

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB-So  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd-So

Jussara Cristina Rodrigues da Silva

Educação Profissional e Tecnológica: análise dos regulamentos dos Núcleos de Apoio às  
Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas dos Institutos Federais da Região  
Sudeste

Sorocaba

2023

Jussara Cristina Rodrigues da Silva

Educação Profissional e Tecnológica: análise dos regulamentos dos Núcleos de Apoio às  
Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas dos Institutos Federais da Região  
Sudeste

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So, do Centro de Ciências Humanas e Biológicas – CCHB-So, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Débora Dainez

Sorocaba

2023

Silva, Jussara Cristina Rodrigues da

Educação Profissional e Tecnológica: análise dos regulamentos dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas dos Institutos Federais da Região Sudeste / Jussara Cristina Rodrigues da Silva -- 2023.  
121f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Débora Dainez  
Banca Examinadora: Rosimeire Maria Orlando, Rosalba Maria Cardoso Garcia  
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação Profissional. 3. NAPNE. I. Silva, Jussara Cristina Rodrigues da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano –  
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

**JUSSARA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOS REGULAMENTOS  
DOS NÚCLEOS DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So, do Centro de Ciências Humanas e Biológicas – CCHB-So, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 23 de agosto de 2023.

Orientador(a)

---

Dra. Debora Dainez

Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

---

Dra. Rosimeire Maria Orlando

Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

---

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho àqueles que não se deixam sucumbir sob o peso de suas próprias angústias e continuam sempre a lutar.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a Deus por seu amor e por permitir que eu realizasse esse grande sonho!

Agradeço ao meu esposo Dennis pela parceria e cuidado de sempre!

Agradeço ao meu filho Enzo por ser a força que me impulsiona a seguir sempre em frente!

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Débora Dainez pelo acolhimento, cuidado, paciência e por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava!

Agradeço às professoras Dra. Rosimeire Maria Orlando, Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra. Adriana Lia Frizzman de Laplane e Dra. Katia Regina Moreno Caiado, pela generosidade em participarem da Banca de Exame de Defesa da minha Dissertação!

Agradeço a todos os professores e a todas as professoras que fizeram parte da minha trajetória escolar e que contribuíram, cada um à sua maneira, para que eu pudesse chegar até aqui!

E por fim, agradeço aos colegas de curso e às minhas amigas/parceiras de trabalho Ana Carolina, Cristiane, Elzafran, Greice, Josiane e Renata, que, mesmo sem saberem, foram minha força e inspiração nos momentos mais difíceis!

O conhecimento nos faz responsáveis.

(Che Guevara)

## RESUMO

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da. Educação Profissional e Tecnológica: análise dos regulamentos dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas dos Institutos Federais da Região Sudeste. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ampliou-se o número de alunos matriculados e, conseqüentemente, a diversidade de estudantes no interior desses espaços de formação. Devido ao expressivo crescimento do número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial – PAEE na Educação Profissional e com a exigência de se atender a legislação vigente acerca da inclusão, os Institutos Federais, por meio do Programa TEC NEP, implantaram os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs com o objetivo de promover ações relacionadas ao ingresso, à permanência e êxito dos estudantes PAEE. Nesse contexto, surgiu o interesse da realização da presente pesquisa, que teve como objetivo geral: compreender como se configura a Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da análise dos regulamentos dos NAPNEs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil. Os objetivos específicos da pesquisa foram: apresentar os elementos constitutivos dos NAPNEs da Região Sudeste; identificar o núcleo comum da proposição dos regulamentos dos NAPNEs; refletir acerca dos sentidos que o núcleo comum dos regulamentos dos NAPNEs possa assumir na Política de Inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste; verificar como os diferentes processos discursivos dos regulamentos dos NAPNEs se associam e como isso expressa uma Política de Inclusão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com o intuito de verificarmos como a política de inclusão está sendo apropriada e traduzida nos documentos que norteiam a sua execução nos contextos dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil, escolhemos a pesquisa documental como procedimento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. As fontes utilizadas foram os regulamentos dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil. Para esse estudo, foram elaborados dois capítulos. O primeiro trata da revisão bibliográfica acerca da temática da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em que efetuamos o resgate de alguns elementos históricos do processo de construção dessa Rede no Brasil, seguido do levantamento dos principais marcos do processo de implantação e implementação da Política de Inclusão na referida Rede. E o segundo capítulo se refere à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa realizada junto aos regulamentos dos NAPNEs da Região Sudeste do Brasil. Incorporando elementos da análise do discurso, o caminho metodológico possibilitou identificarmos que o núcleo comum, presente na proposição dos documentos, se constitui pelos conceitos Educação – Trabalho – Deficiência, conceitos que perpassam toda a discussão analítica dos regulamentos analisados e que, ao estabelecerem uma relação entre si, expressam uma Política de Inclusão contraditória na Educação Profissional e Tecnológica. Política essa, marcada, por um lado, por uma educação concebida enquanto força motriz para o desenvolvimento de competências produtivas para o capital, manifestando-se sobretudo na concepção do êxito materializado na inserção dos estudantes PAEE no mercado de trabalho. E por outro lado, marcada por uma educação que institui, enquanto um dos seus princípios fundamentais, o desenvolvimento das capacidades humanas, no sentido da formação integral desses mesmos estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional; Institutos Federais; regulamentos; NAPNE; Política de Inclusão.



## ABSTRACT

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da. Professional and Technological Education: analysis of the regulations of the Support Centers for People with Specific Educational Needs of the Federal Institutes of the Southeast Region. 2023. Dissertation (Master's Degree in Education) – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2023.

With the expansion of the Federal Network of Professional and Technological Education, the number of students enrolled increased and, consequently, the diversity of students within these training spaces. Due to the significant growth in the number of enrollments of students who are the target audience of Special Education – PAEE in Professional Education and with the requirement to comply with the current legislation on inclusion, the Federal Institutes, through the TEC NEP Program, implemented the Support Centers for People with Specific Educational Needs – NAPNEs with the objective of promoting actions related to admission, the permanence and success of PAEE students. In this context, the interest arose in carrying out the present research, which had as its general objective: to understand how the Inclusion Policy in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education is configured, from the analysis of the regulations of the NAPNEs of the Federal Institutes of Education, Science and Technology of the Southeast Region of Brazil. The specific objectives of the research were: to present the constituent elements of the NAPNEs of the Southeast Region; identify the common core of the proposition of the NAPNE regulations; reflect on the meanings that the common core of the NAPNE regulations can assume in the Inclusion Policy of the Federal Institutes of the Southeast Region; to verify how the different discursive processes of the NAPNE regulations are associated and how this expresses a Policy of Inclusion in Professional, Scientific and Technological Education. In order to verify how the inclusion policy is being appropriated and translated into the documents that guide its implementation in the contexts of the Federal Institutes of the Southeast Region of Brazil, we chose documentary research as a methodological procedure for the development of the research. The sources used were the regulations of the NAPNEs or equivalent sectors of the Federal Institutes of the Southeast Region of Brazil. For this study, two chapters were elaborated. The first deals with the bibliographic review on the theme of inclusion in the Federal Network of Professional and Technological Education, in which we rescue some historical elements of the process of construction of this Network in Brazil, followed by the survey of the main milestones of the process of implementation and implementation of the Inclusion Policy in the referred Network. And the second chapter refers to the presentation and discussion of the results of the research carried out with the regulations of the NAPNEs of the Southeast Region of Brazil. Incorporating elements of discourse analysis, the methodological path made it possible to identify that the common core, present in the proposition of the documents, is constituted by the concepts Education – Work – Disability, concepts that permeate the entire analytical discussion of the analyzed regulations and that, by establishing a relationship between them, express a contradictory Inclusion Policy in Professional and Technological Education. This policy is marked, on the one hand, by an education conceived as a driving force for the development of productive skills for capital, manifesting itself above all in the conception of success materialized in the insertion of PAEE students in the labor market. And on the other hand, it is marked by an education that establishes, as one of its fundamental principles, the development of human capacities, in the sense of the integral formation of these same students.

Keywords: Education Professional; Federal Institutes; regulations; NAPNE; Inclusion Policy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Artigo e Dissertações que têm como foco a análise dos documentos que regulamentam o NAPNE .....	27
Quadro 2	Institutos Federais em que o Regulamento do NAPNE ou setor equivalente foi analisado na presente pesquisa e os endereços eletrônicos dos seus sites institucionais .....	30
Quadro 3	Documentos analisados junto aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil .....	31
Quadro 4	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica distribuída por regiões geográficas e Estados brasileiros .....	45
Quadro 5	Número de NAPNEs por região geográfica e Estados brasileiros .....	50
Quadro 6	Nomenclatura/Sigla dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil	67
Quadro 7	Natureza dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil .....	69
Quadro 8	Finalidade/Missão dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil	70
Quadro 9	Objetivos dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil .....	71
Quadro 10	Competências dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil	75
Quadro 11	Público-Alvo dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil .....	91
Quadro 12	Composição dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil .....	93

Quadro 13 Financiamento dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil 97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Natureza dos trabalhos que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE.....	24
Gráfico 2	Ano de publicação dos trabalhos que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE.....	25
Gráfico 3	Local de publicação das dissertações e teses que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE.....	25
Gráfico 4	Região de publicação das dissertações e teses que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE.....	26
Gráfico 5	Periódicos de publicação dos artigos que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE.....	26

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET/PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CG	Campina Grande
CMZL	Campus Manaus Zona Leste
CONCEFET	Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
CST	Curso Superior de Tecnologia
EFA	Education for All
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES Técnico	Fundo de Financiamento Estudantil Técnico
FMI	Fundo Monetário Internacional

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IF	Instituto Federal
IF Sudeste MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFE	Instituto Federal
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEPEDE–EES	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial
NUGS	Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade
ONG	Organização Não Governamental
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado

PIA	Plano Individual do Aluno
PIT	Plano Individual de Trabalho Docente
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RET	Reitoria
SAEE	Setor de Apoio da Educação Especial
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso



TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UTF	Universidade Tecnológica Federal
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE ENSINO</b> .....	35
	2.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....	35
	2.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: A ESTRUTURAÇÃO DOS NAPNES .....	54
<b>3</b>	<b>O NAPNE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE SUA REGULAMENTAÇÃO</b> .....	66
	3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS REGULAMENTADORES .....	66
	3.1.1 Nomenclatura/Sigla .....	66
	3.1.2 Natureza .....	68
	3.1.3 Finalidade/Missão, Objetivos e Competências .....	70
	3.1.4 Público-alvo .....	91
	3.1.5 Composição .....	93
	3.1.6 Financiamento .....	97
	3.2 NÚCLEO COMUM PRESENTE NA PROPOSIÇÃO DOS DOCUMENTOS REGULAMENTADORES .....	100
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
	<b>APÊNDICE</b> .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, historicamente, a oferta e o acesso à educação, com destaque à Educação Profissional e Tecnológica, não se deram de maneira similar para todos os cidadãos brasileiros, principalmente no que se refere à pessoa com deficiência, pois, ainda hoje, o cenário educacional dessa parcela de nossa população é marcado por processos de exclusão e segregação.

Em 1988, em meio a um processo de lutas, que se estende até os dias atuais, a Constituição da República Federativa do Brasil se constituiu como parâmetro da formalização da conquista do direito social à educação (incluindo a Educação Profissional) na sociedade brasileira. Com isso, a educação, enquanto direito social proclamado, foi sendo incorporada ao discurso dominante (Saviani, 2013) e, progressivamente, muitos outros dispositivos legais foram sendo sancionados no sentido de ampliar o acesso das pessoas com deficiência nos diferentes níveis e etapas educacionais.

Como exemplo, podemos citar a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 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).

Segundo Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), apesar das conquistas obtidas na legislação educacional brasileira, é necessário ter em vista os empasses que permeiam a formulação e reformulação das políticas educacionais, principalmente no que se refere à política de Educação Especial que, historicamente, têm sido elaborada em um cenário de disputa de interesses, o que ocasiona “[...] uma polaridade que não tem colaborado para o amadurecimento de propostas e

projetos adequados às especificidades dos alunos da Educação Especial [...]” (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019, p. 1).

Conforme as autoras, na tentativa de formação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, o que fica evidenciada, no Brasil, é a movimentação de grupos que tensionam polaridades que giram em torno, principalmente, do lócus de escolarização das pessoas com deficiência (embate entre aqueles que defendem a escolarização em escolas comuns e aqueles que defendem classes exclusivas e instituições especializadas) e o uso dos recursos públicos (subvenção às entidades privadas).

Embora a perspectiva inclusiva assuma uma face democratizante, remetendo à educação como direito social e à inclusão de grupos historicamente marginalizados, por outro lado, a lógica operante do sistema educacional inclusivo aprofunda e valoriza a ofensiva privatista sobre a educação brasileira em dois grandes eixos: mercantil e assistencial (Michels; Garcia, 2014).

Para Saviani (2008b), o Brasil, ao longo de sua história, tem acumulado um grande déficit no que diz respeito à educação pública e deve

[...] caminhar resolutamente na via da construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país (Saviani, 2013, p. 758).

Em meio a esse processo histórico de lutas e contradições, iniciado no Brasil com a Constituição Federal de 1988, é produzida 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 Secretaria 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, 2001, 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 e Uso e Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva.

Neste cenário de estruturação do Programa TEC NEP, em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), 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. De acordo com a pesquisa realizada por Lima, Campos e Leite (2021), a Sinopse Estatística da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP indica um considerável crescimento no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial – PAEE na Educação Profissional, entre os anos de 2011 e 2018. Conforme os dados apresentados pelas autoras, verificou-se que, no período mencionado, houve um crescimento de 43,59% no que se refere ao número total de matrículas de estudantes PAEE na Educação Profissional, sendo as Regiões Nordeste e Sudeste as que apresentaram um maior crescimento no número de matrículas. Lamentavelmente, as autoras não puderam realizar uma análise comparativa do número de matrículas de estudantes PAEE na Educação Profissional no período anterior a 2011, pois não foram encontrados registros na plataforma do INEP.

Devido ao expressivo crescimento do número de matrículas dos estudantes PAEE na Educação Profissional e com a exigência de se atender a legislação vigente acerca da inclusão, os Institutos Federais, por meio do Programa TEC NEP, implantaram os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs, com o objetivo de promover ações relacionadas ao ingresso, à permanência e êxito dos estudantes vinculados à 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 desses estudantes (Brasil, 2010a).

O NAPNE, no âmbito interno dos Institutos Federais, se constituiu como o locus fundamental para a operacionalização do processo de inclusão (Nascimento; Faria, 2013), cumprindo um papel essencial no repensar didático-pedagógico e organizacional dessas instituições.

Apesar dos NAPNEs terem sido criados a partir de uma mesma demanda do TEC NEP, não há um regulamento único que defina o funcionamento de todos os NAPNEs. Cada Instituto Federal possui seu próprio regulamento. A princípio, essa singularidade é uma característica positiva, pois, cada região do país tem suas próprias características e necessidades. No entanto, seria importante identificar o núcleo comum que perpassa as proposições dos regulamentos dos NAPNEs.

Tendo isso em vista, como Assistente Social e Coordenadora do NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – Campus Itapetininga, surgiu o interesse da realização da presente pesquisa, que tem como objeto de investigação os NAPNEs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil.

O interesse nessa temática, surge na minha trajetória profissional quando, em 2014, eu ingresso na carreira do serviço público federal, enquanto servidora técnico-administrativa da Educação Profissional e Tecnológica, depois de 10 anos de trabalho na Prefeitura do Município de Taquarituba/SP, na área da Assistência Social. Desde o início do meu trabalho enquanto Assistente Social do IFSP, faço parte da equipe básica da composição do NAPNE do Campus Itapetininga, equipe que é também composta por Psicóloga, Pedagoga e Técnica em Assuntos Educacionais.

A partir do momento em que ingressei no NAPNE, sempre me incomodou o fato das ações do Núcleo não estarem elencadas entre as prioridades da instituição, seja no Campus, seja na Reitoria, fato que foi demonstrado pelas limitações físicas, financeiras, de recursos humanos, de tempo, de formação para a execução plena de todas as atribuições do Núcleo e de pesquisas voltadas para o estudo do NAPNE.

Diante destas inquietações, buscando formação para qualificação do meu trabalho junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, ingressei em um Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, cujo Trabalho de Conclusão de Curso –

TCC teve como objetivo geral: analisar as Resoluções que regulamentam a criação dos NAPNEs em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia por região do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Durante a Banca Examinadora do TCC, as professoras presentes sugeriram o meu ingresso em um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado, para que a pesquisa apresentada fosse ampliada, no sentido de contemplar o estudo de um número maior de regulamentos dos NAPNEs.

Assim, com o intuito de compreender a organização do NAPNE nos Institutos Federais, enquanto articulador e força motriz para o desenvolvimento das ações em favor da inclusão nos Campus, no ano de 2020, fui aprovada para o ingresso (em 2021) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGEd/UFSCar – Campus Sorocaba, onde tive a oportunidade de realizar a presente pesquisa no contexto do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial – NEPEDE – EES.

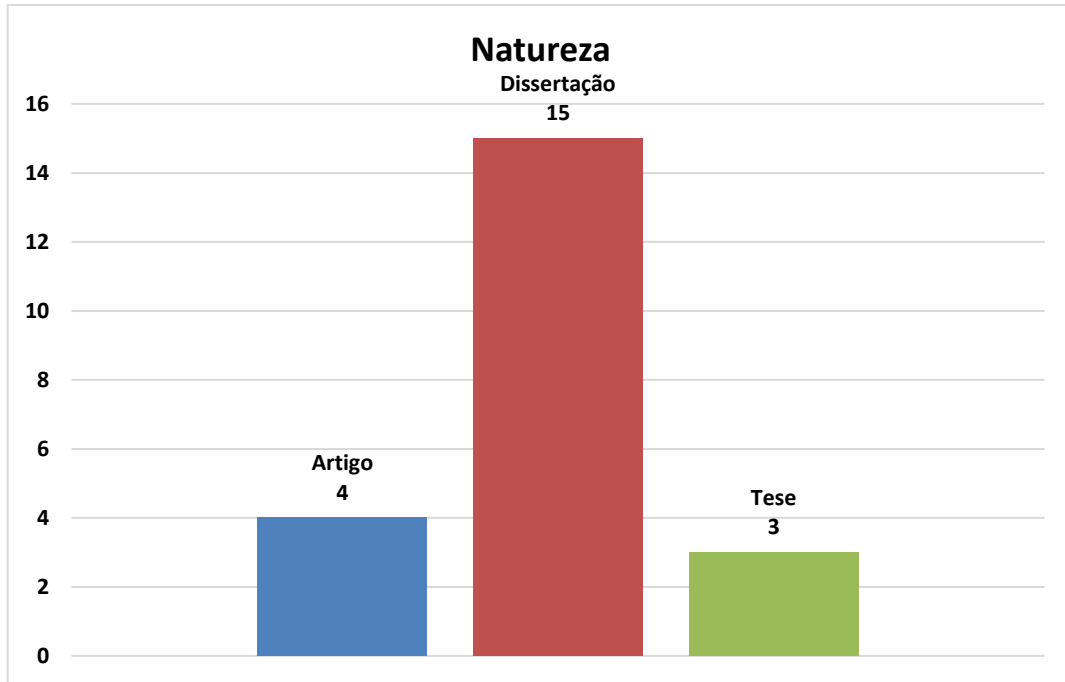
Cabe aqui ressaltar os conhecimentos produzidos sobre o NAPNE, no âmbito da literatura científica, conforme pesquisa realizada junto ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Scientific Electronic Library Online – SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A pesquisa junto às plataformas de busca foi realizada em fevereiro/2022, utilizando-se o descritor NAPNE, sem delimitação de data, com filtro ativo para o idioma português. A escolha da palavra NAPNE como descritor para a pesquisa se justifica pelo fato de o NAPNE ser um núcleo específico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Como resultado da pesquisa, foram encontrados nas plataformas, por meio do descritor NAPNE, 75 diferentes trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. No Portal de Periódicos da CAPES, dentre os 14 artigos encontrados, apenas 3 apresentaram, em seu objetivo geral, estudos relacionados diretamente ao NAPNE. Na plataforma SciELO, foi encontrado apenas 1 artigo, cujo estudo focaliza o NAPNE, conforme demonstrado em seu objetivo geral. Na BDTD, das 36 dissertações/teses encontradas por meio do descritor NAPNE, apenas 9 apresentam pesquisa centrada no Núcleo. E, por fim, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, dentre as 58 dissertações/teses encontradas, apenas 18 estão diretamente relacionadas ao estudo do NAPNE, sendo que 9 delas já haviam sido identificadas na BDTD. Vale ressaltar que o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES apresentou, do total das 58 dissertações/teses encontradas, 34 que já haviam sido identificadas na BDTD.

No Apêndice A, apresentamos os artigos, dissertações e teses que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE, sendo um total de 22 trabalhos, dos quais, em sua maioria, são Dissertações, conforme demonstrado no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Natureza dos trabalhos que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE

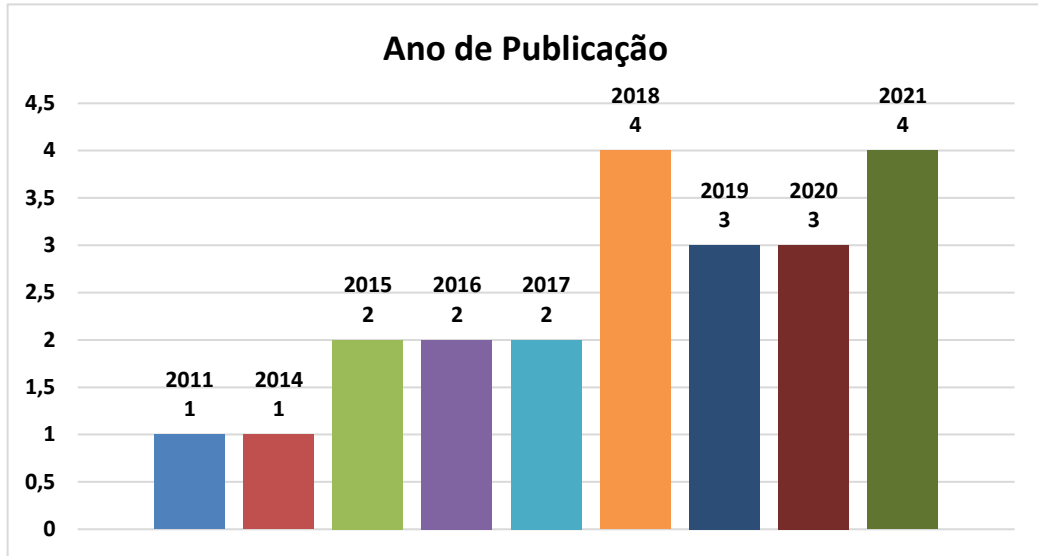


**FONTE:** Elaboração própria.

No que se refere ao ano de publicação destes 22 trabalhos, conforme podemos observar no Gráfico 2, o período compreendido entre os anos de 2018 e 2021, é o período de maior concentração das publicações. Em 2011, temos o ano da publicação do primeiro trabalho localizado por esta pesquisa. Desta forma, nota-se a ampliação do número de produções sobre a temática ao longo dos anos.



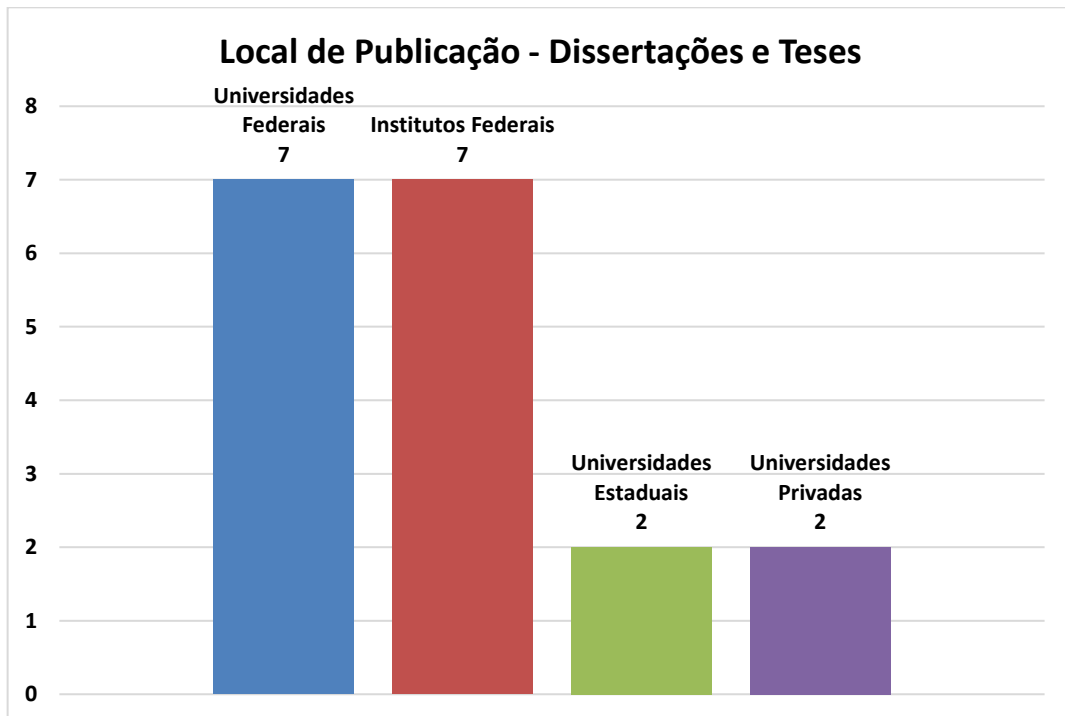
**Gráfico 2** – Ano de publicação dos trabalhos que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE



**FONTE:** Elaboração própria.

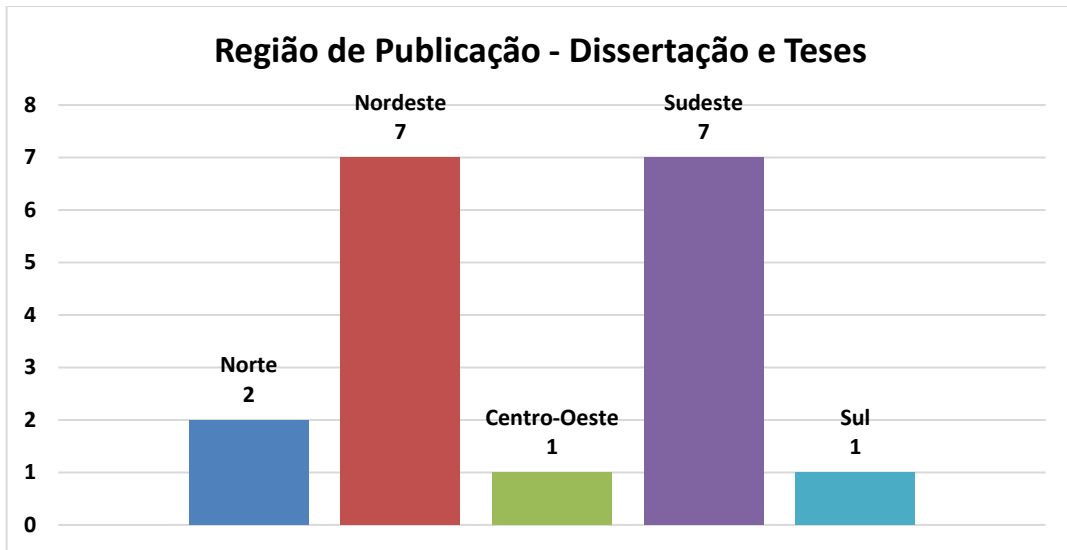
Em relação às Dissertações e Teses que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE, foi possível observar que a maioria dos trabalhos se concentra nas Universidades e Institutos Federais e a maioria dos estudos advém das Regiões Nordeste e Sudeste do país, conforme demonstrado nos Gráficos 3 e 4.

**Gráfico 3** – Local de publicação das dissertações e teses que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE



**FONTE:** Elaboração própria.

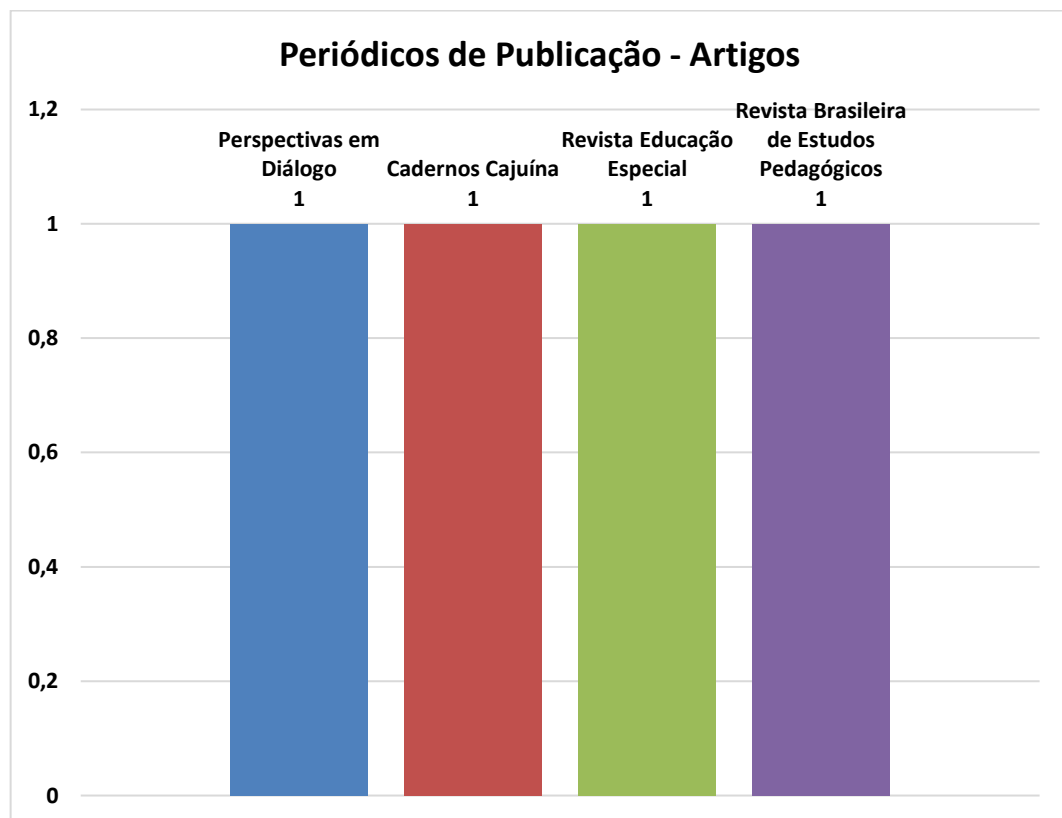
**Gráfico 4** – Região de publicação das dissertações e teses que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE



**FONTE:** Elaboração própria.

Quanto aos Artigos que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE, no Gráfico 5 podemos observar os periódicos nos quais os mesmos foram publicados.

**Gráfico 5** – Periódicos de publicação dos artigos que apresentaram estudos relacionados diretamente ao NAPNE



**FONTE:** Elaboração própria.

Analisando os 22 trabalhos apresentados no Apêndice A, foi possível identificarmos que apenas 1 artigo e 2 dissertações têm como foco a análise dos documentos que regulamentam os NAPNEs, com direcionamento da pesquisa para: um Instituto Federal por região do país; Institutos Federais da Região Nordeste e Institutos Federais brasileiros, conforme demonstrado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Artigo e Dissertações que têm como foco a análise dos documentos que regulamentam o NAPNE

<b>Plataforma de Busca / Natureza</b>	<b>Autor(es) / Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Local / Periódico de Publicação</b>	<b>Direcionamento da Pesquisa</b>
Portal de Periódicos da CAPES / Artigo	SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; SILVA, Michele Oliveira da, 2021.	NAPNE: análise das resoluções dos Institutos Federais de diferentes regiões.	Analisar as Resoluções que regulamentam a criação dos NAPNEs – Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia por região do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.	Cadernos Cajuína	1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia por região do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul
BDTD / Dissertação  Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	SILVA, Rosilene Lima da, 2017.	O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas.	Analisar a inclusão educacional como política pública instituída na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir das orientações do Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Institutos Federais da Região Nordeste

			Necessidades Específicas (TEC NEP) e seus efeitos na construção dos regulamentos dos NAPNEs nos Institutos Federais (Ifs) da Região Nordeste.		
Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	SANTOS, Jessica Rodrigues, 2020.	Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros.	Analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e o PEI dos estudantes PAEE nos IFs.	Universidade Federal de São Carlos	Institutos Federais brasileiros

**FONTE:** Elaboração própria.

Ao realizarmos uma análise geral dos três trabalhos apresentados no Quadro 1, nos propusemos em identificar: o método utilizado para a análise dos documentos que regulamentam o NAPNE; a forma como esses estudos abordam as temáticas “Educação Profissional e Tecnológica” e “Relação Trabalho e Educação Especial” e, por fim, os principais resultados obtidos com a pesquisa.

Quanto ao método utilizado para a análise dos documentos que regulamentam o NAPNE, pudemos verificar que dois destes trabalhos apresentam uma abordagem descritiva para a análise dos documentos e um trabalho apresenta uma abordagem baseada na Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno.

Em relação à forma como esses estudos abordam a Educação Profissional e Tecnológica, dois dos trabalhos apresentados no Quadro 1, não se referem de maneira direta sobre o tema, dando ênfase aos Institutos Federais e aos NAPNEs. Um trabalho faz uma explanação sobre a Educação Profissional e Tecnológica, enquanto política constituída historicamente pelas condições do capital, pelos interesses que permeiam o contexto econômico, social e político presente nos diferentes momentos históricos do país.

Quanto à forma como esses estudos tratam a relação trabalho e Educação Especial, verificamos que nenhum dos trabalhos apresentados no Quadro 1 abordam diretamente a temática.

No que diz respeito aos principais resultados obtidos pelas pesquisas apresentadas no Quadro 1, temos a constatação: da predominância das diferenças entre os regulamentos dos NAPNEs; de avanços na discussão de conceitos e valores que permeiam a concepção inclusiva na educação; de confusões conceituais acerca do público-alvo do NAPNE, da definição e da atribuição do núcleo; de que o Atendimento Educacional Especializado – AEE tem acontecido de forma improvisada e com alguns arranjos realizados no interior dos Campi; de excessivas atribuições lançadas aos NAPNEs em contrapartida da omissão de responsabilidades das instâncias superiores, o que traz inúmeras dificuldades para o contexto da prática, das quais destacam-se a falta de infraestrutura, o déficit na oferta do AEE, além de uma indefinição dentro da Rede quanto às finalidades do NAPNE nos Campi; de que é preciso avançar na (re)construção de documentos normativos que viabilizem a operacionalização dos propósitos descritos nos regulamentos quanto a garantia do acesso, da permanência e do êxito de estudantes com necessidades específicas no ensino profissional; da existência de poucas regulamentações gerais para Educação Especial e uma diversidade no entendimento sobre o funcionamento do NAPNE, além de poucos documentos específicos para o Plano Educacional Individualizado – PEI.

Os demais artigos, dissertações e teses apresentados no Apêndice A, concentram-se:

- na pesquisa sobre a criação, implementação e estruturação dos NAPNEs;
- na análise do papel, atribuições, ações e funcionamento do Núcleo;
- no mapeamento de indicadores para melhoria do desenvolvimento profissional dos coordenadores do NAPNE;
- no estudo do processo de inclusão nos Institutos Federais a partir da implementação do Núcleo.

Assim, a partir da pesquisa bibliográfica, foi possível identificar uma lacuna que direcionou a formulação do tema de estudo da presente dissertação: não foram encontrados estudos que estivessem relacionados estritamente aos regulamentos dos NAPNEs dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil. Sendo relevante, também, para a formulação do tema de pesquisa, considerar a escassez de pesquisas brasileiras direcionadas ao NAPNE e, principalmente, pesquisas direcionadas aos documentos de regulamentação do referido núcleo.

Diante disso, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender como se configura a política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir

da análise dos regulamentos dos NAPNEs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil.

Como objetivos específicos, temos:

- apresentar os elementos constitutivos dos NAPNEs da Região Sudeste;
- identificar o núcleo comum da proposição dos regulamentos dos NAPNEs;
- refletir acerca dos sentidos que o núcleo comum dos regulamentos dos NAPNEs possa assumir na Política de Inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste;
- verificar como os diferentes processos discursivos dos regulamentos dos NAPNEs se associam e como isso expressa uma Política de Inclusão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Com o intuito de verificarmos como a política de inclusão está sendo apropriada e traduzida nos documentos que norteiam a sua execução nos contextos dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil, principalmente no que tange à orientação da operacionalidade do NAPNE nos Campus, escolhemos a pesquisa documental como procedimento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas.

Portanto, as fontes utilizadas na pesquisa documental foram os regulamentos dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil. A análise desses documentos, foi, então, a forma como procuramos apreender a política de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

Vale ressaltar, que todos os regulamentos foram encontrados nos sites institucionais de cada Instituto Federal que, na apresentação dos dados coletados, foram codificados por meio de sequência alfanumérica que vai de IF1 a IF10.

No quadro abaixo, são elencados os Institutos Federais em que o regulamento do NAPNE ou setor equivalente foi analisado na presente pesquisa e os endereços eletrônicos dos seus sites institucionais, onde foram encontrados os documentos.

**Quadro 2** – Institutos Federais em que o Regulamento do NAPNE ou setor equivalente foi analisado na presente pesquisa e os endereços eletrônicos dos seus sites institucionais

<b>Numeração</b>	<b>Instituto Federal</b>	<b>Endereço Eletrônico</b>
IF1	Instituto Federal de São Paulo – IFSP	<a href="https://www.ifsp.edu.br/">https://www.ifsp.edu.br/</a>
IF2	Instituto Federal do Espírito Santo – IFES	<a href="https://www.ifes.edu.br/">https://www.ifes.edu.br/</a>

IF3	Colégio Pedro II (equiparado aos Institutos Federais, de acordo com a Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012)	<a href="https://www.cp2.g12.br/">https://www.cp2.g12.br/</a>
IF4	Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ	<a href="https://portal.ifrj.edu.br/">https://portal.ifrj.edu.br/</a>
IF5	Instituto Federal Fluminense – IFF	<a href="https://portal1.iff.edu.br/">https://portal1.iff.edu.br/</a>
IF6	Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG	<a href="https://www.ifmg.edu.br/portal">https://www.ifmg.edu.br/portal</a>
IF7	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG	<a href="https://www.ifnmg.edu.br/">https://www.ifnmg.edu.br/</a>
IF8	Instituto Federal do Sul de Minas – IFSULDEMINAS	<a href="https://portal.ifsulde Minas.edu.br/">https://portal.ifsulde Minas.edu.br/</a>
IF9	Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM	<a href="https://iftm.edu.br/">https://iftm.edu.br/</a>
IF10	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG	<a href="https://www.ifsudestemg.edu.br/">https://www.ifsudestemg.edu.br/</a>

**Fonte:** Elaboração própria.

No que diz respeito aos 10 Institutos Federais incluídos no presente estudo, foram analisados, conforme demonstrado no quadro abaixo, os seguintes documentos que regulamentam institucionalmente o NAPNE ou setor equivalente:

**Quadro 3** – Documentos analisados junto aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil

<b>Instituto Federal</b>	<b>Documentos Analisados</b>
IF1	Portaria Normativa nº 38/2022 – RET/IFSP, de 16 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e revoga a Portaria Normativa RET/IFSP nº 8, de 28 de junho de 2021.
IF2	Resolução do Conselho Superior nº 33/2020, de 04 de agosto de 2020. Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santos (IFES).
IF3	Portaria nº 906, de 18 de maio de 2012. Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE no Colégio Pedro II.
IF4	Resolução nº 55, de 17 de dezembro de 2014. Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ.
IF5	Resolução nº 33, de 15 de outubro de 2018. Aprova, ad referendum, o Programa de Acessibilidade Educacional do Instituto Federal Fluminense.

IF6	Resolução nº 22, de 03 de novembro de 2016. Dispõe sobre regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE.
IF7	Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.
IF8	Resolução nº 68/2020/CONSUP/IFSULDEMINAS. Dispõe sobre a aprovação do Regimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do IFSULDEMINAS.
IF9	Resolução IFTM nº 184, de 06 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a revisão do Regulamento do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.
IF10	Guia Orientador: Ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG.

**Fonte:** Adaptado de Colégio Pedro II, 2012; IFES, 2020; IFF, 2018; IFMG, 2016; IFNMG, 2019; IFRJ, 2014; IFSP, 2022; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2021; Oliveira, 2017.

A coleta e análise dos dados dos regulamentos, pautou-se nos seguintes eixos estruturantes: Nomenclatura/Sigla, Natureza, Finalidade/Missão, Público-Alvo, Objetivos, Competências, Composição e Financiamento. Os eixos foram extraídos dos próprios regulamentos, visto que constituem a arquitetura da maioria desses documentos e expressam, nos sentidos e nos conceitos, a dinâmica do processo de implementação da Política de Inclusão nesses espaços institucionais.

O caminho metodológico para a concretização do presente estudo pautou-se, conforme Evangelista (2012), na concepção de que os documentos são história, são produtos de práticas sociais e, por isso, devem ser analisados com o intuito de captar a realidade e as múltiplas determinações que os produziram, bem como os projetos e interesses que os constituíram.

Tratamos, portanto, de trabalhar com a ideia de que tais regulamentos expressam não apenas diretrizes para a concretude da Política de Inclusão nos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil, mas que, também, “[...] articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 2). Buscamos, ainda, pensar como esses diferentes processos discursivos relacionam-se entre si (Orlandi, 1993).

Ao analisarmos os referidos documentos, nossa intenção, não foi a de avaliar se as políticas institucionais de inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil “funcionam” ou, mesmo, verificar quais dentre elas são melhores ou piores. Nossa intenção foi

“[...] decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a



construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85).

Para tanto, levando-se em consideração os princípios do materialismo histórico-dialético, nos propusemos a refletir as referidas políticas institucionais por meio de uma abordagem ampla, buscando conceber a política como parte de uma totalidade, permeada por um conjunto de relações que permitem identificar o seu movimento na realidade enquanto locus de busca e manutenção do poder, de disputas, de contradições e de antagonismo de classes sociais. Levamos, ainda, em consideração, a correlação de diferentes forças presentes ao longo de todo o processo de construção dessas políticas, como interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Dessa forma, o método materialista histórico-dialético permite a análise, tendo em vista os condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais que constituem o fenômeno situado historicamente. Possibilita, assim, a compreensão das relações sociais a partir da condição material, rompendo com uma lógica linear e estática, perspectivando a dinâmica e o movimento de transformação (Dalarosa, 1999; Bezerra, 2016).

Saviani (1991), aborda o materialismo histórico-dialético como um instrumento para compreensão da educação na intenção de superação do senso comum, por meio de uma reflexão teórica na qual somos levados à uma tomada de consciência filosófica acerca das práticas educativas, contribuindo para o desenvolvimento de análises em uma perspectiva crítica.

Assim, foi essencial situarmos o debate, em torno das políticas institucionais de inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil, no bojo das contradições atuais de reprodução do capitalismo (Mészáros, 2010), rompendo com a concepção romântica de inclusão escolar, que define a escola, por si só, como detentora do poder de dirimir as desigualdades sociais e econômicas (Bezerra, 2016).

Para a análise dos regulamentos dos NAPNEs ou setores equivalentes, tomamos como referência o livro “Discurso e Mudança Social” de Norman Fairclough (2016), que possibilitou a reflexão sobre: a hegemonia discursiva presente e propagada nos regulamentos; as práticas sociais que esses documentos direcionam; as mudanças propostas e como os diferentes processos discursivos se associam e como isso expressa uma Política de Inclusão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em síntese, incorporando elementos da análise de discurso, perspectiva essa que objetiva entender como um objeto simbólico produz sentidos e em que condições sociais esses sentidos são produzidos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), nos propusemos na análise: identificar aquilo que é comum, aquilo que se constitui como o núcleo basilar da proposição dos regulamentos focalizados; mapear os conceitos-chave presentes nos documentos e refletir acerca dos sentidos que o núcleo comum dos regulamentos possa assumir na Política de Inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste.

Acreditamos que o presente estudo, tenha relevância tanto para a área acadêmica quanto para o contexto de trabalho junto ao NAPNE, trazendo benefícios, como: melhora na gestão dos recursos públicos; formulação de intervenções à implementação dos regulamentos; tomada de decisões mais efetivas, que atendam às demandas locais; maior precisão nas respostas dadas aos controles internos e externos, no que diz respeito aos diversos questionamentos quanto à efetividade das ações do NAPNE; troca de experiências entre as diferentes realidades brasileiras, potencializando a avaliação dos Núcleos.

Ainda, é importante considerar a relevância do presente trabalho em compreender a configuração da Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da análise dos NAPNEs dos Institutos Federais de uma dada região brasileira, o que amplia as possibilidades de alcance da compreensão do fenômeno focalizado.

Para esse estudo, foram elaborados dois capítulos. O primeiro trata da revisão bibliográfica acerca da temática da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em que efetuamos, primeiramente, o resgate de alguns elementos históricos do processo de construção da Rede Federal no Brasil, seguido do levantamento dos principais marcos do processo de implantação e implementação da Política de Inclusão da referida Rede. E o segundo capítulo se refere à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa realizada junto aos regulamentos dos NAPNEs da Região Sudeste do Brasil.

Por fim, apresentamos as considerações finais da presente pesquisa, contendo uma síntese dos pontos abordados e do movimento de análise do objeto, bem como a proposta para continuação do estudo.

## **2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE ENSINO**

### **2.1 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 Fundição 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 instruir os primeiros aprendizes de ofícios braçais (ferreiros, pedreiros e carpinteiros), “[...] delineando, portanto, um ensino de ofícios àqueles cidadãos que não tinham qualquer possibilidade de escolha” (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012, p. 27).

De acordo com Azevedo, Shiroma e Coan (2012), 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 à resolução de problemas sociais, como a orfandade, a pobreza e a mendicância.

Essa perspectiva continua no Brasil República com novas nuances. Nesse período, em que o país vivencia o aumento da produção manufatureira, intensificado com o processo de industrialização, a educação profissional é 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, em que 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 é considerado como o marco inicial da Educação Profissional enquanto política

pública no Brasil, se diferenciando do que estava instituído no país, no que se refere à educação (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012; MEC, 2020).

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, o Decreto nº 5.241, torna 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 (governo de Getúlio Vargas – 1937 a 1945), as Escolas de Aprendizes Artífices passam a ser os 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, 2020; Azevedo; Shiroma; Coan, 2012).

Nessa mesma direção, 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, construindo, assim, uma rede para a formação da força de trabalho de grau médio e de diferentes níveis, direcionada ao setor produtivo. 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 (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012).

No governo de Emílio Garrastazu Médici (1969 – 1974), foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692, que “[...] instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho” (Saviani, 2008a, p. 298). Em consonância a isso, 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).

Cabe aqui, situarmos o contexto entre a educação brasileira e a ditadura militar, dando destaque à tendência tecnicista e à circulação da teoria do capital humano no país, o que levou à institucionalização de uma concepção produtivista de educação.

Com efeito, a tendência tecnicista começou a ser articulada no Brasil na década de 1960 e foi assumida, pelo grupo de militares e tecnocratas que tomaram o poder com o golpe de 1964, enquanto diretriz oficial para o ajuste do sistema educacional brasileiro, tendo sua nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano (Saviani, 2005; 2008a). De acordo com Saviani (2005), a teoria do capital humano foi desenvolvida e propagada no âmbito da política do Estado de Bem-Estar e disseminou o entendimento de educação enquanto um bem de produção, como algo primordial ao desenvolvimento econômico, que tinha como função maior: formar mão de obra a ser absorvida pelo mercado. A partir disso, a concepção produtivista de educação passou a ser dominante no Brasil, moldando o ensino brasileiro, inclusive a Educação Profissional, por meio de uma pedagogia tecnicista.

A concepção produtivista de educação ganhou força no país, a partir da realização (no período de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968) do Fórum “A educação que nos convém”, em que, no conjunto dos encaminhamentos apresentados para a política de educação do país, foi dada

ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (Saviani, 2008a, p. 296).

Na década de 1990, 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, são instituídos 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).

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 à objetivos econômicos de grupos restritos, forjando as bases de um consenso. Segundo a autora, na década de 1990, 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. 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.

Em suma, a reforma educacional desencadeada na década de 1990, direcionada pelos interesses do capital financeiro, objetivava a eficiência econômica e política do país. Nesse novo cenário,

[...] as medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (Saviani, 2018, p. 293).

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). 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. Apesar do país ter conseguido estabelecer mudanças no sentido de atender aos preceitos estabelecidos em Jomtien,

[...] esse dado em si não significa um fortalecimento da classe trabalhadora e de um projeto de sociedade que almeje a emancipação humana. Sua defesa a partir de uma base conservadora tem promovido o consentimento da classe trabalhadora em relação ao acesso à educação básica e à busca por uma “qualidade” educacional que estaria disponível “para todos” em condições diferenciadas (Garcia, 2020, p. 11).

Como vemos, a Declaração de Jomtien faz parte de um projeto neoliberal delineado internacionalmente, com o intuito de endossar a educação como condição essencial para o desenvolvimento das nações, o que pressupõe formação de capital humano para o trabalho (Laplane; Caiado, 2012) e a universalização da educação básica “[...] como la estrategia más viable para reducir la pobreza, prevenir los problemas sociales, lograr la movilidad social, aspirar a un buen empleo y calidad de vida, mejorar la salud, etc.” (Dainez; Naranjo, 2015, p. 191).

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, em que 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. Sob o subterfúgio do atendimento às questões sociais, a educação brasileira se ajusta às necessidades do capitalismo contemporâneo, 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).

No governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2002), dentre tantas iniciativas governamentais 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 V é destinado à Educação Profissional que, posteriormente, foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008.

Apesar da LDB (Brasil, 1996) ter sido elaborada dentro de uma concepção neoliberal, em conformidade com o Estado gerencial que promovia a valorização do mercado e a valorização da iniciativa privada em detrimento das ações do setor público, a referida Lei, no Capítulo III, do Título V,

tratou da integração da educação profissional com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia (artigo 39), da articulação com o ensino regular ou outras estratégias de educação continuada (artigo 40), do aproveitamento do conhecimento obtido através da educação profissional para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos (artigo 41) e da oferta de cursos especiais abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais (artigo 42) (Saviani, 2019, n.p.).

Como vemos, na LDB (Brasil, 1996), 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.

Embora a LDB (Brasil, 1996) situe a Educação Profissional em integração com as outras diferentes modalidades de educação, 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. Por meio desse Decreto, o governo FHC deixou clara a sua posição em relação à formação profissional no Brasil: a separação entre ensino médio e ensino técnico-profissional (Saviani, 2018), significando, dessa forma, o retorno da dualidade dos sistemas; um retrocesso diante da legislação promulgada anteriormente 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 a melhora das condições de vida do povo brasileiro. Nesse movimento, temos 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, reforçando, dessa forma, 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).



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).

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. No texto publicado, Getúlio Marques Ferreira (Diretor de Educação Profissional e Tecnológica da SEMTEC/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 deste documento, o compromisso que o governo Lula assume no intuito de firmar a Educação Profissional no país enquanto Política Pública, redimensionando suas distorções históricas a partir da premissa de uma educação permanente, que objetive o desenvolvimento integral do ser humano.

Em 23 de julho de 2004, com a promulgação do Decreto nº 5.154, o governo Lula deixa evidente a intenção de dar privilégio à vertente tecnológica, 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. Entretanto, o novo Decreto foi elaborado nos mesmos moldes do Decreto nº

2.208/1997 (governo FHC), mantendo a Educação Profissional e Tecnológica “[...] alinhada aos segmentos econômicos e produtivos, negando uma educação tecnológica emancipadora” (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012, p. 32).

Em 2005, por meio da Lei nº 11.184, o governo Lula, centrado no argumento da modalidade Educação Tecnológica, 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 mobilização 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, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e 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.

Todavia, o Decreto nº 6.095/2007 não foi aceito pelo Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET. 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. Este evento constituiu-se “[...] em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país” (MEC, 2020, n.p.).

Entretanto, conforme análise de Azevedo, Shiroma e Coan (2012), podemos observar que não houve um significativo avanço em relação à Educação Profissional da década de 1990, pois reafirmou-se a dualidade educacional brasileira, em que 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).

Em suma, mesmo com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 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”. Fato que contribuiu para o aprofundamento do aligeiramento educacional já herdado pelo governo FHC, mediante a realização de reformas focalizadas no sistema produtivo e na mercadorização da força de trabalho, ignorando a formulação de políticas que possibilitassem uma efetiva produção de ciência, tecnologia e ascensão social da classe trabalhadora.

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, expansão essa, que foi viabilizada em três fases (Brasil, 2010b; Dall’Alba, 2016).

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. Durante a primeira e segunda fases, foram construídas 214 novas Escolas de Educação Profissional e Tecnológica em todo o país (Brasil, 2010b; Dias; Mascarenhas, 2020).

A terceira fase da política de expansão, se deu entre os anos de 2011 e 2014, fase em que foram construídas 208 novas unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, 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 (Dias; Mascarenhas, 2020).

Dentre as iniciativas empreendidas durante o processo de expansão da oferta de Educação Profissional e Tecnológica no país, destaca-se a criação do Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, por meio da promulgação da Lei nº 12.513, em 26 de outubro de 2011, medida tomada pela presidenta Dilma Rousseff (2011 – 31/08/2016) em seu primeiro mandato de governo. O PRONATEC objetivava oferecer cursos gratuitos de educação profissional e tecnológica para trabalhadores, estudantes e pessoas em situação de vulnerabilidade social, com direito à auxílios, como alimentação, transporte e material escolar. Para tanto, propôs a implantação de vários subprogramas, dentre eles: Bolsa-Formação; Fundo de Financiamento Estudantil Técnico – FIES Técnico; Rede e-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Programa Nacional Mulheres Mil.

Conforme Vieira (2017) e Maciel et. al. (2015), o PRONATEC parte de uma concepção restrita de trabalho e formação humana, se distanciando da concepção de Educação Profissional integrada, esvaziando o sentido do direito à educação. Para os autores, o PRONATEC se configurou como política mercantil da educação, oferecendo qualificação imediatista e fragmentada, focada no mercado de trabalho, o que intensifica formas alienantes de formação e impedem a emancipação humana e conseqüente transformação da realidade.

Para Saviani (2018),

de modo geral pode-se considerar que o PRONATEC constituiu uma iniciativa importante na direção da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, mas padece de pelo menos duas limitações: a crença empiricamente infundada de que há carência de profissionais de nível médio e que, conseqüentemente, os profissionais desse nível teriam maiores chances de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho; e o incentivo à iniciativa privada alocando recursos públicos para a expansão das vagas oferecidas pelas redes de escolas particulares inclusive aquelas com fins lucrativos (Saviani, 2018, p. 301).

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; 2 CEFETs; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Ao todo são 670 unidades distribuídas nas 27 unidades federativas do Brasil (MEC, 2020). No quadro abaixo, apresentamos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica distribuída pelas regiões geográficas e Estados brasileiros.

**Quadro 4** – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica distribuída por regiões geográficas e Estados brasileiros

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>Unidade da Rede Federal</b>	
Norte	Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	
	Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	
	Amazonas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	
	Pará		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
			Escola de Teatro e Dança / UFPA
			Escola de Música / UFPA
	Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	
	Roraima		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
			Escola Agrotécnica / UFRR
Tocantins	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins		
Nordeste	Alagoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	
		Escola Técnica de Artes UFAL	
	Bahia		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
	Ceará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	
	Maranhão		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
			Colégio Universitário / UFMA
	Paraíba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	

		Colégio Agrícola Vidal de Negreiros / UFPB
		Escola Técnica de Saúde / UFPB
		Escola Técnica de Saúde de Cajazeira / UFCG
	Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
		Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas / UFRPE
	Piauí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
		Colégio Técnico de Floriano da UFPI
		Colégio Técnico de Teresina / UFPI
		Colégio Técnico de Bom Jesus / UFPI
	Rio Grande do Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
		Escola Agrícola de Jundiá / UFRN
		Escola de Enfermagem / UFRN
		Escola de Música / UFRN
	Sergipe	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
	Centro-Oeste	Distrito Federal
Goiás		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
Mato Grosso		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	

Sudeste	Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
		CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
		Escola Técnica de Saúde / UFU
		Centro de Formação em Saúde / UFTM
		Centro Técnico Pedagógico / UFMG
		Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário / UFV
		Teatro Universitário / UFMG
		Colégio Técnico / UFMG
		Rio de Janeiro
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	
	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	
	Colégio Técnico / UFRRJ	
	São Paulo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
		INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

Sul	Paraná	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
		Colégio Técnico Frederico Westphalen / UFSM
		Colégio Politécnico de Santa Maria / UFSM
		Colégio Técnico Industrial Santa Maria / UFSM
	Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

**FONTE:** Adaptado de MEC (2020).

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 à todas as etapas e modalidades do ensino, mas, também, à pesquisa e extensão.

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.



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, sintonizado com as demandas sociais, econômicas e culturais do país, com o intuito de oferecer uma formação integral e emancipadora (Pacheco, 2017; Ribeiro; Suhr; Batista, 2019).

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, 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 (Dias; Mascarenhas, 2020; Lobão, 2019). Reforçam a proposta de um processo educativo que visa o trabalho na ótica do trabalhador, não bastando “[...] 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, 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 (Santos, 2020; Wingler, 2021).

Assim como os alunos PAEE, outros alunos, pertencentes à 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).

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) e sintetizadas no quadro abaixo.

**Quadro 5** – Número de NAPNEs por região geográfica e Estados brasileiros.

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>Órgão</b>	<b>Número de NAPNEs</b>
Norte	Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	6
	<b>TOTAL ACRE</b>		<b>6</b>
	Amazonas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	17
	<b>TOTAL AMAZONAS</b>		<b>17</b>
	Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	18
	<b>TOTAL PARÁ</b>		<b>18</b>
	Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	10
	<b>TOTAL RONDÔNIA</b>		<b>10</b>
	Tocantins	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins	11
	<b>TOTAL TOCANTINS</b>		<b>11</b>
	Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	5
	<b>TOTAL AMAPÁ</b>		<b>5</b>
	Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	5
	<b>TOTAL RORAIMA</b>		<b>5</b>
	<b>TOTAL REGIÃO NORTE</b>		
Nordeste	Alagoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	16

<b>TOTAL ALAGOAS</b>		<b>16</b>
Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	14
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	22
<b>TOTAL BAHIA</b>		<b>36</b>
Ceará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	33
<b>TOTAL CEARÁ</b>		<b>33</b>
Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	29
<b>TOTAL MARANHÃO</b>		<b>29</b>
Paraíba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	21
<b>TOTAL PARAÍBA</b>		<b>21</b>
Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	16
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	7
<b>TOTAL PERNAMBUCO</b>		<b>23</b>
Sergipe	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	10
<b>TOTAL SERGIPE</b>		<b>10</b>
Piauí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	20
<b>TOTAL PIAUÍ</b>		<b>20</b>
Rio Grande do Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	22
<b>TOTAL RIO GRANDE DO NORTE</b>		<b>22</b>
<b>TOTAL REGIÃO NORDESTE</b>		<b>210</b>

Centro-Oeste	Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	12
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	14
	<b>TOTAL GOIÁS</b>		<b>26</b>
	Mato Grosso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	19
		<b>TOTAL MATO GROSSO</b>	
	Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	10
		<b>TOTAL MATO GROSSO DO SUL</b>	
	Distrito Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	10
<b>TOTAL DISTRITO FEDERAL</b>		<b>10</b>	
<b>TOTAL REGIÃO CENTRO-OESTE</b>			<b>65</b>
Sudeste	Rio de Janeiro	Colégio Pedro II	14
		CEFET/RJ	8
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	15
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	12
	<b>TOTAL RIO DE JANEIRO</b>		<b>49</b>
	Minas Gerais	CEFET/MG	9
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	18
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	11
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais		10	

		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	8
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	9
	<b>TOTAL MINAS GERAIS</b>		<b>65</b>
	Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	22
	<b>TOTAL ESPÍRITO SANTO</b>		<b>22</b>
	São Paulo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	37
	<b>TOTAL SÃO PAULO</b>		<b>37</b>
<b>TOTAL REGIÃO SUDESTE</b>			<b>173</b>
Sul	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	17
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	11
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	14
	<b>TOTAL RIO GRANDE DO SUL</b>		<b>42</b>
	Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	15
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	22
	<b>TOTAL SANTA CATARINA</b>		<b>37</b>
	Paraná	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	26
<b>TOTAL PARANÁ</b>		<b>26</b>	
<b>TOTAL REGIÃO SUL</b>			<b>105</b>
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>625</b>

Fonte: Adaptado de 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 da pessoa com deficiência.

Diante disso, seguimos para o próximo tópico de reflexão desta revisão bibliográfica, 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, tema do presente estudo.

## **2.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: A ESTRUTURAÇÃO DOS NAPNES**

A proposta de construção de uma política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, teve sua fundamentação legal alicerçada nas políticas internacionais e, em âmbito nacional, na promulgação da Constituição Federal de 1988 e nos dispositivos legais sancionados a partir dela.

Dessa forma, consideramos importante, inicialmente, colocar em perspectiva estes marcos históricos e normativos da política de Educação Especial no Brasil e no mundo, para o entendimento do processo de implementação da mesma política na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para tanto, neste capítulo, buscamos refletir sobre o movimento de formulação do Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas – TECNEP, que possibilitou a criação dos NAPNEs e, a partir disso, buscamos discutir a estruturação dos núcleos e as contradições que permearam esse processo.

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, movimento envolvido “[...] em um processo de superação das condições políticas dadas no âmbito da ditadura civil-militar [...]” (Garcia, 2016, p. 10), tendo em vista a garantia de seus direitos, confrontando a lógica do modelo filantrópico e assistencialista até então vigente no país. 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.

Com base nos princípios constitucionais, 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. Nesse sentido, 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). Neste 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, 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 (ainda que não tenhamos vivenciado uma experiência de Welfare State), 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).

Ao tratarmos do Neoliberalismo no Brasil, é importante destacarmos as diretrizes do Consenso de Washington (novembro de 1989), que deram materialidade à reforma do Estado brasileiro na década de 1990, conforme os ditames neoliberais dispostos nas recomendações do Fundo Monetário Internacional – FMI, recomendações que englobavam dez áreas:

[...] 1) disciplina fiscal, 2) redução dos gastos públicos, 3) reforma tributária, 4) juro de mercado, 5) regime cambial de mercado, 6) abertura comercial, 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro, 8)

privatização, 9) desregulação de leis trabalhistas e 10) institucionalização da propriedade intelectual (Montaño; Duriguetto, 2011, p. 211).

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 e reestruturar a hegemonia burguesa, temos a liberalização e desregulamentação do mercado nacional e a (contra)reforma do aparelho do Estado brasileiro, o que levou à imposição da condicionalidade da estagnação do “[...] gasto público para não produzir déficit fiscal e para gerar superávit primário; em outras palavras: redução dos gastos públicos com políticas e serviços sociais” (Montaño; Duriguetto, 2011, p. 208-209). Dessa forma, conforme Montaño e Duriguetto (2011), é fomentada a privatização das políticas e serviços sociais, tanto pela contratação direta, por parte do Estado, dos serviços prestados pelas organizações não governamentais, quanto pela precarização do serviço público, o que obriga a população a procurar serviços no setor privado ou mercantil.

Em meio a este contexto, o Brasil se depara com uma forte pressão social pela escolarização. De um lado, as demandas da classe trabalhadora, que reivindica a efetivação da educação enquanto direito social, conforme disposto na Constituição Federal de 1988. E, por outro lado, as demandas da crise do capital, que, produzindo uma transformação no mundo do trabalho, necessita da expansão da exploração da força de trabalho por meio da adequação da formação dos trabalhadores às novas exigências tecnológicas.

Essa pressão social pela escolarização no Brasil, estendida, também, aos alunos com deficiência, intensifica-se com a assunção de acordos internacionais, como: a Declaração de Jomtien sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993) e a Declaração de Salamanca (1994). Tais acordos, se constituíram em um projeto educacional neoliberal para os países com oferta de mão de obra e que necessitavam ter sua formação escolar adequada às exigências do mercado de trabalho.

Diante desta conjuntura, esses e outros documentos internacionais passam a ser utilizados como referência da política educacional brasileira, constituindo-se como base para a



incorporação dos preceitos da universalização do ensino e da educação inclusiva (Meletti; Ribeiro, 2014). Dessa forma, o atendimento das demandas por educação escolar no país, ficam atreladas aos princípios hegemônicos das políticas internacionais para países como o Brasil.

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. A LDB

[...] foi produto de um longo debate na Câmara dos Deputados e no Senado, que culminou, já instalado o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com um texto afinado com o espírito privatista que animava o projeto final (Laplane; Caiado, 2012, p. 120).

Para Saviani (2019), na LDB de 1996, a Educação Especial, por ter um capítulo próprio, adquiriu um maior destaque em comparação à Lei nº 5.692/71, em que o assunto foi regulamentado em apenas um artigo. Em seu livro “A lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas” (2019), Saviani destaca os principais pontos da referida Lei, no que diz respeito à Educação Especial:

O artigo 58 apresentou o entendimento dessa área como uma modalidade da educação escolar que deve situar-se preferencialmente na rede regular de ensino (caput), determinou a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado (parágrafo primeiro), previu o recurso a classes, escolas ou serviços especializados quando não fosse (parágrafo segundo) e estabeleceu que sua oferta se daria já a partir da educação infantil (parágrafo terceiro). O artigo 59 dispôs que os sistemas de ensino devem assegurar: adequada organização do trabalho pedagógico para atender às necessidades específicas (inciso I); terminalidade específica para os que não possam chegar ao nível regular de conclusão do ensino fundamental e aceleração aos superdotados para que possam concluir em menor tempo o programa escolar (inciso II); professores preparados para atendimento especializado assim como professores do ensino regular capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns (inciso III); educação especial para o trabalho (inciso IV); e igualdade de acesso aos programas sociais disponíveis no ensino regular (inciso V). Por fim, o artigo 60 atribuiu aos órgãos normativos dos sistemas de ensino a definição dos critérios para apoio técnico e financeiro do Poder Público às entidades sem fins lucrativos exclusivamente dedicadas à educação especial (caput), estabelecendo, porém, que, em qualquer caso, a alternativa preferencial seria a ampliação do atendimento na própria rede pública regular de ensino (parágrafo único) (Saviani, 2019, n.p.).

Acompanhando o direcionamento dado pela LDB (Brasil, 1996), em 1998, o Ministério da Educação investiu na campanha “Toda criança na escola”. No ano seguinte, a campanha foi ampliada, tendo como slogan: “Todos à escola”, o que 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).

Nessa perspectiva, em 1999, no que se refere ao acesso à Educação em relação às escolas e instituições de Educação Profissional, 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 29, 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, no que diz respeito aos órgãos e entidades da Administração Pública Federal, 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 (Esteves 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 (Esteves 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 SEMTEC 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).

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, programa “[...] precursor das orientações das ações inclusivas na Rede Federal de EPT [...]” (Silva, 2017, p. 63).

O Programa TEC NEP surge com o objetivo de criar “[...] 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). 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).

Vale ressaltar que, ao longo dos anos 2000, década de implementação do Programa TEC NEP, a Educação Especial brasileira foi fortemente 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). 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).

A implementação do Programa TEC NEP no país, 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 (Brasil, 2010c).

O Momento 1 ocorreu entre os anos 2000 e 2003, objetivando realizar, em todo o país, a mobilização e sensibilização quanto ao Programa TEC NEP. Para isso, inicialmente, foi viabilizada 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). Com a apresentação do Programa TEC NEP aos representantes regionais, estes ficaram com a incumbência de divulgar “[...] as propostas do programa subsidiando a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para o público-alvo na região administrativa em que se localizavam” (Silva, 2017, p. 67).

Ainda nesse período, foram realizados 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).

Os Momentos 2 e 3 do processo de implantação e implementação do Programa TEC NEP se deram nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), que já no início do seu primeiro mandato (2003 – 2006), por meio da SEESP/MEC, 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).

É importante ressaltar que, ao assumir como política de educação nacional, a formação de um sistema educacional inclusivo, o referido governo criou três programas, sendo eles: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Incluir e Programa Educação Inclusiva – O Direito à Diversidade. Tais programas contribuíram para a disseminação dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial brasileira, resultando, em 2008, na promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a).

Isto posto, o Momento 2 do processo de implementação do Programa TEC NEP ocorreu entre os anos de 2003 e 2006 e foi marcado: pela estruturação dos Grupos Gestores, objetivando

a descentralização da gestão do Programa; pela composição dos NAPNEs e pela formulação de estratégias para a implantação da Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2004, o Programa TEC NEP ampliou as suas capacitações para todas as regiões do país. Nos anos seguintes, foram realizados eventos com a participação da sociedade e de instituições de ensino (Esteves 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 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – 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).

O Momento 3 ocorreu entre os anos de 2007 e 2009 e teve como objetivo principal a formação de Recursos Humanos, tendo em vista a crescente demanda de capacitação para a qualificação do atendimento aos estudantes com necessidades específicas matriculados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Silva, 2017). Dessa forma, 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; Rosa, 2011).

No ano de 2010, o Programa TEC NEP foi transformado em uma ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TEC NEP “[...] que foi realizada como uma estratégia que visava possibilitar a continuidade das ações independente do governo que estava à frente da administração federal [...]” (Silva, 2017, 69). A Ação TEC NEP pretendia consolidar o trabalho do Programa em nível nacional por meio, dentre outras iniciativas, da efetivação da estruturação das Gestões Regionais e Estaduais e dos NAPNEs, mediante a instrumentalização das

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).

Em dezembro de 2010, com o intuito de instrumentalizar os Grupos Gestores para os próximos quatro anos, foi realizada, sob a coordenação da SETEC, uma reunião de trabalho para avaliação decenal (2000/2010) da Ação TEC NEP. No entanto, não houve tempo para a realização do Momento 4 do processo de implementação do Programa TEC NEP (Silva, 2017), pois em 2011, no governo de Dilma Rousseff (2011 – 31/08/2016), 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 foi extinta em janeiro de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022), 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, em 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, se responsabiliza pela implantação, implementação, financiamento e gestão das ações inclusivas em seu âmbito de atuação (Dias; Mascarenhas, 2020).

O NAPNE foi criado nos Institutos Federais a partir do Programa 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 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 desempenho dos alunos com deficiência.

Cabe destacar, que a estruturação dos NAPNEs tem profunda relação com os debates que aconteciam no Brasil no período, debates em torno das garantias legais que viabilizassem a igualdade de oportunidades educacionais e de participação no mundo do trabalho, enquanto direito de todos os cidadãos (Lobão, 2019). Debates que promoviam (e ainda promovem) uma visão ingênua e liberal acerca do objetivo da formação escolar, pois no campo crítico, que se apoia no materialismo histórico-dialético, a formação escolar deve possibilitar uma compreensão totalizante da realidade, visão que ultrapasse o conceito de cidadania e conduza o indivíduo a uma tomada de consciência de classe, o que fortalece as lutas contra o capital.

Neste contexto, o processo de implementação do NAPNE não aconteceu de modo igual no país, gerando diferenças no entendimento do seu funcionamento entre os diversos Institutos Federais (Santos, 2020). Nos Anais do Seminário Nacional do Programa TEC NEP (2006), foram elencadas as ações de curto, médio e longo prazo dos NAPNEs que deveriam ser implementadas em todo o país. De acordo com Santos (2020), apesar da apresentação das ações, percebe-se, tendo como base os Anais do Seminário Nacional do Programa TEC NEP, que faltou a exposição de como desenvolver essas ações, faltando, inclusive, uma referência de tempo para a execução das mesmas, uma definição do que seria considerado como curto, médio e longo prazo. Essa imprecisão na implementação dos NAPNEs no Brasil, pode ter ocasionado diferenças na interpretação e execução das suas ações e metas, contudo, esse fato não inviabilizou sua criação, estando instituídos, atualmente, 625 NAPNEs (Brasil, 2022) que estão distribuídos pelas diferentes regiões geográficas do país.

É importante salientar que, mesmo com as contradições e desafios envoltos na instituição dos NAPNEs, estes Núcleos constituíram-se como o principal “[...] articulador e força motriz para o desenvolvimento de ações em favor da inclusão escolar [...]” (Santos, 2020, p. 59) dentro dos Institutos Federais. E apesar das diferenças presentes na sua atuação, decorrentes da diversidade cultural e econômica dos territórios onde atuam, trabalham no sentido de alcançar o mesmo objetivo.

Costa (2018) ressalta que:

A importância do NAPNE se dá devido ao seu caráter de ação contínua, em que por meio da presença do núcleo em cada campus das instituições ligadas à rede torna-se possível desenvolver a cultura do ensino para a diversidade e promover as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência seja incluído (Costa, 2018, p. 47-48).

No entanto, consonante ao reconhecimento da importância dos NAPNEs no contexto dos Institutos Federais, precisamos, em uma perspectiva dialética de análise das contradições, identificar os elementos que vamos defender e os que vamos analisar criticamente no âmbito da política de inclusão presente, atualmente, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Garcia, 2021).

Para tanto, é importante lembrarmos que o Programa TEC NEP foi idealizado em uma conjuntura capitalista que objetiva atender às necessidades do sistema produtivo e “[...] fortalecer as relações de exploração e expropriação das classes populares” (Garcia, 2001, p. 14).

Nesse sentido, submetido à “[...] concepção mercadológica e competitiva do trabalho direcionada pela lógica do capital” (Silva, 2017, p. 63), o Programa TEC NEP 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 (Esteves Neto, 2014).

Destaca-se que o Programa TEC NEP foi concebido em um cenário em que a (contra)reforma do aparelho do Estado brasileiro, promovida por Bresser Pereira (Ministro da Reforma do Estado na gestão FHC), já havia acontecido, cenário no qual há a redefinição de uma educação de direito para uma educação enquanto serviço.

Seguindo a lógica da educação enquanto serviço público estatal, o NAPNE é estruturado, no bojo da política de Educação Profissional e Tecnológica, sob a perspectiva do serviço, que tem a proposição política de se constituir como um órgão de ação no âmbito da Educação Especial nos Institutos Federais, objetivando a garantia de processos de aprendizagem flexíveis em conformidade ao mercado de trabalho. Portanto, configurando-se como um serviço e não um direito, o NAPNE distancia-se do processo de reflexão e proposição de um Projeto Político Pedagógico que possa expandir a abrangência do Núcleo para além da garantia da tríade “acesso, permanência e êxito”; tríade que atende às necessidades formais de



inclusão escolar, mas que são insuficientes para atender o desenvolvimento integral do aluno (Garcia, 2021).

Vale ressaltar, que a proposição política de que o NAPNE seja um órgão de ação, um serviço, reforça a participação da lógica do privado no espaço público, abrindo espaço para o processo de privatização, seja por meio da obtenção de apoio específico de organizações privado-assistenciais de Educação Especial, seja por meio da contratação terceirizada de profissionais, seja, ainda, por meio de parceria com o empresariado.

Nessa perspectiva, de acordo com Garcia (2021), é preciso pensar que a própria ideia de inclusão escolar pode estar organizando, no interior do sistema educacional, a reprodução da desigualdade social, fortalecendo a manutenção da ordem burguesa e estabelecendo a ampliação do direito formal, não significando, com isso, a ampliação da efetiva participação das pessoas com deficiência na definição de uma política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A apreensão do NAPNE enquanto serviço, proporciona, ao aparato estatal, o gerenciamento de um espaço que poderia se afirmar como mediador da ampliação do direito fundamental das pessoas com deficiência à Educação Profissional e Tecnológica. Tal ampliação se traduziria na plena apropriação dos conhecimentos científicos necessários para se observar o mundo por meio de um posicionamento crítico sobre a realidade social, diferentemente da premissa da formação direcionada à aquisição de habilidades e competências que o capital coloca como fundamentais para a empregabilidade da pessoa (Garcia, 2021).

Dessa forma, destacamos as tensões que permeiam a estruturação dos NAPNEs na ordem social vigente. Para além de um serviço, defendemos a importância de disputar esse espaço como mediador da ampliação e garantia do direito das pessoas com deficiência à Educação Profissional e Tecnológica. Educação esta, sustentada por um projeto transformador, que torne acessível, às pessoas com deficiência, formas conscientes de desenvolvimento da atividade laboral coletivamente organizada e planejada, ampliando a participação dessa população na prática social.

### **3 O NAPNE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE SUA REGULAMENTAÇÃO**

A coleta e análise dos elementos constitutivos dos documentos que regulamentam os NAPNEs ou setores equivalentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil, pautaram-se nos seguintes eixos estruturantes: Nomenclatura/Sigla, Natureza, Finalidade/Missão, Público-Alvo, Objetivos, Competências, Composição e Financiamento.

Os eixos foram extraídos dos próprios documentos que regulamentam os NAPNEs ou setores equivalentes nos Institutos Federais da Região Sudeste, visto que constituem a arquitetura da maioria desses documentos e expressam, nos sentidos e nos conceitos, a dinâmica do processo de implementação da Política de Inclusão nesses espaços institucionais.

Tendo como base a análise do discurso, sobretudo as contribuições de Fairclough (2016), o caminho metodológico utilizado para a análise dos dados coletados seguiu as seguintes etapas: a) caracterização dos documentos regulamentadores; b) identificação do núcleo comum presente na proposição dos regulamentos; c) mobilização de reflexões acerca dos sentidos que o núcleo comum dos regulamentos possa assumir na Política de Inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS REGULAMENTADORES**

##### **3.1.1 Nomenclatura/Sigla**

Começaremos a discorrer sobre a caracterização dos documentos regulamentadores, apresentando, no Quadro 6, a descrição da Nomenclatura/Sigla dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil.

**Quadro 6** – Nomenclatura/Sigla dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil

<b>Instituto Federal</b>	<b>Nomenclatura/Sigla</b>
IF1	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE
IF2	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE
IF3	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE
IF4	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE
IF5	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE
IF6	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE
IF7	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE
IF8	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE
IF9	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE
IF10	Setor de Apoio da Educação Especial - SAAE

**Fonte:** Adaptado de Colégio Pedro II, 2012; IFES, 2020; IFF, 2018; IFMG, 2016; IFNMG, 2019; IFRJ, 2014; IFSP, 2022; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2021; Oliveira, 2017.

Conforme podemos observar no Quadro 6, apesar do NAPNE ou setor equivalente ter sido institucionalizado pelo mesmo programa (Programa TEC NEP), existem diferenças no que diz respeito à sua nomenclatura nos Institutos Federais da Região Sudeste.

A primeira delas se refere aos conceitos Núcleo de Atendimento e Núcleo de Apoio, em que a maioria dos documentos privilegia o entendimento do NAPNE enquanto um Núcleo de Atendimento. Vale ressaltar, que apenas 01 documento utilizou o termo Setor de Apoio ao invés de Núcleo de Apoio.

Percebe-se que as diferenças conceituais quanto à nomenclatura do NAPNE, expressam a intencionalidade institucional e política quanto ao tipo de atuação a ser ofertada pelo Núcleo nos Campus: apoio ao processo educacional do estudante ou oferecimento de atendimento especializado que, muitas vezes, pode estar desconectado da dimensão educacional.

No contexto dos Institutos Federais, entende-se que o NAPNE, enquanto Núcleo de Apoio, desempenha uma função política, objetivando o planejamento coletivo do trabalho

pedagógico a ser desenvolvido com o aluno ao longo de sua permanência na instituição, perpassando as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão. Já o entendimento do NAPNE enquanto Núcleo de Atendimento, remete ao oferecimento de um trabalho especializado, que pode impedir a compreensão dos alunos para além das características que os definem como público-alvo da Educação Especial.

A segunda diferença refere-se ao atendimento ou apoio às: Pessoas com Necessidades Específicas; Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Sendo que apenas 01 documento utilizou o termo Apoio da Educação Especial.

Observa-se que a maioria dos documentos analisados ampliam consideravelmente o público a ser atendido pelo NAPNE, ao assumir o atendimento ou apoio de Pessoas com Necessidades Específicas, ou seja, pessoas com diferentes necessidades que dificultam o seu processo de ensino-aprendizagem, independentemente de estarem ou não vinculadas à Educação Especial.

Em relação à sigla dos NAPNEs, conforme o Quadro 6, verificamos que a maioria dos regulamentos utiliza a sigla NAPNE, sigla também encontrada nos documentos oficiais da SETEC/MEC referentes ao Programa TEC NEP. Dois regulamentos utilizam a sigla NAPNEE, com acréscimo de uma letra E no final da sigla, o que entendemos fazer referência à palavra Específicas, palavra que compõe o nome do Núcleo. Sendo que apenas 01 documento utiliza a sigla SAEE.

Essa divergência apresentada na definição da nomenclatura e sigla dos NAPNEs ou setores equivalentes, demonstra que, apesar da existência de uma orientação geral advinda do Programa TEC NEP, as práticas sociais desses núcleos foram consolidadas a partir de uma concepção própria de cada Instituto Federal.

### **3.1.2 Natureza**

Como segundo eixo estruturante, temos a Natureza dos NAPNEs ou setores equivalentes, cujos dados coletados e apresentados no Quadro 7, demonstram o modo como os Institutos Federais da Região Sudeste compreendem e caracterizam estes núcleos/setores.

**Quadro 7** – Natureza dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil

<b>Instituto Federal</b>	<b>Natureza</b>
IF1	Órgão de natureza consultiva, de assessoramento e executiva.
IF2	Órgão de natureza consultiva e executiva.
IF3	Espaço pedagógico.
IF4	Órgão de assessoramento propositivo e consultivo.
IF5	Núcleos de acessibilidade.
IF6	Órgão de assessoramento, núcleo de assessoramento.
IF7	Núcleo consultivo e de assessoramento.
IF8	Órgão deliberativo, de assessoramento e acompanhamento das ações no âmbito da Educação Inclusiva.
IF9	Núcleo mediador da educação inclusiva.
IF10	Setor de assessoria.

**Fonte:** Adaptado de Colégio Pedro II, 2012; IFES, 2020; IFF, 2018; IFMG, 2016; IFNMG, 2019; IFRJ, 2014; IFSP, 2022; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2021; Oliveira, 2017.

Pelo que se encontra disposto no Quadro 7, observamos uma divergência quanto ao caráter institucional atribuído ao NAPNE ou setor equivalente, o que implica em uma divergência quanto à orientação do trabalho a ser desempenhado na Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação às definições encontradas nos regulamentos, há a predominância da definição do NAPNE enquanto um órgão/núcleo/setor de assessoramento/assessoria, evidenciando a predominância de um caráter gerencial das demandas inerentes ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, uma racionalização administrativa do processo de inclusão, que naturaliza as diferenças individuais, impossibilitando a priorização da dimensão pedagógica e a concreta superação das desigualdades sociais e educacionais desses alunos.

Essa é uma tendência da Política Nacional de Educação, tendência que, seguindo o direcionamento dado pela reforma do Estado brasileiro, incorpora a Educação Especial enquanto um serviço, o que leva os sistemas de ensino a formalizarem setores que assumam institucionalmente as tarefas de gestão desta política (GARCIA, 2004), que no caso da Educação Profissional e Tecnológica, foi incumbida aos NAPNEs ou setores equivalentes.

### 3.1.3 Finalidade/Missão, Objetivos e Competências

Para continuidade da apresentação da caracterização dos documentos regulamentadores analisados, nos Quadros 8, 9 e 10, estão descritos os dados coletados referentes aos eixos Finalidade/Missão, Objetivos e Competências dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste.

Os eixos foram agrupados, pois é possível identificarmos, em suas descrições, dois conceitos que se colocam como marcos regulatórios das ações de implementação da Política de Inclusão nos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil. Conceitos que perpassam a finalidade, os objetivos e as competências do NAPNE ou setor equivalente e que merecem uma discussão mais aprofundada, sendo eles: quebra/eliminação dos diversos tipos de barreiras e viabilização do acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Abaixo, no Quadro 8, apresentamos, primeiramente, a finalidade/missão dos NAPNEs ou setores equivalentes da Região Sudeste do Brasil.

**Quadro 8** – Finalidade/Missão dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil

<b>Instituto Federal</b>	<b>Finalidade/Missão</b>
IF1	Desenvolver ações, programas, projetos que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e êxito, e na sua qualidade de vida com ética, respeito e cidadania social.
IF2	Desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência, participação, aprendizagem e conclusão com aproveitamento, em todos os níveis e modalidades de ensino.
IF3	Não consta.
IF4	Mediar a Educação Inclusiva dos Campi e responder pelas ações de implantação e implementação do Programa TEC NEP.
IF5	Não consta.
IF6	Promover a convivência, o respeito à diferença e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva.
IF7	Promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais

	na instituição, de forma a promover inclusão dos discentes e servidores com necessidades específicas.
IF8	Desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito em seus cursos e processos educacionais.
IF9	Garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão do estudante com necessidades específicas.
IF10	Atuar de forma complementar e suplementar ao ensino, pesquisa e extensão; que buscará meios e recursos para dar suporte aos discentes público-alvo da educação especial, no processo de ensino-aprendizagem.

**Fonte:** Adaptado de Colégio Pedro II, 2012; IFES, 2020; IFF, 2018; IFMG, 2016; IFNMG, 2019; IFRJ, 2014; IFSP, 2022; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2021; Oliveira, 2017.

No que se refere à finalidade/missão dos NAPNEs ou setores equivalentes, nota-se, no Quadro 8, que as definições de maior destaque nos documentos analisados, são: contribuir para a promoção da inclusão; viabilizar as condições para o acesso, permanência e êxito/conclusão com aproveitamento e buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais.

Dando sequência à apresentação da caracterização dos regulamentos analisados, no Quadro 9 estão dispostos os objetivos dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste.

**Quadro 9** – Objetivos dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil

<b>Institutos Federais</b>	<b>Objetivos</b>
IF1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para criação de espaços que viabilizem a discussão para a implementação da cultura da educação para a convivência, para o respeito à diversidade, para a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como para a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;</li> <li>- Prestar apoio educacional aos estudantes;</li> <li>- Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes;</li> <li>- Envolver os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar no sentido de estabelecer políticas e diretrizes para inclusão enquanto um compromisso coletivo (de todos);</li> <li>- Instigar a prática democrática e as ações inclusivas para os estudantes.</li> </ul>

IF2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os discentes com necessidades específicas no Campus;</li> <li>- Orientar os discentes com necessidades específicas, bem como seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres;</li> <li>- Contribuir para a promoção do Atendimento Educacional Especializado – AEE aos discentes com necessidades específicas que dele necessitarem;</li> <li>- Orientar os servidores e prestadores de serviços do Campus quanto ao atendimento aos discentes com necessidades específicas;</li> <li>- Contribuir para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedimental;</li> <li>- Promover junto à comunidade escolar ações de sensibilização para a questão da educação inclusiva e de formação continuada referente a essa temática;</li> <li>- Articular parcerias e convênios para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, bem como para encaminhamento ao AEE;</li> <li>- Contribuir para o fomento e a difusão de conhecimento acerca das Tecnologias Assistivas;</li> <li>- Colaborar com a Comissão de Processo Seletivo no sentido de garantir as adaptações necessárias para os candidatos com necessidades específicas que realizarão os exames de seleção para os cursos;</li> <li>- Assessorar outros setores do Campus na promoção da acessibilidade de forma extensiva a toda a comunidade escolar;</li> <li>- Contribuir para que o Projeto Pedagógico Institucional contemple questões relativas à Educação Inclusiva e à Acessibilidade.</li> </ul>
IF3	Não consta.
IF4	Não consta.
IF5	Contribuir para a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudos dos alunos com necessidades educacionais específicas, além de atender a esses alunos bem como aos seus professores.
IF6	Não consta.
IF7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar e apoiar na instituição a cultura da educação para a convivência e aceitação das pessoas com necessidades específicas;</li> <li>- Implementar estratégias que garantam o ingresso, acesso, permanência e saída com êxito dos discentes com necessidades específicas em todos os níveis, modalidades e suas instâncias (ensino, pesquisa e extensão), bem como a inserção no mundo produtivo e social;</li> <li>- Atuar, de forma colaborativa, em todos os setores do Campus, com a finalidade de romper as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e educacionais;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contemplar políticas de inclusão de pessoas com necessidades específicas na elaboração dos Projetos Pedagógicos da unidade de ensino.</li> </ul>
IF8	Não consta.
IF9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover, em conjunto com os demais setores da instituição, condições necessárias para o ingresso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com necessidades específicas na instituição;</li> <li>- Firmar parcerias com órgãos públicos e instituições que desenvolvem Atendimento Educacional Especializado – AEE aos estudantes com necessidades específicas;</li> <li>- Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar visando a corresponsabilidade na construção de uma educação equitativa e inclusiva;</li> <li>- Propor e acompanhar adequações arquitetônicas, em conjunto com os setores responsáveis da instituição, possibilitando aos estudantes com necessidades específicas o acesso a todos os espaços físicos dos Campus, conforme as normas previstas em lei;</li> <li>- Atuar junto aos setores ligados ao ensino e setores administrativos, oferecendo suporte no processo de ensino e de aprendizagem, avaliação formativa e orientação aos estudantes com necessidades específicas;</li> <li>- Atuar em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e Núcleo de Estudos de Diversidade, Sexualidade e Gênero, assessorando na interface entre educação inclusiva indígena, do campo, quilombola e para diversidade;</li> <li>- Atuar em parceria com o Núcleo de Apoio Pedagógico, assessorando na implementação de práticas pedagógicas fundamentadas e adequadas ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes, bem como no processo de orientação e acompanhamento aos professores;</li> <li>- Implementar, orientar e acompanhar, conforme a LBI (Lei nº13.146/2015), o AEE, assim como os demais serviços, adaptações e flexibilizações necessárias para atender às características dos estudantes com necessidades específicas, garantindo o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;</li> <li>- Potencializar o processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de Tecnologias Assistivas e/ou Tecnologias Digitais Assistivas;</li> <li>- Promover e participar de fóruns, estudos, eventos e debates sobre educação inclusiva no âmbito institucional e em outras instituições;</li> <li>- Contribuir para a inserção de pessoas com necessidades específicas nos espaços sociais, culturais, acadêmicos e profissionais;</li> <li>- Incentivar a participação de estudantes com necessidades específicas em posições de representatividade estudantil;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor, quando necessário, alterações e regulamentações que visem ao ingresso, à permanência e ao sucesso acadêmico de pessoas com necessidades específicas;</li> <li>- Propor a inserção de conteúdos e unidades curriculares referentes à educação inclusiva nos cursos;</li> <li>- Assessorar e orientar a instituição, pais, professores e estudantes e organizar formas de enfrentamento institucional ao bullying, com base na Lei 13.183/2015, com objetivo de prevenir e combater todas as formas de intimidação/assédio psicológico, verbal, material, virtual, moral, impetrados contra estudantes que apresentem alguma necessidade específica;</li> <li>- Garantir a proteção dos direitos de estudantes com necessidades específicas em caso de discriminação, violência, tortura, promovendo acolhimento e encaminhamento das demandas para setores e órgãos competentes, como serviços de saúde, ONGs, conselhos tutelares, dentre outros, em parceria com familiares e a instituição;</li> <li>- Articular as atividades desenvolvidas pelo NAPNE com as ações de outras instituições voltadas ao atendimento das pessoas com necessidades específicas;</li> <li>- Articular com setores da instituição ações voltadas ao uso e desenvolvimento de Tecnologias Assistivas, materiais didático-pedagógicos acessíveis, acessibilidade física, arquitetônica e atitudinal;</li> <li>- Incentivar e/ou realizar pesquisas no âmbito da instituição que possam contribuir para a análise da realidade escolar quanto ao desempenho acadêmico de estudantes com necessidades específicas, valorizando a educação como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa;</li> <li>- Desenvolver, em conjunto com os demais setores da instituição, ações de implantação e/ou implementação de programas e políticas de inclusão, conforme as demandas existentes nos Campus e região de abrangência;</li> <li>- Atuar junto à gestão dos Campus, na articulação com órgãos públicos para viabilizar adequações arquitetônicas como reforma de calçadas, construção e/ou compartilhamento de ciclovias ou ciclofaixas já existentes, munindo-as com sinalização e placas de regulamentação adequadas, possibilitando aos estudantes com necessidades específicas o pleno acesso aos Campus.</li> </ul>
IF10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir condições de acessibilidade aos discentes público-alvo da educação especial.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Colégio Pedro II, 2012; IFES, 2020; IFF, 2018; IFMG, 2016; IFNMG, 2019; IFRJ, 2014; IFSP, 2022; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2021; Oliveira, 2017.

Como norteadores das ações dos NAPNEs ou setores equivalentes, é fundamental conhecermos e promovermos discussões acerca dos objetivos destes núcleos/setores, pois, assim, é possível identificarmos se esses objetivos estão sendo suficientes para subsidiar as ações necessárias para a efetiva inclusão dos estudantes.

Percebe-se, no Quadro 9, que os conceitos de maior incidência nos objetivos apresentados são: implementação da cultura para convivência, para o respeito à diversidade, para a promoção da acessibilidade e para a eliminação de barreiras; implementação de políticas de acesso, permanência e saída com êxito dos estudantes.

Também é possível observarmos, que, de forma geral, os núcleos têm objetivos amplos, o que acarreta um elevado número de atribuições, o que poderemos constatar no Quadro 10, quadro em que realizamos a apresentação do Eixo Competências dos documentos analisados.

**Quadro 10** – Competências dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil

Institutos Federais	Competências
IF1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor, estimular e acompanhar a implementação de acessibilidade arquitetônica, atitudinal, comunicacional e pedagógica no Campus, para a transposição de barreiras;</li> <li>- Fomentar a autonomia dos estudantes acompanhados pelo NAPNE ao estabelecer estratégias para a remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais no Campus;</li> <li>- Com apoio dos demais setores do Campus, mediar as relações entre as famílias, o Campus e os possíveis serviços institucionais indicados no Plano de Ensino Individualizado – PEI dos estudantes acompanhados pelo NAPNE;</li> <li>- Encaminhar e acompanhar, quando necessário, os estudantes atendidos pelo NAPNE a serviços oferecidos pela rede pública (municipal, estadual e/ou federal), que auxiliem no seu desenvolvimento;</li> <li>- Estimular o desenvolvimento de tecnologia assistiva por meio da sugestão, incentivo e/ou proposição de projetos internos e externos que visem à criação, à produção e à implementação de inovações tecnológicas inclusivas no âmbito institucional;</li> <li>- Estimular parcerias do Campus com instituições de ensino, instituições especializadas, ONGs e empresas públicas e privadas na produção de Tecnologias Assistivas da comunidade externa;</li> <li>- Participar de formações continuadas promovidas pela instituição e outras instituições na área de educação inclusiva;</li> <li>- Disseminar conhecimentos adquiridos por meio de formações continuadas no Campus, bem como propor e realizar capacitações relacionadas às ações inclusivas para a comunidade escolar;</li> <li>- Participar do planejamento das atividades didático-pedagógicas do Campus e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes acompanhados pelo NAPNE;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugerir, apoiar, intermediar e implementar atividades e projetos no Campus, que visem à discussão ou práticas para uma cultura inclusiva;</li> <li>- Sugerir, participar e acompanhar a implementação de políticas públicas de inclusão no âmbito institucional;</li> <li>- Participar de eventos correlatos à área da inclusão no mundo do trabalho e dos que versem sobre a temática da inclusão escolar;</li> <li>- Planejar a realização de eventos oficiais, de periodicidade anual, com a temática da inclusão escolar;</li> <li>- Colaborar nos eventos oficiais do Campus, aportando a temática da inclusão escolar e da formação integral dos estudantes, inclusive para o mundo do trabalho;</li> <li>- Motivar a realização de eventos oficiais anuais com a temática da inclusão escolar e do mundo do trabalho para as comunidades interna e externa, em parceria com o Setor de Ações Inclusivas;</li> <li>- Estabelecer parcerias colaborativas com os docentes do Campus, para delinear estratégias de acessibilidade para e durante as aulas;</li> <li>- Indicar o acréscimo, no Plano Individual de Trabalho Docente – PIT, em conjunto com a Coordenação de Curso e o docente do componente curricular, da carga horária referente à elaboração de materiais, metodologias específicas e atividades individuais aos estudantes acompanhados pelo NAPNE;</li> <li>- Acompanhar e auxiliar os setores no levantamento de possíveis casos de estudantes com necessidades educacionais específicas ao longo do processo pedagógico;</li> <li>- Incentivar e pleitear projetos de ensino, pesquisa e extensão que envolvam os pressupostos de inclusão;</li> <li>- Estimular a participação dos estudantes que compõem o PAEE nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.</li> </ul>
IF2	Não consta.
IF3	Não consta.
IF4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A disseminação da cultura da educação para a convivência através de programas, projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo para as políticas de inclusão através da parceria com instituições mantidas pelas esferas municipal, estadual e federal;</li> <li>- Apoiar a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão dos alunos;</li> <li>- Estimular o espírito de inclusão na comunidade interna e externa, de modo que o aluno, em seu percurso formativo, adquira conhecimentos técnicos e, também, valores sociais consistentes, que o levem a atuar na sociedade de forma consciente, comprometida, independente e incluída;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas;</li> <li>- Analisar e contribuir com as legislações e políticas públicas e institucionais;</li> <li>- Discutir sobre a prática profissional inclusiva dos educadores e demais profissionais da educação;</li> <li>- Criar espaços de discussão sobre a formação e a prática docente na perspectiva da educação especial/inclusiva;</li> <li>- Promover estratégias de formação inicial e continuada no campo da educação especial/inclusiva;</li> <li>- Emitir parecer sobre as condições físicas, laborais e pedagógicas e exigir necessidades e adaptações para o pleno desenvolvimento das atividades profissionais e discentes de servidores e alunos com necessidades específicas;</li> <li>- Elaborar programas, projetos e ações voltados para a potencialização do ser humano, que trabalhe o aluno integralmente objetivando uma vida de plena realização;</li> <li>- Divulgar ações e decisões do Núcleo no site da instituição;</li> <li>- Estabelecer parcerias visando o desenvolvimento de programas, projetos e ações inclusivas;</li> <li>- Participar de chamadas públicas e editais de apoio a projetos, programas e ações de apoio a pessoas com necessidades específicas;</li> <li>- Incentivar a criação de grupos de pesquisa sobre as pessoas com necessidades específicas;</li> <li>- Promover e participar de atividades de pesquisa, divulgando, sempre que possível, os resultados destas em eventos internos e externos bem como em publicações;</li> <li>- Promover atividades de extensão voltadas à reflexão e sensibilização acerca da inclusão e diversidade humana, à formação continuada, entre outros;</li> <li>- Analisar e emitir parecer, após avaliação psicopedagógica, sobre a pertinência do atendimento ao aluno ou ao servidor pelo NAPNE;</li> <li>- Encaminhar aos setores competentes situações em que não se justifica o atendimento pelo NAPNE.</li> </ul>
IF5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuação pautada sempre na articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e promoção da educação para convivência com respeito à diversidade;</li> <li>- Identificar os discentes com necessidades educacionais específicas no Campus;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Informar aos discentes com necessidades educacionais específicas, bem como seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres;</li><li>- Orientar os servidores (docentes e administrativos), prestadores de serviços e bolsistas do Campus quanto ao atendimento aos discentes com necessidades educacionais específicas;</li><li>- Acompanhar o desempenho pedagógico dos alunos atendidos para intervir no processo de aprendizagem visando à permanência e o êxito;</li><li>- Promover junto à comunidade escolar ações de sensibilização para a questão da educação inclusiva e de formação continuada referente a essa temática;</li><li>- Contribuir para o fomento e a difusão de conhecimento acerca das Tecnologias Assistivas;</li><li>- Colaborar com a Comissão de Processo Seletivo no sentido de garantir as adaptações necessárias para os candidatos com necessidades educacionais específicas;</li><li>- Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;</li><li>- Assessorar os dirigentes de cada Campus em questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas;</li><li>- Estar presente mediando as relações entre as famílias dos estudantes atendidos pelo NAPNEE e o Campus, estando em constante contato com esses familiares;</li><li>- Participar e estimular a elaboração de projetos e editais que visem fomentar as ações para PNEE;</li><li>- Estabelecer parcerias do Campus com as instituições especializadas e com as redes de serviços públicos municipais, estadual e federal, para atendimento dos estudantes público-alvo da educação inclusiva;</li><li>- Participar da Comissão de Adaptação Curricular conforme o que prevê a Normativa de Adaptação e Terminalidade Específica para PNEE;</li><li>- Elaborar e orientar projetos de pesquisa, extensão e apoio tecnológico para a produção de material didático acessível;</li><li>- Ofertar e orientar monitorias para PNEE, quanto às especificidades no processo de ensino-aprendizagem desses alunos;</li><li>- Oferecer cursos de Libras, Braile e confecção de material didático acessível para a comunidade interna e externa;</li><li>- Realizar parcerias internas e externas para produção e adaptação de materiais didáticos acessíveis para os discentes com necessidades educacionais específicas;</li></ul>
--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar as bibliotecas da instituição para que seu acervo seja acessível;</li> <li>- Participar de eventos com objetivo de capacitação, atualização com compromisso de disseminar os novos conhecimentos com os pares;</li> <li>- Criar grupo virtual de discussão sobre acessibilidade educacional.</li> </ul>
IF6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor, discutir e executar ações que promovam: a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais nos Campus e nas comunidades em que eles se inserem; a atenção ao educando com necessidade educacional específica no Campus; a inserção das temáticas inclusivas no ensino, na pesquisa e na extensão; a disseminação da cultura da inclusão nos Campus; a sensibilização e a capacitação de servidores e de outros membros da comunidade escolar;</li> <li>- Articular os diversos setores da Instituição nas atividades relacionadas à inclusão e orientá-los na definição de prioridades de ações, na aquisição de equipamentos e softwares de Tecnologia Assistiva e outros materiais didático-pedagógicos a serem utilizados nas práticas educativas;</li> <li>- Participar dos processos de construção e adaptação de políticas de acesso e permanência, no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, de modo a atender as pessoas com necessidades educacionais específicas;</li> <li>- Assessorar os dirigentes dos Campus nas questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas;</li> <li>- Elaborar o Plano de Ações de Atendimento do NAPNEE, de acordo com as demandas de cada Campus;</li> <li>- Participar das comissões que organizam os processos seletivos e exames vestibulares, a fim de orientar a equipe local e os candidatos com necessidades específicas;</li> <li>- Contribuir na elaboração dos editais de seleção e na contratação dos servidores cujas atividades estejam direta ou indiretamente ligadas às situações de inclusão;</li> <li>- Auxiliar e orientar a Instituição na instalação, manutenção e utilização dos equipamentos de Tecnologia Assistiva;</li> <li>- Acompanhar a vida acadêmica dos alunos com necessidades educacionais específicas, de forma a viabilizar as condições necessárias para a sua permanência na Instituição;</li> <li>- Constituir Comissão de Trabalho para emissão de parecer indicativo de adequações e/ou flexibilização do currículo, metodologias e material didático, após análise de matrícula de aluno que apresente laudos e outros documentos comprobatórios de necessidades educacionais específicas;</li> <li>- Elaborar, quando necessário, adaptação curricular e programa de atendimento ao estudante com necessidades educacionais específicas, em conjunto com os Coordenadores de Curso e de Áreas, docentes, Psicólogos e Coordenação</li> </ul>

	<p>Pedagógica dos Campus e auxiliar os docentes na adequação das práticas pedagógicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar e estimular a elaboração de projetos e editais de apoio a programas que visem captar recursos para as ações inclusivas no Instituto;</li> <li>- Cuidar da divulgação de informações sobre os Programas de Inclusão do NAPNEE;</li> <li>- Contribuir para que o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos de Cursos dos Campus contemplem a educação inclusiva e a acessibilidade, conforme a legislação vigente;</li> <li>- Articular e promover parcerias e convênios, tendo em vista a troca de informações, experiências e tecnologias inclusivas, bem como o encaminhamento para diagnóstico e para o Atendimento Educacional Especializado.</li> </ul>
IF7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantar projetos de inclusão e implementar ações afirmativas para atendimento dos discentes com necessidades específicas, com a busca de recursos para execução dos mesmos;</li> <li>- Estabelecer e mediar convênios com possíveis parceiros para atendimento de pessoas com necessidades específicas;</li> <li>- Avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas em relação à inclusão de pessoas com necessidades específicas;</li> <li>- Intervir, quando necessário, em assuntos didático-pedagógicos e administrativos, referentes à inclusão de pessoas com necessidades específicas;</li> <li>- Auxiliar e incentivar o desenvolvimento de projetos de extensão voltados para as políticas de inclusão, bem como a oferta de cursos de extensão e de formação inicial e continuada que envolvam a comunidade interna e externa da instituição;</li> <li>- Promover eventos que propiciem a sensibilização dos servidores em educação e discentes para as práticas inclusivas;</li> <li>- Divulgar as atividades desenvolvidas pelo Núcleo em eventos científicos, dentre outros;</li> <li>- Estimular a criação de grupos de estudos e pesquisa de docentes e discentes, no âmbito da inclusão de pessoas com necessidades específicas;</li> <li>- Solicitar a criação, quando necessário, de comissões de trabalho para assessorar atividades relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas na unidade de ensino;</li> <li>- Solicitar a Secretaria Escolar e Acadêmica, o encaminhamento de informação constando a matrícula e rematrícula dos alunos com necessidades específicas;</li> <li>- Informar ao corpo docente e à equipe pedagógica a respeito dos discentes com necessidades específicas, bem como orientar sobre o atendimento necessário;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir na implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos discentes com necessidades específicas;</li> <li>- Promover, quando necessário, sensibilização e a conscientização das turmas em que os alunos com necessidades específicas estão inseridos;</li> <li>- Participar na definição de prioridades de investimentos em infraestrutura na unidade de ensino;</li> <li>- Contribuir para a integração entre os NAPNEs da instituição e as demais instituições da rede de inclusão;</li> <li>- Elaborar e implementar o plano de ação anual a ser encaminhado para a Direção-Geral do Campus;</li> <li>- Oferecer suporte didático-pedagógico aos professores nas questões de adaptação e de material adaptado para os alunos com necessidades específicas;</li> <li>- Realizar atendimento, nos horários a ser especificado pelo NAPNE, aos estudantes e servidores com necessidades específicas;</li> <li>- Sensibilizar e conscientizar a comunidade externa e interna sobre questões de respeito às pessoas com deficiência, acessibilidade, diversidade e inclusão;</li> <li>- Solicitar a contratação e orientação de estagiário, com base no regulamento próprio da instituição, para atuar como monitor em sala de aula com os alunos com necessidades específicas, mediante diagnóstico médico;</li> <li>- Assessorar e acompanhar adaptação de conteúdos e provas para alunos com necessidades específicas;</li> <li>- Estimular a produção de material didático/pedagógico acessível e de baixo custo para os alunos com necessidades específicas;</li> <li>- Participar de eventos por todo o Brasil como palestras, trabalhos de pesquisa e extensão e cursos sobre inclusão e atendimento educacional especializado - AEE;</li> <li>- Assessorar, contribuir e acompanhar o preenchimento do Plano Individual do Aluno – PIA e do Formulário de Adaptação Curricular e demais instrumentos do processo.</li> </ul>
IF8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir e promover a cultura da inclusão por meio de projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo para as políticas e ações inclusivas nas esferas municipal, estadual e federal;</li> <li>- Implantar e implementar políticas de acesso, permanência e conclusão do processo educacional com êxito, respeitando as especificidades do discente, em articulação com os poderes públicos e sociedade civil;</li> <li>- Assegurar ao discente com necessidades educacionais específicas o espaço de participação, de modo que, em seu percurso formativo, adquira conhecimentos e, também, valores sociais consistentes que o levem a atuar na sociedade de forma autônoma e crítica;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar o envolvimento da família do discente com necessidades educacionais específicas nas ações inclusivas, visando sua participação no processo educacional e inserção do educando no mundo do trabalho;</li> <li>- Zelar para que, na elaboração de documentos institucionais, seja contemplada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como das Diretrizes de Educação Inclusiva da instituição no ensino regular, em consonância com a legislação vigente;</li> <li>- Promover eventos que envolvam a sensibilização e capacitação da comunidade escolar e sociedade civil;</li> <li>- Requerer percentual mínimo de destinação orçamentária para Campus e Reitoria para garantir o desenvolvimento das ações dos Núcleos;</li> <li>- Gerir os recursos financeiros disponibilizados pelo poder público e iniciativa privada, definindo prioridades de ações e aquisição de equipamentos, softwares, materiais didático-pedagógicos e materiais para a Sala de Recursos Multifuncionais;</li> <li>- Solicitar à Direção-Geral do Campus, por intermédio da Diretoria de Desenvolvimento Educacional ou Diretoria de Ensino, a contratação de profissionais especializados para atuarem junto aos discentes com necessidades educacionais específicas, possibilitando a estruturação de equipes de apoio educacional especializado;</li> <li>- Fazer cumprir a organização curricular diferenciada, bem como a adequação de métodos, técnicas, recursos educativos e demais especificidades pedagógicas que se fizerem necessárias, para tanto, dispondo de equipe de apoio educacional especializado quando se fizer necessário;</li> <li>- Assessorar na elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI conforme regulamentação institucional vigente;</li> <li>- Reunir a documentação dos estudantes, conforme demanda, para respaldar o processo de deliberação de Certificação por Terminalidade Específica conforme regulamentação institucional e legislação vigente;</li> <li>- Incentivar, promover e assessorar projetos de pesquisa e projetos de extensão na área da Educação Inclusiva;</li> <li>- Acompanhar as reuniões pedagógicas de planejamento quando envolver ações pertinentes à Educação Inclusiva, em articulação com as coordenações dos cursos, docentes e equipe multidisciplinar;</li> <li>- Assessorar quanto às adaptações necessárias aos candidatos que apresentem necessidades educacionais específicas nos processos seletivos, quando solicitado.</li> </ul>
IF9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir a política de atuação do Núcleo em consonância com as políticas gerais para Educação Inclusiva da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborar e apreciar o Plano de Ação e Relatório Anual de Atividades do Núcleo, encaminhando-os aos setores responsáveis;</li><li>- Elaborar o orçamento anual do Núcleo e deliberar sobre os critérios de utilização do mesmo;</li><li>- Acompanhar os procedimentos para a redução de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais na instituição, informando qualquer inadequação junto aos setores competentes;</li><li>- Implementar ações que levem os docentes a conhecer e utilizar os recursos didático-pedagógicos existentes nos Campus que possibilitem a criação e realização de atividades pedagógicas acessíveis aos estudantes com necessidades específicas;</li><li>- Orientar e acompanhar o trabalho dos Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras, profissionais de apoio, profissionais/professores de AEE, cuidadores e demais profissionais cuja função seja de apoio ao estudante com necessidade específica;</li><li>- Realizar entrevistas com o estudante e/ou com sua família assim que for identificado como estudante com necessidade;</li><li>- Participar das reuniões pedagógicas do início de semestre/período, para apresentar os estudantes com necessidades específicas ingressantes ou que demandam mudanças nas estratégias de ensino;</li><li>- Participar das reuniões de Conselho de Classe, Colegiado de Curso e de Coordenações de Curso, para discutir e acompanhar demandas e orientações referentes aos estudantes com necessidades específicas;</li><li>- Garantir ao estudante ou ao maior responsável o direito à livre escolha pelos serviços do NAPNE;</li><li>- Juntar relatórios, laudos médicos, atas de reuniões, termos de consentimento, bem como quaisquer documentos necessários à justificação e consolidação dos processos para flexibilização curricular e/ou certificação diferenciada dos estudantes com necessidades específicas;</li><li>- Garantir, em conjunto com os setores envolvidos, que o sistema acadêmico seja adequado ao itinerário formativo planejado para o estudante com necessidade específica em cada semestre ou período;</li><li>- Participar junto da organização de bancas para certificação diferenciada, conforme resolução institucional que dispõe sobre esse procedimento;</li><li>- Encaminhamento do estudante com necessidade específica, quando necessário à equipe multidisciplinar interna ou externa à instituição, no processo de decisão da família ou do estudante quanto à alternativa educacional mais adequada;</li><li>- Encaminhamento do estudante, conforme a necessidade específica, a outras instituições que oferecem serviço complementar e suplementar especializado no município e região, se necessário;</li></ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular junto ao Campus a disponibilização de recursos específicos para aquisições de materiais de consumo e permanentes que possibilitem a promoção das atividades de ensino e aprendizagem aos estudantes com necessidades específicas;</li> <li>- Apoiar/realizar atividades e eventos de integração que promovam a recepção e o acolhimento dos ingressantes de maneira efetiva e harmoniosa;</li> <li>- Assessorar a Comissão Permanente de Processo Seletivo, responsável pelo ingresso nos cursos, nos casos de estudantes com necessidades específicas;</li> <li>- Elaborar, acompanhar e avaliar junto às coordenações de cursos e professores o Plano Educacional Individualizado – PEI, envolvendo a instituição, a família, os profissionais do serviço de AEE, contando com outros profissionais que atendam estudantes com necessidades específicas;</li> <li>- Participar de editais específicos com a finalidade de prover recursos multifuncionais necessários ao AEE, tais como: equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos adequados;</li> <li>- Participar de bancas de processo seletivo para a contratação de profissionais para o Atendimento Educacional Especializado, Tradutores-Intérpretes de Libras, professores para o ensino da Libras e professores de unidades curriculares da área de Educação Inclusiva.</li> </ul>
IF10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zelar pela qualidade do atendimento e suporte oferecido aos discentes público-alvo da Educação Especial;</li> <li>- Promover o acolhimento do discente público-alvo da Educação Especial, para apresentação do setor e reconhecimento de suas demandas, se possível antes do início do semestre letivo;</li> <li>- Realizar e manter atualizado o cadastro dos discentes público-alvo da Educação Especial, a partir da identificação pelo registro realizado na matrícula;</li> <li>- Manter os servidores do setor atualizados sobre o tema, se qualificando, continuamente, para o trabalho inclusivo;</li> <li>- Promover e/ou propor capacitação sobre o tema para os demais servidores do Campus;</li> <li>- Realizar estudo de caso dos discentes público-alvo da Educação Especial, a partir da investigação com o próprio aluno, com a família, com as escolas anteriores, entre outros;</li> <li>- Registrar e arquivar documentos que dizem respeito ao discente para compor estudo de caso e portfólio do discente que ficará no setor;</li> <li>- Discutir a realidade de cada discente público-alvo da Educação Especial, a partir do estudo de caso, com o setor de apoio pedagógico a discentes;</li> <li>- Realizar, juntamente com o(s) setor(es) de apoio pedagógico a discentes e a docentes, reunião com a Coordenação de Curso, os docentes e o próprio</li> </ul>

	<p>discente e/ou familiar (caso manifeste interesse) para apresentação e discussão de cada situação, a partir do estudo de caso realizado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir, conjuntamente com o(s) setor(es) de apoio pedagógico a discentes e a docentes, Coordenação de Curso, professores e discente e/ou familiar (caso manifeste interesse) o Plano Educacional Individualizado – PEI, conforme orientação específica, para atendimento e acompanhamento dos discentes público-alvo da Educação Especial;</li> <li>- Ofertar apoio aos discentes atendidos pelo setor, através da disponibilização de estagiários, monitores, tutores, professor de apoio e/ou profissionais de apoio da Educação Especial;</li> <li>- Representar os interesses e defender os direitos dos discentes público-alvo da Educação Especial em todos os âmbitos escolares que se fizerem necessários;</li> <li>- Realizar parceria com os setores de Psicologia e Assistência Estudantil do Campus para auxiliar no acompanhamento do discente, quando necessário;</li> <li>- Apoiar e incentivar os trabalhos sobre temas inclusivos realizados no Campus, sob qualquer estratégia, seja através de projetos de pesquisa, de ensino ou de extensão;</li> <li>- Apoiar e incentivar a realização de trabalhos sobre o tema “diversidade e inclusão”, com os discentes em geral, na perspectiva atitudinal, de esclarecimentos e eliminação de preconceito, a serem realizadas pelo setor de Assistência Estudantil ou outros setores do Campus;</li> <li>- Apoiar e incentivar a realização de trabalhos sobre o tema diversidade e inclusão, com os servidores em geral, na perspectiva atitudinal, de esclarecimentos e eliminação de preconceito, a serem realizadas pelo setor de gestão de pessoas ou outros setores do Campus;</li> <li>- Apoiar e incentivar os projetos do setor de obras e engenharia do Campus, de modo a contemplarem a acessibilidade em todos os espaços físicos e arquitetônicos do Campus;</li> <li>- Apoiar e incentivar os projetos do setor de comunicação e eventos, e do setor de tecnologia da informação do Campus, de modo a contemplarem a acessibilidade em todas as ações;</li> <li>- Criar e manter atualizado um canal/espço virtual para disponibilização de informações referentes ao tema e ao SAEE;</li> <li>- Zelar pelo sigilo sobre as informações pessoais dos discentes atendidos;</li> <li>- Zelar pela integração com outros setores do Campus;</li> <li>- Cumprir as normas estabelecidas pelo Campus;</li> <li>- Realizar outras atividades afins e correlatas.</li> </ul>
--	---

**Fonte:** Adaptado de Colégio Pedro II, 2012; IFES, 2020; IFF, 2018; IFMG, 2016; IFNMG, 2019; IFRJ, 2014; IFSP, 2022; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2021; Oliveira, 2017.

Como podemos observar no Quadro 10, as competências definidas para os NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste, são muito abrangentes, estendendo-se para além do atendimento específico dos alunos. É possível notar, ainda, que ao núcleo/setor são definidas atribuições para atuação tanto no âmbito interno como externo à instituição, bem como temos competências de cunho administrativo e, também, de cunho pedagógico, em que se destaca: propor e realizar capacitações; estabelecer parcerias e convênios; promover ações de sensibilização; elaborar adaptação curricular e programa de atendimento ao discente; auxiliar os docentes na adequação de suas práticas pedagógicas; eliminar os diversos tipos de barreiras que impedem a garantia da acessibilidade dos alunos; disseminar a cultura da inclusão; implementar políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos.

Conforme apresentado nos Quadros 8, 9 e 10, por meio da análise dos regulamentos dos NAPNEs ou setores equivalentes, foi possível identificarmos conceitos que se colocam como marcos regulatórios das ações de implementação da Política de Inclusão nos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil, sendo um deles: a intencionalidade de dirimir os diversos tipos de barreiras que possam impedir a garantia da inclusão e acessibilidade dos estudantes atendidos.

Em relação à quebra/eliminação de barreiras, é importante destacarmos que, conforme Caiado et. al. (2014), a Educação Especial no Brasil, por muito tempo, esteve atrelada apenas à condição da deficiência, do corpo diverso, condição que considerava as pessoas com deficiência como sujeitos a-históricos. Seguindo uma tendência internacional, a Política de Educação Especial brasileira assume o conceito social de deficiência, no qual a garantia da inclusão e da acessibilidade não estava mais no esforço unilateral das pessoas com deficiência em se adaptarem à estrutura social e, sim, na necessidade da eliminação de barreiras socialmente construídas, que demarcam desigualdades sociais.

Dessa forma, a exigência de mudanças/adaptações passa a ser direcionada ao ambiente, pois a deficiência não se resume à pessoa, ela está nos impedimentos, nas barreiras que obstruem a participação plena dos indivíduos na vida em sociedade

O artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), permite que nos apropriemos das concepções de base legal acerca dos termos barreiras e acessibilidade:

I- acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] IV- barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...] (Brasil, 2015, art. 3º).

As concepções encontradas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) dialogam com as dimensões de acessibilidade definidas por Sasaki (2014). Pelo estudo realizado, verificamos que a utilização do conceito quebra/eliminação de barreiras nos documentos, contempla seis das sete dimensões de acessibilidade definidas por Sasaki (2014), sendo elas:

- a) Arquitetônica: sem barreiras físicas;
- b) Comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal;
- c) Programática: sem barreiras embutidas nas legislações, regulamentos, normas, políticas públicas;
- d) Metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas empregadas no estudo, no trabalho etc.;
- e) Instrumental: sem barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios utilizados no estudo, no trabalho etc.;
- f) Atitudinal: sem barreiras culturais, como preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Percebe-se que, nos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste, assim como na Educação Especial de modo geral, a remoção de barreiras à aprendizagem tem sido priorizada sob o aspecto físico (barreiras arquitetônicas) e cultural (barreiras atitudinais).

As barreiras arquitetônicas são mais facilmente identificadas e mensuradas no ambiente educacional e, dessa forma, são passíveis de frequentes avaliações e investimentos por parte do Ministério da Educação – MEC, em um esforço de implementação da Política de Inclusão nos Institutos Federais. Já as barreiras atitudinais estão relacionadas às atitudes, ao comportamento da sociedade para com as pessoas com deficiência e são práticas comuns até mesmo nos espaços institucionais que se dizem inclusivos, o que leva os NAPNEs ou setores equivalentes a investir em ações de sensibilização e conscientização da comunidade em geral, no sentido de promover uma cultura de educação para a convivência e respeito à diversidade humana.

Pelo estudo realizado, foi possível constatar que, em relação aos sentidos atribuídos à remoção de barreiras à aprendizagem, pouco se consegue apreender dos regulamentos em si, pois os regulamentos analisados são documentos normativos, impositivos e não orientativos. Diante disso, elencamos o seguinte questionamento, a fim de mobilizar reflexões acerca do sentido atribuído à remoção de barreiras à aprendizagem nos Institutos Federais analisados: as barreiras que impõem dificuldades à aprendizagem, citadas nos regulamentos, são exclusividade dos alunos público-alvo da Educação Especial?

As barreiras que impõem dificuldades à aprendizagem, sendo elas temporárias ou permanentes, não são exclusividade dos alunos com deficiência, mas se intensificam quando associadas à essa condição. As barreiras fazem parte do meio social e camuflam as desigualdades sociais que se refletem nas desigualdades educacionais, se constituindo, dessa forma, como o principal problema das Políticas de Inclusão. A ênfase nas barreiras, como solução dada por essas políticas para a resolução dos problemas relacionados à acessibilidade, se refere apenas a ações pontuais, de ajustes mínimos ao meio social e educacional, não levando em consideração as reais possibilidades de transformação da realidade.

Dessa forma, podemos inferir que as dificuldades no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial não se encerram na sua deficiência, nas suas condições orgânicas e psicossociais, mas em como essas são concebidas socialmente em um determinado modelo econômico e político vigente (Carvalho, 1999), o que nos remete a buscar



refletir sobre a função social e política dos Institutos Federais e, por conseguinte, a função social e política dos NAPNEs ou setores equivalentes.

Também nos Quadros 8, 9 e 10, foi possível identificarmos o conceito da viabilização das condições para o acesso, permanência e êxito dos estudantes, enquanto um dos marcos regulatórios das ações de implementação da Política de Inclusão nos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil. Diante disso, trazemos, aqui, algumas provocações quanto a este conceito, a fim de mobilizar reflexões acerca dos sentidos que ele possa assumir junto à essa política.

A educação, enquanto política pública no Brasil, é direito de todos, entretanto, a trajetória escolar é marcada por processos de exclusão (desigualdades sociais, econômicas, culturais, entre outras), tanto no acesso, quanto na permanência e conclusão dos estudos, principalmente no que se refere aos alunos público-alvo da Educação Especial – PAEE.

Nesse sentido, no contexto dos Institutos Federais, há a responsabilização dos NAPNEs ou setores equivalentes como única instância a viabilizar as condições de acesso, permanência e êxito dos discentes PAEE, o que incorre no descomprometimento de outros atores com o processo educacional desses estudantes.

Para Rosa (2011),

[...] é um erro considerar que o NAPNE sozinho, dentro de uma instituição, dará conta de todo o trabalho inclusivo. Entretanto, via de regra, esta situação ocorre. Muitas instituições componentes da Rede, simplesmente delegam as funções aos NAPNEs e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas (Rosa, 2011, p. 79).

No que se refere à garantia do acesso aos alunos público-alvo da Educação Especial, os Institutos Federais atendem à prerrogativa legal estabelecida pela Lei nº 13.409/2016 (que altera a Lei nº 12.711/2012), disponibilizando reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior, o que desencadeou um aumento considerável no número de matriculados nestas instituições de ensino. Todavia, a democratização da educação não se limita à garantia do acesso aos sistemas regulares de ensino, pois muitos dos estudantes PAEE ingressam e se deparam com as barreiras institucionais desses espaços de formação, as quais resultam em um atendimento precarizado e limitado, sendo necessária, então, a intervenção dos NAPNEs ou setores equivalentes, no intuito de atender às necessidades educacionais desses discentes, oportunizando condições de permanência e de aprendizagem.

Com o processo de democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica, emergiram as dificuldades de permanência dos alunos PAEE nesses espaços de formação, tendo em vista que não houve uma mudança nos métodos e currículos objetivando o acolhimento das demandas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo Lobão, Rocha e Nascimento (2021), a democratização do acesso deve acompanhar a democratização da permanência estudantil,

[...] assegurando serviços, projetos, programas e ações no horizonte de viabilizar acessibilidade e rupturas das barreiras que lhes dificultam, prejudicam e/ou impedem de trilhar o percurso acadêmico com êxito, dadas às deficiências, lacunas, inobservâncias ou negligências institucionais na materialização e na concretização das leis que regulamentam os direitos à Educação Inclusiva (Lobão; Rocha; Nascimento, 2021, p. 179).

Nessa perspectiva, os NAPNEs ou setores equivalentes atuam na identificação das necessidades que perpassam a vida social e a vida escolar dos estudantes PAEE, no intuito de formular e implementar ações que oportunizem reais condições de aprendizagem. Para isso, utilizam-se de mecanismos de prevenção da evasão e retenção escolar, tais como: adaptações estruturais, organizativas, temporais, metodológicas e curriculares.

Além da garantia do acesso e da permanência, temos, também, como parte das finalidades, objetivos e competências dos NAPNEs ou setores equivalentes, a articulação de estratégias que promovam o êxito dos estudantes PAEE, isto é, a conclusão de seus cursos, tornando-os aptos à modalidade de ensino subsequente e/ou à inclusão no mercado de trabalho.

Percebe-se que o conceito de êxito, tão fortemente utilizado nos regulamentos analisados, está fundamentado historicamente pelas condições do capital, reproduzindo “[...] uma educação profissional tecnológica estrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (Frigotto, 2010, p. 27).

O processo de formação para o trabalho é direito dos alunos PAEE, mas não é condição suficiente para que eles obtenham êxito em sua busca por um emprego compatível com as suas aspirações e aptidões, alcançando sua real integração na sociedade. Pois a sociedade em que vivemos é “[...] uma sociedade marcada pela exclusão, em que grandes contingentes de pessoas são deixadas à margem do mercado [...]” (Lancillotti, 2003, p. 12).

Nesse contexto, os alunos PAEE são sistematicamente marginalizados pelo insucesso acadêmico e/ou profissional, pois a expectativa do êxito é atribuída apenas aos seus esforços individuais e persistência.

Dessa forma, aos NAPNEs ou setores equivalentes, incumbe-se a tarefa de evidenciar o processo cotidiano da trajetória acadêmica dos alunos PAEE, legitimando suas experiências e seus muitos êxitos alcançados ao longo do curso. Incumbe-se, também, a tarefa de assegurar as possibilidades concretas de êxito a esses estudantes, enquanto direito garantido e responsabilidade coletiva, proporcionando a ampliação do entendimento desse conceito para além do que foi construído socialmente: como mero desfecho positivo de uma formação acadêmica e/ou inclusão no mercado de trabalho.

### 3.1.4 Público-alvo

Dando sequência à exposição da caracterização dos documentos analisados, no Quadro 11, apresentamos a descrição do Público-Alvo dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste.

**Quadro 11** – Público-Alvo dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil

<b>Instituto Federal</b>	<b>Público-Alvo</b>
IF1	Constitui-se público-alvo das ações inclusivas do NAPNE de cada Campus, os estudantes PAEE – Público-Alvo da Educação Especial, conforme legislação vigente.
IF2	Pessoas com necessidades específicas: aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
IF3	Estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e estudantes com necessidades educacionais específicas.
IF4	Pessoas com necessidades específicas: pessoas com deficiência; alunos com transtornos globais do desenvolvimento; pessoas com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; pessoas com altas habilidades/superdotação.
IF5	Constitui-se o público-alvo das ações inclusivas do NAPNEE de cada Campus, os estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

IF6	Considera-se público-alvo do NAPNEE, pessoas com necessidades educacionais específicas: alunos com deficiência; alunos com transtornos globais do desenvolvimento; alunos com altas habilidades/superdotação; alunos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias de atendimento educacional.
IF7	Pessoas com necessidades específicas: aquelas que possuem alguma deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento.
IF8	Constitui-se público-alvo prioritário das ações inclusivas do NAPNE de cada Campus, os estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência física, mental, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação.
IF9	Estudantes com necessidades específicas: aqueles que apresentam deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla, Transtorno do Espectro Autista – TEA, transtornos funcionais específicos da aprendizagem, transtornos psiquiátricos, estudantes com altas habilidades ou superdotação e quaisquer estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de quadros clínicos diversos ou se encontram em situação de vulnerabilidade social.
IF10	Público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação).

**Fonte:** Adaptado de Colégio Pedro II, 2012; IFES, 2020; IFF, 2018; IFMG, 2016; IFNMG, 2019; IFRJ, 2014; IFSP, 2022; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2021; Oliveira, 2017.

Conforme exposto no Quadro 10, foi possível constatar que todos os regulamentos definem, como público-alvo dos NAPNEs ou setores equivalentes, os estudantes PAEE, ou seja, estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação.

Nota-se, também, que, mesmo sendo muito clara a prioridade do atendimento aos estudantes PAEE, alguns documentos ampliam a definição de público-alvo, estendendo o atendimento do NAPNE ou setor equivalente para alunos com: distúrbios de aprendizagem; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas; transtornos psiquiátricos; dificuldades de aprendizagem decorrentes de quadros clínicos diversos e de situações de vulnerabilidade social.

Esse discurso demonstra a intencionalidade de alguns Institutos Federais de atuarem na perspectiva da democratização das oportunidades escolares, desenvolvendo ações educacionais inclusivas para alunos que estão à margem do processo de ensino e aprendizagem e que não são contemplados como público-alvo da Educação Especial, alunos que, na Educação Profissional e Tecnológica, são denominados como alunos com necessidades educacionais específicas.

### 3.1.5 Composição

Dando continuidade à caracterização dos documentos analisados, no Quadro 12, apresentamos a descrição do Eixo Composição dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil.

**Quadro 12** – Composição dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil

<b>Instituto Federal</b>	<b>Composição</b>
IF1	<p>O NAPNE de cada Campus deverá ser composto por uma equipe básica formada, no mínimo, por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretor Adjunto Educacional ou equivalente;</li> <li>- 1 Pedagogo;</li> <li>- 1 Assistente Social;</li> <li>- 1 Psicólogo;</li> <li>- 1 Técnico em Assuntos Educacionais;</li> <li>- 1 Tradutor-Intérprete de Libras-Português;</li> <li>- 1 Docente de Libras;</li> <li>- 1 Professor de Educação Especial;</li> <li>- 1 estudante PAEE;</li> <li>- 1 representante da família, preferencialmente familiar de PAEE;</li> <li>- Coordenador de Curso ou 1 representante docente de cada Curso que tiver estudantes acompanhados pelo NAPNE;</li> <li>- 1 representante de cada Coordenadoria de Ensino e de cada Coordenadoria Administrativa;</li> <li>- 1 representante estudantil;</li> <li>- 1 representante da comunidade externa, com aprovação dos membros natos do NAPNE.</li> </ul>
IF2	<p>O NAPNE é composto por membros nomeados por meio de portaria do Diretor-Geral de cada Campus/Campus Avançado, com composição diversificada, admitindo representantes de toda comunidade escolar (docentes, Técnicos Administrativos, discentes e seus familiares e sociedade civil organizada). Na composição dos membros do NAPNE deverá ser garantida a representação de, no mínimo, 1 docente, 1 Técnico Administrativo que atue na Assistência</p>

	Estudantil e 1 Técnico Administrativo do setor pedagógico. É facultada a representação dos discentes, dos familiares e da sociedade civil organizada.
IF3	Não consta.
IF4	O NAPNE será constituído por, no mínimo, 3 membros servidores, indicados pelo Diretor Geral de Campus e homologado por portaria. Deverá ter garantida em sua composição, pelo menos a representação de 1 docente e de 1 Técnico Administrativo, sendo facultada uma 1 representação discente escolhido pelos pares e facultada uma 1 representação de responsáveis de alunos. O Núcleo deverá ser composto, preferencialmente, por profissionais cuja formação contemple as áreas como: Psicologia, Fonoaudiologia, Pedagogia, Serviço Social, Terapia Ocupacional, Educação Especial/Inclusiva e afins, bem como o desejo e interesse do servidor nas questões inclusivas e da diversidade humana, ressaltando a necessidade de sua qualificação e interesse nas áreas correlatas.
IF5	O NAPNEE será composto por uma equipe multidisciplinar composta por docentes, Técnicos Administrativos em Educação com conhecimentos necessários para atuar nessa função (Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Neuropsiquiatra, Professor Bilíngue Português-Libras, Tradutor-Intérprete de Libras, Revisor e Transcritor Braille, entre outros) e monitores das disciplinas necessárias.
IF6	O NAPNEE será composto por uma coordenação e por membros colaboradores, que poderão ser docentes ou Técnicos Administrativos em Educação, aposentados ou representantes da comunidade acadêmica. A participação é aberta a todos que assim o desejarem. Nos Campus em que há Psicólogo, Psicopedagogo, Pedagogo, Assistente Social, profissionais da saúde, Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais, Professor de Libras e demais profissionais com formação em Educação Especial/Inclusiva, sugere-se a participação destes como membros do NAPNEE.
IF7	O NAPNE será constituído por, no mínimo, 1 Pedagogo, 1 Psicólogo, 1 Assistente Social, 2 docentes e 2 Técnicos Administrativos, sob a coordenação de um dos membros, todos nomeados através de portaria da Direção-Geral da unidade de ensino. Poderão fazer parte do NAPNE, na condição de membros honorários, pessoas que apresentem afinidade e habilidades com os projetos de inclusão, podendo ser servidores ou profissionais que atuam na referida área em outra instituição. Além da equipe disposta no caput, o NAPNE poderá ter colaboradores estagiários, voluntários e bolsistas dos programas institucionais.
IF8	O NAPNE será composto por membros da comunidade escolar, por meio de eleição direta e referendado por portaria do Diretor-Geral de cada Campus. Deverão ser garantidos, em sua composição, no mínimo, os seguintes representantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 Professores titulares e 1 suplente;</li> <li>- 1 estudante titular e 1 suplente;</li> <li>- 1 Técnico Administrativo titular e 1 suplente (integrantes ou não da equipe multidisciplinar ou da equipe de apoio especializado);</li> <li>- 1 representante da equipe multidisciplinar titular e 1 suplente;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 representante da equipe de apoio especializado titular e 1 suplente (quando houver);</li> <li>- 1 membro da comunidade titular e 1 suplente;</li> <li>- 1 servidor designado exclusivamente para o Núcleo, quando o Campus dispuser desse profissional, para atuar integralmente como secretário ou outra função.</li> </ul> <p>A equipe multidisciplinar de Assistência ao Educando de cada Campus, constituída por Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Assistente de Alunos, Auxiliar em Assuntos Educacionais e afins, prestará apoio técnico contínuo ao NAPNE, independente de sua participação como membro efetivo do Núcleo.</p> <p>A equipe de apoio especializado de cada Campus constituída por Tradutor-Intérprete de Libras, Professor de Atendimento Educacional Especializado, Profissional de Apoio Educacional Especializado e afins, prestará apoio técnico contínuo ao NAPNE, independente de sua participação como membro efetivo do Núcleo.</p>
IF9	<p>O Núcleo será composto por no mínimo 5 pessoas, sendo pelo menos 2 Docentes, 2 Técnicos Administrativos e 1 estudante regularmente matriculado. Deverão, obrigatoriamente, compor o NAPNE Psicólogos, Assistentes Sociais, Engenheiros Civis, Professores e outros profissionais de AEE, Tradutores-Intérpretes de Libras, nos Campus em que houver, e pelo menos 1 Pedagogo e/ou Técnico em Assuntos Educacionais. Poderão também compor o NAPNE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestores dos Campus e da Reitoria e outros servidores;</li> <li>- Demais membros da comunidade escolar que se identifiquem com a temática da inclusão;</li> <li>- Estudantes estagiários ou que participem de projetos de ensino, pesquisa e extensão na área de atuação do NAPNE;</li> <li>- Profissionais da comunidade externa que ofereçam contribuições específicas para a inclusão dos estudantes com necessidades específicas;</li> <li>- Profissionais de outros NAPNEs da instituição ou de outras instituições da rede EPT.</li> </ul>
IF10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipe exclusiva: um servidor coordenador/responsável (preferencialmente exclusivo para o trabalho no setor, com formação para atuação), profissionais de apoio da Educação Especial (Intérprete de Libras, Revisor Braille, Professor Especializado etc.) e profissionais de apoio administrativo (Assistente/Auxiliar em Administração ou Assistente de Alunos);</li> <li>- Equipe de apoio/colaboradores: Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Psicólogos, Assistentes Sociais, Professores, Coordenadores de Curso, Coordenadores de Setores, Gestores do Campus, representante discente, familiares de discentes atendidos.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Colégio Pedro II, 2012; IFES, 2020; IFF, 2018; IFMG, 2016; IFNMG, 2019; IFRJ, 2014; IFSP, 2022; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2021; Oliveira, 2017.

O levantamento e a discussão quanto a presença ou ausência de determinados profissionais na composição dos NAPNEs ou setores equivalentes, contribui para a identificação do modo como se configura a Política de Inclusão nos Institutos Federais da Região Sudeste, visto que nos permite a reflexão sobre como se dá o planejamento e a execução das ações dessa política junto aos alunos.

A análise dos documentos aponta que os NAPNEs ou setores equivalentes consideram relevante a composição de suas equipes com diferentes profissionais. Verifica-se que os documentos analisados apontam, com maior frequência, a presença do docente, Pedagogo, Assistente Social, Psicólogo e Tradutor-Intérprete de Libras-Português.

Com menor frequência, foram encontradas referências a outros cargos de Técnicos Administrativos em Educação; a docente de Educação Especial e de Libras; à representação estudantil, de famílias e da comunidade externa; referências à profissionais com formação específica em Educação Especial/Inclusiva e profissionais da área da Saúde e referências a cargos de gestão.

Vale destacar que a representação discente foi formalizada em apenas 4 documentos, sendo facultada ou mesmo inexistente nos outros 6 documentos analisados. Dentre os documentos que formalizam a representatividade estudantil, apenas um formaliza a representação do estudante público-alvo da Educação Especial. Em relação à representação das famílias dos alunos atendidos, apenas 2 documentos a formalizam. O levantamento desses dados demonstra uma fragilidade no processo de implementação da Política de Inclusão nos espaços institucionais analisados, pois, em sua maioria, a participação ativa dos alunos PAEE e de suas famílias não é garantida.

Dessa forma, evidencia-se que a implementação de Políticas de Inclusão que não contemplem a participação ativa das pessoas com deficiência e de suas famílias se torna ineficaz, pois são os alunos atendidos que precisam apontar as melhores estratégias para a superação das barreiras impostas ao seu processo de aprendizagem. A garantia da participação dos alunos e de suas famílias valoriza os seus interesses e potencialidades, além de favorecer o entendimento das “[...] reais tramas históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que têm produzido a condição da deficiência e, acima de tudo, das desigualdades sociais em nosso país” (Caiado et. al., 2014, p. 256).



### 3.1.6 Financiamento

Como último eixo estruturante, temos o Eixo Financiamento, cujos dados coletados nos documentos, estão apresentados no Quadro 13.

**Quadro 13** – Financiamento dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil

Institutos Federais	Financiamento
IF1	Não consta.
IF2	Não consta.
IF3	Não consta.
IF4	Não consta.
IF5	Não consta.
IF6	Não consta.
IF7	Os Campus deverão assegurar recurso financeiro, de acordo com o planejamento de capacitação da unidade, para que os membros do NAPNE participem e promovam cursos e eventos sobre Educação Inclusiva, durante o ano letivo.
IF8	Não consta.
IF9	Não consta.
IF10	É necessário que haja reserva financeira do Campus para garantia de investimento em recursos necessários ao trabalho do setor, tanto recursos físicos, como recursos humanos para apoio às demandas dos discentes público-alvo da educação especial (monitores, tutores, estagiários, professores e profissionais de apoio etc.).

**Fonte:** Adaptado de Colégio Pedro II, 2012; IFES, 2020; IFF, 2018; IFMG, 2016; IFNMG, 2019; IFRJ, 2014; IFSP, 2022; IFSULDEMINAS, 2020; IFTM, 2021; Oliveira, 2017.

Conforme as informações dispostas no Quadro 13, podemos observar que dos 10 regulamentos analisados, apenas 2 regulamentos apresentaram informações relativas ao financiamento dos NAPNEs ou setores equivalentes em seu documento regulamentador, demonstrando uma fragilidade quanto à abordagem desse tema junto à formulação dos regulamentos desses núcleos/setores.

Podemos observar, também, que há diferenças nas abordagens identificadas nos dois documentos em que constam informações acerca do financiamento. No IF7, o aporte financeiro a ser assegurado ao NAPNE limita-se à previsão de recursos para a participação e promoção de

curiosos e eventos sobre Educação Inclusiva. No IF10 há uma abordagem mais aprofundada, em que temos a previsão da reserva de recursos financeiros para investimento no desenvolvimento do trabalho do setor, tendo em vista o atendimento das demandas dos discentes público-alvo da Educação Especial.

Por meio dos dados coletados, fica evidente a necessidade da institucionalização do financiamento do NAPNE ou setor equivalente como parte da sua regulamentação, sendo necessário, para sua concretização, o comprometimento do Governo Federal quanto à disponibilização de uma dotação orçamentária anual para os núcleos/setores, o que possibilitaria a efetivação de fato de uma Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No Brasil, historicamente, o financiamento da Educação Especial foi marcado por correlações de forças políticas, econômicas e sociais entre diferentes segmentos, detentores de projetos distintos. Diante disso, se estabeleceu uma disputa no âmbito do orçamento do Estado, a fim de se negociar prioridades a serem definidas pelo governo, interferindo diretamente na constituição da Educação Especial enquanto política pública brasileira, “[...] capaz de assegurar o direito à educação a uma população historicamente excluída dos processos de escolarização [...]” (França; Prieto, 2016, p. 35).

Nesse contexto, a trajetória histórica do financiamento da Educação Especial no Brasil, se constituiu de forma contraditória e ambígua, sendo marcada, por um lado, pela garantia do direito social da educação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto da classe comum. E, por outro lado, sendo marcada pelo descomprometimento do Estado que encorajou e privilegiou a lógica privatista, destinando recursos financeiros às instituições filantrópicas e confessionais.

No que diz respeito ao Programa TEC NEP, programa responsável pela implantação e implementação da política de atendimento aos alunos PAEE na Educação Profissional e Tecnológica, vale ressaltar que, apesar de ter sido fundamentado em ações e metas claramente definidas, em sua estrutura não estava contemplada a destinação de recursos financeiros necessários para a efetivação das ações inclusivas na Rede.

Dessa forma, considerando que o financiamento representa o elemento central no processo de estruturação de uma política, podemos inferir que a Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi estruturada, no que diz respeito ao

orçamento dos Institutos Federais, sem a previsão de recursos específicos para os NAPNEs ou setores equivalentes, ou seja, sem o alicerce necessário para a definição de prioridades e de ações a serem desenvolvidas, o que pode ser observado nos documentos analisados.

Dado o cenário evidenciado no estudo dos regulamentos, se constatou que a inexistência da institucionalização de financiamento na regulamentação dos NAPNEs ou setores equivalentes (o que leva à falta ou escassez de recursos e infraestrutura necessários para a execução de uma efetiva Política de Inclusão), impede o atendimento de qualidade compatível com as necessidades educacionais dos alunos PAEE, ocasionando rebatimentos negativos nas condições de acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes.

Outro ponto que merece destaque no que diz respeito ao financiamento dos serviços de apoio aos estudantes PAEE, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, consiste no fato dos Institutos Federais não receberem duplicidade de recurso por matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial, o que não acontece com as demais instituições públicas de educação básica do país.

O Decreto nº 7.611/2011 instituiu o duplo cômputo de matrícula aos estudantes PAEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, ou seja, para fins de cálculo de repasse do recurso público, passou a ser aceito o registro de uma matrícula do aluno PAEE em classe comum da rede pública de ensino e outra matrícula em Atendimento Educacional Especializado – AEE, podendo o AEE ser realizado na mesma escola que o aluno frequenta ou em outra do seu entorno ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse tipo de serviço.

A revisão deste Decreto pela Lei nº 14.113/2020 e pelo Decreto nº 10.656/2022, ampliou as instituições e modalidades de ensino que podem receber esses repasses do FUNDEB, porém, não houve indicação beneficiando os Institutos Federais com a dupla matrícula.

Diante dessa realidade, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF tem se empenhado, junto ao Governo Federal, na reivindicação do duplo cômputo da matrícula dos estudantes PAEE, bem como, na reivindicação da construção de uma matriz orçamentária específica para execução da Política de Inclusão no contexto dos Institutos Federais.

### **3.2 NÚCLEO COMUM PRESENTE NA PROPOSIÇÃO DOS DOCUMENTOS REGULAMENTADORES**

Após a apresentação e análise referente aos elementos constitutivos dos documentos regulamentadores dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil, foi possível identificarmos que o núcleo comum presente na proposição dos documentos é constituído pelos conceitos Educação – Trabalho – Deficiência, conceitos que perpassam toda a discussão analítica dos regulamentos analisados.

Ao darmos visibilidade aos termos utilizados na formulação dos regulamentos, ao modo como vai se construindo o discurso da inclusão no contexto dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil, nota-se que a relação entre os conceitos Educação – Trabalho – Deficiência evidencia uma contradição que se apresenta fortemente nos documentos analisados. Ou seja, por um lado, temos uma Educação concebida como preparação de capacidades produtivas para o capital, manifestando-se sobretudo na concepção do êxito enquanto inserção dos estudantes PAEE na economia do mercado de trabalho. E por outro lado, temos uma Educação voltada para o desenvolvimento das capacidades humanas, no sentido da formação integral desses mesmos estudantes.

Como parte deste estudo, a fim de darmos visibilidade à essa contradição e ao papel do NAPNE nesse contexto, mobilizamos abaixo algumas reflexões acerca dos sentidos que a relação entre os conceitos que formam o núcleo comum dos regulamentos pode assumir na Política de Inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil.

Conforme discutimos na revisão bibliográfica desta pesquisa, historicamente, a Educação Profissional brasileira foi forjada em um sistema educacional dual, que prevê, por um lado, a formação técnica/braçal (com conteúdo aligeirado e mais restrito) aos filhos da classe trabalhadora e, por outro lado, a formação acadêmica/intelectual aos filhos da burguesia. Essa dicotomia se intensificou no final da década de 1990 e anos 2000, período em que a educação regular e, particularmente, a Educação Profissional, tornam-se estratégias de ajuste do país à nova ordem mundial capitalista. Tal ajuste postulou, no Brasil, uma Educação Profissional responsável por desenvolver competências técnicas, científicas, culturais e afetivas satisfatórias para a formação de um cidadão produtivo, flexível, polivalente e moldado para a competitividade e empregabilidade (Frigotto, 1999; Frigotto, 2008).

Para Lancillotti (2003), a vinculação entre educação e trabalho, decorre da forte influência econômica junto à formulação e implementação das políticas educacionais, permeando, inclusive, o discurso da Educação Especial. Essa crescente valorização da formação e preparação dos alunos público-alvo da Educação Especial para o mundo do trabalho acompanha uma tendência internacional, mas que, apesar de representar um grande avanço e até se apresentar como uma proposição inquestionável, adquire outro sentido a partir da compreensão do significado do trabalho no âmbito da sociedade capitalista.

Esse ideário perpassa a constituição dos Institutos Federais e, por conseguinte, está presente na formulação dos regulamentos dos NAPNEs ou setores equivalentes, se desdobrando, muitas vezes, em ações aligeiradas, fragmentadas, individualistas e centradas em uma pedagogia tecnicista, uma pedagogia das competências, em que a formação tem como foco a preparação do futuro trabalhador, deixando de lado a sua formação enquanto sujeito crítico e transformador da sua própria realidade.

No entanto, nesse movimento de análise dos regulamentos, nos chamou atenção as contradições que se operam no contexto dos Institutos Federais e que afetam a organização dos NAPNEs ou setores equivalentes frente ao paradigma da Educação Inclusiva, pois ao mesmo tempo em que esse espaço de formação se mantém adequado à flexibilidade do processo produtivo e da acumulação, também traz essa orientação da formação humana integral como um dos seus princípios fundamentais.

A respeito da formação humana integral,

trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, assim como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe social (Antoniazzi, 2012, p. 139).

Nesse sentido, nota-se, pelo estudo dos regulamentos, a intencionalidade da proposição de uma Educação Profissional e Tecnológica que se dispõe a promover o desenvolvimento de capacidades que permitam aos estudantes PAEE ressignificarem suas vivências e pensamentos. Desta forma, indagamos: qual o lugar ocupado pelo NAPNE nessa contradição? Como os Institutos Federais têm sido compreendidos pelos agentes responsáveis pela implementação das ações da Política de Inclusão nesses espaços institucionais? São concebidos como meros

espaços reprodutores da ordem capitalista ou são concebidos como espaços privilegiados de formação integral do estudante e de exercício da cidadania?

Pelo estudo realizado, atrevemo-nos a inferir que aos NAPNEs ou setores equivalentes se coloca o desafio, para além da promoção da inclusão, de apontar a necessidade de se efetivar a Educação Profissional e Tecnológica em uma perspectiva mais ampla de formação humana integral, aberta à diversidade e consciente de suas funções sociais, políticas e pedagógicas. O que pressupõe abalar as estruturas tradicionais nas quais a Educação Profissional e Tecnológica está alicerçada e superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, promovendo o despertar de uma consciência crítica para além da formação técnica e profissional. Ou seja:

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir [...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2005, p. 85).

Vislumbra-se que, nessa práxis, se encontram as reais possibilidades para se implementar, com legitimidade, uma Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, nos propusemos a compreender como se configura a Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da análise dos regulamentos dos NAPNEs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil.

Para tanto, o caminho metodológico escolhido nos ofereceu subsídios para, primeiramente, por meio da caracterização dos documentos regulamentadores, realizarmos a apresentação dos elementos constitutivos dos NAPNEs ou setores equivalentes da Região Sudeste.

O primeiro destes elementos é a presença de diferenças conceituais quanto à nomenclatura do NAPNE ou setor equivalente, expressando a intencionalidade institucional e política quanto ao tipo de atuação a ser ofertada nos Campus (apoio ao processo educacional ou oferecimento de atendimento especializado) e o público a ser atendido (ampliado ou restrito em relação ao público-alvo da Educação Especial).

Foi possível identificar, também, enquanto elemento constitutivo da regulamentação dos NAPNEs ou setores equivalentes, a divergência quanto ao caráter institucional atribuído ao núcleo/setor, o que implica em uma divergência quanto à orientação do trabalho a ser desempenhado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando-se a predominância de um caráter gerencial das demandas inerentes ao público-alvo da Educação Especial.

Ainda nesse processo de caracterização dos documentos regulamentadores, observamos, como parte dos elementos constitutivos dos NAPNEs ou setores equivalentes, a presença de conceitos que se colocam como marcos regulatórios das ações de implementação da Política de Inclusão nos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil e que perpassam a finalidade, os objetivos e as competências do núcleo/setor, sendo eles: a quebra/eliminação dos diversos tipos de barreiras e a viabilização do acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Também detectamos a intencionalidade de alguns Institutos Federais de atuarem na perspectiva da democratização das oportunidades escolares, desenvolvendo ações educacionais inclusivas para alunos que estão à margem do processo de ensino e aprendizagem e que não são contemplados como público-alvo da Educação Especial.

E da mesma forma, como parte dos elementos constitutivos dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste, verificamos a implementação de uma Política de Inclusão que não contempla a participação ativa dos alunos público-alvo da Educação Especial e de suas famílias e verificamos, também, a necessidade da institucionalização do financiamento do núcleo/setor, enquanto elemento fundamental da sua regulamentação.

O caminho metodológico nos possibilitou, ainda, identificarmos que o núcleo comum presente na proposição dos documentos se constitui pelos conceitos Educação – Trabalho – Deficiência, conceitos que perpassam toda a discussão analítica dos regulamentos analisados e que, ao estabelecerem uma relação entre si, expressam uma Política de Inclusão contraditória na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Política marcada, por um lado, por uma educação concebida enquanto força motriz para o desenvolvimento de competências produtivas para o capital, manifestando-se sobretudo na concepção do êxito materializado na inserção dos estudantes PAEE no mercado de trabalho. E por outro lado, marcada por uma educação que institui, enquanto um dos seus princípios fundamentais, o desenvolvimento das capacidades humanas, no sentido da formação integral desses mesmos estudantes.

Perante o exposto, verifica-se que os NAPNEs ou setores equivalentes se estabelecem na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica enquanto vetores de reposição da Teoria do Capital Humano, mediando a Política de Inclusão dos alunos considerados com necessidades educacionais específicas. Dessa forma, aos NAPNEs ou setores equivalentes, para além da promoção de uma Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, cabe o desafio de superar a dualidade trabalho manual/trabalho intelectual, promovendo o despertar de uma educação crítica, consciente de suas funções sociais, políticas e pedagógicas, o que extrapola o mero oferecimento de uma formação técnica e profissional.

O estudo realizado nos proporcionou, também, a percepção de lacunas na formalização dos regulamentos dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais analisados, o que instiga o desenvolvimento de novas pesquisas.

A primeira delas se refere ao fato de que os NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil não dispõem de uma proposta de avaliação que dialogue com o cumprimento ou não dos seus objetivos, principalmente, levando-se em consideração essa relação intrínseca entre o cumprimento das ações e o financiamento



inexistente em algumas instituições e insuficiente em outras. Na estrutura dos regulamentos analisados não foi encontrada a formalização de parâmetros referentes ao monitoramento e avaliação dos núcleos/setores, demonstrando, com isso, que a avaliação realizada fica muito na subjetividade dos agentes responsáveis pela execução das ações nos Campus, o que pode interferir no delineamento adequado do trabalho frente às demandas dos alunos atendidos.

Outra lacuna identificada é a escassez de indicativos da interlocução entre a Política de Inclusão e as demais políticas de acesso, permanência e de ações afirmativas dos Institutos Federais analisados, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Diversidade – NUGS e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI.

Isto posto, vale ressaltar a relevância de pesquisas, assim como esta, que busquem realizar a análise do discurso político do processo de implantação e implementação dos NAPNEs, tendo em vista o estudo da realidade não só de um Núcleo em específico, mas de diversas realidades que se colocam a partir dos regulamentos de diferentes NAPNEs presentes em uma determinada região do Brasil, ampliando, assim, o panorama de análise.

Com isso, espera-se que o estudo desenvolvido amplie as reflexões e discussões acerca da Política de Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica no intuito de se firmar uma política comprometida com as reais necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da garantia do direito a uma formação plena e de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

- ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. A educação profissional no contexto da sociedade capitalista brasileira: análise a partir do método crítico-dialético. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 127-145, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6634>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- 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, p. 27-40, mai./ago. 2012.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. **Marx e o Marxismo**, v. 4, n. 6, p. 59-77, jan./jun. 2016.
- BORGES, Rosângela Lopes. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Morrinhos, 2019.
- 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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). 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, 2001.
- BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica** (Proposta em discussão). Brasília: SETEC/MEC, 2004.
- 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**. Brasília: 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](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. **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/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.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 Instituições 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.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; TELLES, Rute T. Gaido; MACALLI, Ana Carolina. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 241-260, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SmgTch5MrHZ6wjyLgJPyr8y/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: 1999. p. 59-66.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 02 jun. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Portaria nº 906, de 18 de maio de 2012**. Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/portarias.html?showall=&start=1>. Acesso em: 30 jul. 2022.

COSTA, Gerline Maciel Almeida da. **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. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

COSTA, Luana Ugalde da. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

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

CUNHA, Taiza Lima da. **O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Maceió, 2020.

DALAROSA, Adair Ângelo. Anotações à questão: para que estudar história da educação? In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais.** Caçador: UnC, 1999.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM - Campus Manaus Zona Leste.** 2016. 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.

DAINEZ, Débora; NARANJO, Gabriela. Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77), p. 187-204, mai./ago. 2015.

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.

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

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** v. 1. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil. **Educação Especial em Debate**, Vitória, a. 1, v. 1, n. 1, p. 33-51, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/14596>. Acesso em: 12 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, nº 25, mai./ago. 1999. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/597/511>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/P4GFSHpzx6jVDYStftMsbWj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, [37], p. 417 - 442, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração?** Texto completo do trabalho aprovado para a 24ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT 15 – Educação Especial. Caxambu, out. 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>. Acesso em: 11 ago. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil.** Texto completo do trabalho aprovado para a 27ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT 15 – Educação Especial. Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t1510.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, 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.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 7-26, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Determinantes das políticas educacionais no Brasil contemporâneo: risco à democracia? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Inclusão escolar da Rede Profissional Tecnológica. In: ENIERPT – Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica. Palestra de abertura. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=weQxTYm08Bw>. Acesso em: 03 de set. de 2022.

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Resolução do Conselho Superior nº 33/2020, de 4 de agosto de 2020.** Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Vitória: 2020. Disponível em: <https://proen.ifes.edu.br/aluno/assitencia-estudantil/242-camaras/16430-napnes>. Acesso em: 30 jul. 2022.

IFF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. **Resolução n.º 33, de 15 de outubro de 2018.** Aprova, ad referendum, o Programa de Acessibilidade Educacional do Instituto Federal Fluminense, conforme o anexo a esta Resolução. Campos dos Goytacazes: 2018. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/marica/painel-do->

estudante/nucleo-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-  
napnee/nucleo-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-do-iff-  
marica. Acesso em: 30 jul. 2022.

IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Resolução nº 22, de 03 de novembro de 2016**. Dispõe sobre regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE. Belo Horizonte: 2016. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/conselho-superior/resolucoes/2016/resolucao-022-2016-regulamento-do-napnee-final.docx/view>. Acesso em: 30 jul. 2022.

IFNMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE**. Montes Claros: 2019. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/napneifnmg>. Acesso em: 30 jul. 2022.

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Resolução nº 55, de 17 de dezembro de 2014**. Aprova, na forma do Anexo a esta Resolução, o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/conselho-superior/2014>. Acesso em: 30 jul. 2022.

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Portaria Normativa nº 38/2022 – RET/IFSP, de 16 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e Revoga a Portaria Normativa RET/IFSP nº 8, de 28 de junho de 2021. São Paulo: 2022. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/9-reitoria/2270-portarias-normativas>. Acesso em: 30 jul. 2022.

IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. **Resolução nº68/2020/CONSUP/IFSULDEMINAS, de 15 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a aprovação do Regimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do IFSULDEMINAS. Pouso Alegre: 2020. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/ensino/90-cain-reitoria/2089-cain-napne>. Acesso em: 30 jul. 2022.

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Resolução IFTM nº 184, de 06 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a revisão do regulamento do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Uberaba: 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/napne/documentos/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

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.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno. Uma década de Educação Especial no Brasil. In: JEFFREY, Débora Cristina; AGUILAR, Luis Enrique (org.). **Política educacional brasileira: análises e entraves**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 119-142.

LIMA, Waldísia Rodrigues de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; LEITE, Graciliana Garcia. Educação Profissional em interface com a Educação Especial: análise de matrículas. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 8, p. 1-16, jan./dez. 2021.

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. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2019.

LOBÃO, Fabiana de Oliveira; ROCHA, Flávia Silva; NASCIMENTO, Ana Paula Leite. Educação Inclusiva e Assistência Estudantil: reflexões sobre as experiências de acesso, permanência e êxito do público atendido pelo Napne/IFS. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 170-196, 2021.

MACEDO, Marcilia Maria Soares Barbosa. **Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MACHADO, Fernando Soares. **O ciclo de políticas no contexto da Educação Profissional Inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

MACIEL, Samanta Lopes; FERREIRA, Ana Paula Ribeiro; LIMA, Marcelo; SILVA, Maria Izabel Costa da. A atual política nacional de educação profissional: análise crítica do PRONATEC. In: Colóquio Nacional, 3., 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2015. p. 1-11. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-9.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2023.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-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, mai./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. **Anais [...]**. 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.

MÉSZÁROS, István. **Atualidade histórica da ofensiva socialista**: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, mai./ago. 2014.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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 (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013, p. 13-23.

OLIVEIRA, Maria Djanira de. **A inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação**: a trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM - Campus Uberaba. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. **Ações inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG**: um processo em construção. 2017. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

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

PACHECO, Eliezer. O Futuro dos Institutos Federais. **Sul21**: 2017. Disponível em: <https://sul21.com.br/opiniaio/2017/07/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco>. Acesso em: 12 jun. 2022.



PERINNI, Sanandrea Terezani. **Do direito à educação: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a inclusão escolar nos IFES.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

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: Liber, 2013. p. 9-32.

PESSINI, Magali Inês. **As políticas públicas inclusivas em âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS.** 2015. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2015.

PIRES, Marco Polo Leal. **NAPNE e Educação Inclusiva: alcances, desafios e limites.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2018.

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, p. 361-372, ago. 2019. 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. 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. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade.** Texto apresentado em palestra ministrada na Câmara Técnica de Acessibilidade, da Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Curitiba-PR, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, ago. 2005. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/images/files/PHC/3.\\_Artigo\\_-\\_Saviani\\_-\\_Asc\\_concep%C3%A7%C3%B5es\\_pedag%C3%B3gicas\\_na\\_hist%C3%B3ria\\_da\\_educac%C3%A3o\\_brasileira.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/images/files/PHC/3._Artigo_-_Saviani_-_Asc_concep%C3%A7%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_na_hist%C3%B3ria_da_educac%C3%A3o_brasileira.pdf). Acesso em: 07 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019, Livro Eletrônico.

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

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

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; SILVA, Michele Oliveira da. NAPNE: análise das resoluções dos Institutos Federais de diferentes regiões. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 198-212, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/502/432>. Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, Laís Salustiano da. **O aluno surdo no IFPB/CG: uma análise a partir da política de inclusão**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

SILVA, Rosilene Lima da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOARES, Priscila da Silva; AMARAL, Cledir de Araújo. A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e238181, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/W3rSB3FhJJpGy3vRwmBDxJg/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842/pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

SOUZA, Adriana da Silva. **A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

VIEIRA, Maria Bernardes. A análise crítica do PRONATEC a partir da experiência do curso Técnico em Informática no Campus Pinheiral/IFRJ. In: Colóquio Nacional e Colóquio Internacional, 4. 1., 2017, Natal. **Anais** [...]. Natal: IFRN, 2017. p. 1-14. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A1.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CZy8XDFbQgZrYRjmqsgY8bJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 out. 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, p. 155-169, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12716>. Acesso em: 27 fev. 2022.

**APÊNDICE – Artigos, dissertações e teses que apresentaram estudos relacionados  
diretamente ao NAPNE**

<b>Nº</b>	<b>Plataforma de Busca / Categoria</b>	<b>Autor(es) / Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>
1	Portal de Periódicos da CAPES / Artigo	Wingler, 2021.	O papel do NAPNE no processo social de estudantes público da Educação Especial em um Campus do IFES.	Apresentar as ações desenvolvidas pelo NAPNE voltadas à inclusão dos estudantes, público da Educação Especial em um Campus do IFES.
2	Portal de Periódicos da CAPES / Artigo	Silva; Silva, 2021.	NAPNE: análise das resoluções dos Institutos Federais de diferentes regiões.	Analisar as Resoluções que regulamentam a criação dos NAPNEs – Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia por região do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.
3	Portal de Periódicos da CAPES / Artigo	Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020.	Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação.	Analisar o papel dos Núcleos em dois Institutos Federais de Educação Brasileiros, bem como refletir sobre a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI).
4	SciELO / Artigo	Vilaronga; Silva; Franco; Rios, 2021.	Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo.	Mapear e analisar ações desenvolvidas ou vivenciadas pelas equipes dos NAPNEs de diferentes Campi do IFSP, tendo como base a proposta de atuação do Núcleo da instituição.
5	BDTD / Dissertação  Catálogo de Teses e Dissertações –	Costa, 2018.	Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre.	Compreender em que aspectos a vivência de um plano de ação de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE

	CAPES / Dissertação			do Instituto Federal do Acre -IFAC.
6	BDTD / Tese  Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Tese	Perinni, 2017.	Do direito à educação: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a inclusão escolar nos IFEs.	Investigar se as ações desenvolvidas pelo NAPNE dos Campi Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.
7	BDTD / Dissertação  Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Dall’Alba, 2016.	Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste.	O presente estudo propõe, por meio de diagnóstico realizado com os professores do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Manaus Zona Leste (CMZL), indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do NAPNE, a partir das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.
8	BDTD / Dissertação  Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Macedo, 2016.	Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência.	Perceber a inclusão no Ensino Superior a partir da atuação do NAPNE na perspectiva dos jovens com deficiência matriculados no IFCE, Campus Fortaleza.
9	BDTD / Dissertação  Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Costa, 2011.	Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco.	Analisar as ações do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) para atender os pressupostos do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

				(TEC NEP) no que se refere ao ingresso, a permanência e a conclusão com êxito dos alunos com NEE na Educação Profissional Tecnológica (EPT).
10	BDTD / Dissertação  Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Silva, 2017.	O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas.	Analisar a inclusão educacional como política pública instituída na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir das orientações do Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP) e seus efeitos na construção dos regulamentos dos NAPNEs nos Institutos Federais (Ifs) da Região Nordeste.
11	BDTD / Tese  Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Tese	Esteves Neto, 2014.	Preconceito e contato intergrupar: um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas.	Investigar o preconceito e o contato intergrupar nos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), relacionados à inclusão escolar em classe comum.
12	BDTD / Dissertação  Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Soares, 2015.	A atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN.	Avaliar a realidade em que se encontram os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), implantados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Programa TEC NEP).
13	BDTD / Tese	Souza, 2018.	A inclusão escolar no Instituto Federal de	Analisar como são estabelecidas as relações

	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Tese		Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.	no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a partir da inclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência; problematizar as estratégias implementadas no que se refere ao acesso, permanência e conclusão das estudantes e dos estudantes com deficiência no Instituto e, ainda, analisar os efeitos da inclusão nas pessoas envolvidas no IFRJ, a partir da atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs).
14	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Silva, 2019.	O aluno surdo no IFPB/CG: uma análise a partir da política de inclusão.	Analisar a inclusão de alunos surdos no Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, campus Campina Grande, a partir da implementação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, órgão responsável por materializar a política de inclusão no IFPB.
15	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Oliveira, 2018.	A inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: a trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM - Campus Uberaba.	Contextualizar os processos de inclusão nos institutos federais sob a ótica do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.
16	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Cunha, 2020.	O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas	Confecção de um Manual Pedagógico que corrobore os trabalhos educativos desenvolvidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de

			do Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas.	Alagoas (IFAL), Campus Piranhas.
17	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Pessini, 2015.	As políticas públicas inclusivas em âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS.	Verificar a percepção da equipe gestora dos NAPNEs do IFRS sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência atendidos na instituição.
18	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Borges, 2019.	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano.	Desvendar como se dá o processo de criação, implementação, estruturação e funcionamento dos NAPNE, no Instituto Federal Goiano (IF Goiano).
19	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Pires, 2018.	NAPNE e Educação Inclusiva: alcances, desafios e limites.	Investigar o atendimento de alunos com necessidades específicas no NAPNE do Campus Tijuca II do Colégio Pedro II, no Ensino Fundamental e Médio, sob a ótica dos professores e gestores.
20	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Santos, 2020.	Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros.	Analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e o PEI dos estudantes PAEE nos IFs.
21	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Machado, 2021.	O ciclo de políticas no contexto da Educação Profissional Inclusiva: efeitos no trabalho do NAPNE no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.	Avaliar os efeitos das políticas inclusivas, intermediadas pelo trabalho do Núcleo de Atendimento às Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), nos Campi do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) em relação ao acesso, à permanência e à conclusão de estudantes com deficiência dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI).



22	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES / Dissertação	Lobão, 2019.	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.	Analisar a concepção de educação inclusiva e seus indicadores desafiantes e facilitadores, vivenciados pela equipe multiprofissional e estudantes acompanhados pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no percurso do acesso, permanência e êxito do curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)/Campus Aracaju.
----	--	--------------	--	---

**FONTE:** Elaboração própria.