAC, SENAI, SENAR e SENAT. A partir deste Seminário, “(...) foi consolidado todo o processo de estruturação da Rede Federal para o acolhimento de estudantes com qualquer tipo de necessidade específica (...)” (NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 5).

A partir de 2006, a SETEC investiu na ampliação do processo de formação quanto aos fundamentos da educação inclusiva aplicados à educação profissional e tecnológica, o que culminou, em 2007, com a oferta de um curso de Especialização Lato Sensu, na modalidade à distância, que objetivou a formação de 250 profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e das Secretarias Estaduais de Educação. Concomitante ao processo de capacitação, o Programa TEC NEP também investiu na busca por pesquisas em Tecnologia Assistiva (ESTEVES NETO, 2014; NASCIMENTO *et al.*, 2011).

Em 2007, emerge uma nova movimentação mundial pelos direitos das pessoas com deficiência. Em 30 de março, o presidente Lula assina a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (MACHADO; PAN, 2012), que se propõe a “(...) promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência (...)” (BRASIL, 2007b, art. 1º). No mesmo ano, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, validado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência. No documento, é reafirmada a ideia de superação da polarização entre educação regular e educação especial. Ainda em 2007, por meio do Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a inclusão nas escolas públicas é fortalecida pela garantia do acesso e permanência no ensino regular e pelo atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2008a).

Em 2008, os objetivos do Programa Educação Inclusiva: o direito à diversidade, são ratificados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (KASSAR *et al.*, 2018), cujo objetivo era

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Consoante à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), é promulgado no dia 17 de setembro de 2008, o Decreto nº 6.571, que ratifica a Educação Especial “(...) como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum, evitando a configuração paralela entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum” (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012, p. 10).

Em 2009, com o intuito de fortalecer as metas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi aprovada a Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,

que indicava a obrigatoriedade de oferta do apoio especializado (BAPTISTA, 2019). E, também, em 2009, por meio da promulgação do Decreto nº 6.949, com efeito de emenda constitucional, o país se compromete a executar e cumprir o que foi disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007 (KASSAR, 2016), reforçando o direito de acesso à escola comum para os alunos com deficiência (BAPTISTA, 2019), conforme proposto na Política Nacional de 2008.

Imbuído nesta conjuntura, no ano de 2010, o Programa TEC NEP foi transformado em uma ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TEC NEP. A Ação TEC NEP visava instrumentalizar as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica para “(...) o atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em cursos de formação inicial, técnicos e tecnológicos, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como com outras parcerias” (BRASIL, 2010a, p. 3). A Ação TEC NEP, “(...) iniciativa estatal na tentativa de garantia de parte dos direitos sociais, principalmente os ligados à educação” (ROSA, 2011, p. 114), pretendia consolidar o trabalho em nível nacional por meio, dentre outras iniciativas, da estruturação das Gestões Regionais e Estaduais e da estruturação dos NAPNEs.

O NAPNE foi criado nos Institutos Federais a partir da Ação TEC NEP, com o objetivo principal de “(...) criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais” (BRASIL, 2010a, p. 3).

Enquanto instância deliberativa, o NAPNE assume, nas instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, a função de responder pelas ações de implantação e implementação da Ação TEC NEP, articulando internamente com os diversos setores na execução das atividades relativas ao processo de inclusão, definindo prioridades e estabelecendo parcerias externas (ESTEVES NETO, 2014).

Como mecanismo para ampliação da Política de Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, o NAPNE foi constituindo-se como ferramenta essencial no atendimento e no apoio ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o êxito dos alunos com deficiência, tornando-se um Núcleo de apoio permanente e fomentador de “(...) novas estratégias, mudanças de atitudes, superação de preconceitos e estereótipos, ressignificando, constantemente, conceitos e valores” (BRASIL, 2011, p. 12), executando suas ações sob a premissa de que:

(...) em vez de focalizar a pessoa na sua deficiência e na sua capacidade de ajustar-se ao meio educacional e social, a sociedade é que deve redimensionar o contexto e as relações efetivas – tanto no campo educacional quanto no acesso ao mundo do trabalho – de modo que assegure a igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2011, p. 6).

Santos (2020, p. 57) sintetiza, no quadro abaixo, as ações de curto, médio e longo prazo dos NAPNEs, que foram elencadas nos Anais do Seminário Nacional do Programa TEC NEP (2006), com o intuito de serem implementadas em todo o país.

Quadro 1 – Síntese das ações dos NAPNEs a curto, médio e longo prazo

Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
<p>1- Mapear o contingente de alunos novos a serem matriculados na instituição, alunos egressos dos IFs e funcionários PAEE.</p> <p>2- Construir um regime de cooperação entre União, Estado, Município, organizações representativas de/e para pessoas com deficiências, empresários, Sistema S e as organizações não governamentais.</p> <p>3- Realizar evento de sensibilização nos IFs.</p> <p>4- Implantar mecanismos para o ingresso das pessoas PAEE nos IFs.</p>	<p>1- Oferecer assessoria e capacitação aos profissionais dos IFs.</p> <p>2- Desenvolver ações intersetoriais envolvendo os NAPNEs e outros setores dos IFs.</p> <p>3- Dotar os IFs de serviços educacionais especializados complementares às ações pedagógicas.</p> <p>4- Estabelecer parcerias com os profissionais da saúde.</p> <p>5- Implantar oficinas permanentes de Libras e Braille.</p> <p>6- Instalar o serviço de itinerância para atuar junto aos alunos e professores.</p> <p>7- Instalar o serviço de professores intérpretes.</p> <p>8- Proceder a reorientação curricular.</p> <p>9- Promover a adequação dos espaços físicos e mobiliários dos IFs em termos de acessibilidade e de mobilidade das pessoas PAEE.</p>	<p>1- Realizar estudos e pesquisas voltadas para avaliação das ações propostas.</p> <p>2- Viabilizar os procedimentos de certificação por competências.</p> <p>3- Capacitar 100% dos profissionais dos IFs para adequada atenção às pessoas PAEE.</p> <p>4- Consolidar parcerias com as instituições que podem ser nossas parceiras.</p> <p>5- Realizar pesquisas e estudos de casos relativos ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE.</p> <p>6- Implementar a certificação por competência laboral dos alunos PAEE que não estão matriculados nos IFs.</p> <p>7- Organizar, em todos os níveis de ensino, atividades que possibilitem a participação efetiva de qualquer aluno como estágio curricular ou extracurricular.</p>

Fonte: SANTOS (2020, p. 57).

O surgimento e a estruturação dos NAPNEs têm profunda relação com os debates que aconteciam no Brasil naquele período (final do Governo Lula e início do Governo Dilma), debates em torno das garantias legais que viabilizassem a igualdade de oportunidades educacionais e de inserção produtiva, enquanto direito de todos os cidadãos (LOBÃO, 2019).

O governo de Dilma Rousseff, em seu primeiro mandato (2011–2014), “(...) inicia suas ações com o quadro da Educação Especial dentro do que é chamado de perspectiva da educação inclusiva” (KASSAR; REBELO, 2018, p. 58). Nesse período, tendo em vista a articulação e a sustentação dos programas já existentes, são aprovados decretos e leis, dentre eles: o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite – Decreto nº 7.612/2011); a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015).

Como vemos, nos governos de Lula (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–31/08/2016), há um investimento na implantação do atendimento educacional especializado na escola pública, por meio da política nacional sob a perspectiva inclusiva, sendo essa posição “(...) compatível com o conjunto de programas sociais que fortalece a escola como o lugar da criança e do adolescente – por excelência – como parte da política de mitigação da pobreza” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 13).

Em 2011, com a extinção da SEESP – MEC, as ações do Programa TEC NEP passaram a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – MEC, que buscava, por meio de seus programas e ações, viabilizar o pleno acesso à escolarização, reduzindo as desigualdades, respeitando as diferenças. A SECADI foi extinta em janeiro de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 – dias atuais), significando “(...) um retrocesso no campo dos direitos (...), se mostrando como uma medida na contramão da promoção do desenvolvimento pleno, da equidade e da inclusão no processo educativo” (DIAS; MASCARENHAS, 2020, p. 39621).

Com a extinção da SECADI – MEC e a ausência de um programa institucional que sistematize, a nível nacional, uma Política para Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, o processo de inclusão passa a ter um itinerário próprio dentro de cada Instituto Federal, que, de forma autônoma e pouco articulada, se responsabiliza pela implantação, implementação, financiamento e gestão das ações inclusivas em seu âmbito de atuação (DIAS; MASCARENHAS, 2020).

Diante desse contexto, constitui-se cada vez mais necessária, a realização de pesquisas que busquem revelar como se configura, atualmente, a Política de Inclusão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o debate acerca dos marcos históricos e políticos referentes ao processo de implantação e implementação da Política de Inclusão na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pudemos perceber que, mesmo com a instituição da Rede Federal e conseguinte criação dos Institutos Federais, não foi possível o desprendimento do modelo tradicional e histórico de Educação Profissional e Tecnológica direcionado aos “desvalidos e desafortunados”. Isso contribuiu para o aprofundamento do aligeiramento educacional, mediante a realização de reformas focalizadas no sistema produtivo e na mercadorização da força de trabalho, ignorando a formulação de políticas que possibilitassem uma real produção de ciência, tecnologia e ascensão social da classe trabalhadora e dos grupos perententes às minorias sociais (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Foi possível compreender, também, que, apesar dos NAPNEs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia terem sido criados a partir de uma mesma demanda do Programa TEC NEP, não há um programa nacional que oriente o funcionamento de todos. Cada Instituto Federal possui seu próprio regulamento. A princípio, essa singularidade é uma característica positiva, pois, cada região do país possui suas próprias características e necessidades. No entanto, seria importante identificar essas diferenças, a fim de se contribuir com um debate maior no que diz respeito à construção e implementação de uma diretriz nacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. S. S. **Uma análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiaí, SP.** 2014. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. SENAC: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio./ago., 2012, p. 27-40.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, p. 1-19, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Programa TEC NEP:** educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades especiais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Secretaria de Educação Especial, 2001b.

BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica** (Proposta em discussão). Brasília: SETEC/MEC, 2004.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

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**. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Manual de Orientação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas**. Brasília: Ministério da Educação, 2010a.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação, 2010b.

BRASIL. **TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas – Documento Básico (Versão III)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010c.

BRASIL. **Ação TEC NEP, dez anos depois: Censinho 2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. 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 Insti-**

tuições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./ago., 2000, p. 89-107.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação:** contribuições do NAPNE do IFAM - Campus Manaus Zona Leste. 2016. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Kátia Arruda; MASCARENHAS, Edicléa Fernandes. O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais: dialogando sobre ações inclusivas na rede. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 39618-39632, jun., 2020.

ESTEVES NETO, Hildebrando. **Preconceito e contato intergrupual:** um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas. 2014. 255f. Tese (Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELIS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 105-124, mai./ago., 2011.

GONÇALVES, Lizandra Falcão; AZEREDO, Marta Roseli de. TECNEP interface entre educação profissional e tecnológica e educação especial. *In:* Fórum Internacional de Educação, 2., Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 6., Fórum Nacional de Educação, 14., **Seminário Regional de Educação Básica**, 17., 2016, Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/download/14873/3470>. Acesso em: 27 de fev. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Participação dos alunos com deficiências na história da educação brasileira. **Ponto de Vista**, v. 2, n. 2, p. 4-8, jan./dez., 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº 137, p. 1223-1240, out./dez., 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. et al. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 299-313, set./dez., 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, p. 1-19, 2019.

LOBÃO, Fabiana de Oliveira. **Educação Inclusiva: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo NAPNE e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju**. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2019.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr., 2012.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio./ago., 2014.

MENDES JÚNIOR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. Cinquenta anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/67>. Acesso em: 08 ago. 2021.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; MARTINS, Ivana Costa; BUGARIM, Maria Clara; MARTINS, Alejandro. A ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. **Inter Science Place – Revista Científica Internacional**, ano 4, n. 18, p. 1-10, jul./set., 2011.

NASCIMENTO, Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013, p. 13-23.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011. 120 p.

PACHECO, Eliezer. **O Futuro dos Institutos Federais**. Disponível em: <https://sul21.com.br/opiniao/2017/07/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PEREIRA, Miriam Lúcia Reis Macedo; MONTEIRO, Eneida Aparecida. **NAPNE: as contribuições e os desafios frente a inclusão**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto4miriam.pdf>. Acesso em: 27 de fev.2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, DF: Liber, 2013. p. 9-32.

RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck; SUHR, Inge Renate Frose; BATISTA, Bruno Nunes. Desafios da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica: entrevista com Rony Cláudio de Oliveira Freitas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, ago. 2019. P. 361-372. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6823/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP da Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. Educação profissional e profissionalização de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, jan./jun., 2000, p. 77-91.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun., 2001, p. 1-11.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4258-int.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SILVEIRA, Marieles da; NAKAMOTO, Paula Teixeira. A educação profissional e a educação da pessoa com deficiência. *In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO – SIMPÓS*, 5, 2018. **Anais...** Disponível em: <https://iftm.edu.br/simpos/2018/anais/689-%20Pronto%20ANAIS.pdf>. Acesso em 27 ago. 2021.

WINGLER, Silvani da Silva. O papel do NAPNE no processo social de estudantes público da Educação Especial em um Campus do IFES. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 17, mai./ago., 2021, p. 155-169. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12716>. Acesso em: 27 fev. 2022.

DADOS DAS AUTORAS

JUSSARA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba/SP.

E-mail: jucoloro@gmail.com

DÉBORA DAINÉZ

Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba/SP.

E-mail: ddainez@yahoo.com.br

Submetido em: 28-07-2022

Aceito em: 17-11-2020