
CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Mariana Luize dos Santos*
Washington Cesar Shoiti Nozu¹

Resumo: Este artigo busca levantar o contexto de influência e de produção do texto das políticas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores e amplamente difundida, no Brasil, por Jefferson Mainardes. Os procedimentos metodológicos envolveram revisão bibliográfica e análise de documentos internacionais e nacionais. Os resultados foram organizados em três seções, a saber: influências e produções textuais internacionais; política nacional de Educação Especial: à guisa de inclusão escolar; e Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica. O estudo apresenta imbricações entre as modalidades Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo com as políticas de educação inclusiva. Apesar de avanços conquistados, evidencia-se a descontinuidade das ações políticas na área.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ciclo de Políticas; Educação Inclusiva.

CONSTRUCTION OF INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION POLICIES IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract: This article aims to present a review of the context of influence and formulation of proposals in the inclusion policies for students eligible for special education in Brazilian Professional and Technological Educational modality, using the approach of Policy Cycle presented by Stephen J. Ball and collaborators, which was disclosed in Brazil by Jefferson Mainardes. The methodological procedures were literature review and analysis of international and national documents. The results were organized into three sections, namely: influences and international literary productions; national policy on Special Education: in the perspective of school inclusion; and Special Education in Professional and Technological Educational System. The study presents overlaps between the Special Education and the Professional and Technological Education moda-

*** Autora correspondente**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de Políticas e Gestão da Educação. Pedagoga do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). E-mail: mariana.santos@ifms.edu.br

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brasil. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da UFGD. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Submissão: 15/11/2021

Aceite: 13/12/2021

Como citar:

SANTOS, M. L. dos; NOZU, W. C. S. Construção das políticas de Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 141-162, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p141-162>

lities, notably with the inclusive education policies. Despite the advances achieved, the discontinuity of political actions in the area is evident.

Keywords: Educational Policies; Policy Cycle; Inclusive Education.

O presente artigo tem como objetivo levantar o contexto das políticas de inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Profissional e Tecnológica. A intenção é apresentar, com base no contexto histórico da construção do direito à educação, os documentos político-normativos que orientam a escolarização do estudante PAEE nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O processo que envolve a construção de uma política pública reflete os conflitos e acordos estabelecidos, que ultrapassam as instituições do Estado e da sociedade, evidenciando a importância de se conhecer os movimentos históricos por trás do texto escrito. Para Ball e Mainardes (2011, p. 13), “as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos”.

Para análise das políticas brasileiras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, este trabalho busca subsídios na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores e amplamente difundida, no Brasil, por Jefferson Mainardes. A ACP constitui-se em um referencial analítico, flexível e dinâmico, que destaca a natureza complexa da política, as relações micropolíticas e a atuação criativa dos profissionais no cotidiano escolar (NOZU; BRUNO, 2015).

A ACP é composta por três contextos principais: de influência, de produção do texto e da prática. De acordo com Mainardes (2006, p. 50), “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. No decorrer deste artigo serão abordados dois contextos que possuem uma relação de simbiose (MAINARDES, 2006): o de influência e o de produção de texto.

O contexto da influência é aquele em que a política geralmente se inicia, com a atuação de diversos grupos de interesse, como partidos políticos, sindicatos, setores econômicos, movimentos sociais, instituições financeiras nacionais e internacionais. É no contexto de influência que os discursos são produzidos e legitimados, ligados a interesses específicos dos grupos de pressão (MAINARDES, 2006). Segundo Nozu (2013, p. 43), “para compreender o contexto de influência [...] é relevante situar como os discursos são construídos no decorrer do tempo, de modo a apontar algumas influências presentes na política investigada e elucidar as relações globais, nacionais e locais”.

Em relação ao contexto da produção de texto, os documentos políticos utilizam uma linguagem de interesse geral e, por consequência dessa generalidade, costumam apresentar contradições e limi-

tações (MAINARDES, 2006). Isso porque, conforme Mainardes (2006, p. 52), os textos “podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”.

Os procedimentos metodológicos adotados no exame dos contextos de influência e de produção do texto envolveram revisão bibliográfica e análise de documentos internacionais e nacionais. Trata-se de um exercício analítico que intenta não fragmentar os contextos eleitos, compreendendo-os em suas intrínsecas articulações. Para tanto, os resultados foram sistematizados em três seções: a) influências e produções textuais internacionais; b) política nacional de Educação Especial: à guisa de inclusão escolar; e c) Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica.

Influências e produções textuais internacionais

Para auxiliar na compreensão das influências internacionais nas políticas locais, Ball (1998 *apud* MAINARDES, 2006, p. 51-52) esclarece que elas podem ser interpretadas de duas maneiras. A primeira seria o “fluxo de idéias”, que envolve as redes políticas e sociais, em que ocorre “a circulação internacional de idéias”, o “empréstimo de políticas” e os “grupos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico”. Seria a migração de políticas internacionais colocadas como solução para as questões políticas locais. A segunda está relacionada ao “patrocínio [...] à imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais”, colocadas como condicionantes para liberação de empréstimos e financiamentos. No entanto, estas influências quando apresentadas no contexto local, são passíveis de “recontextualização e reinterpretação” (MAINARDES, 2006).

Para contextualizar as influências internacionais na construção das políticas educacionais brasileiras, nesta seção, serão apresentados alguns documentos que subsidiaram esse processo.

Um dos primeiros documentos internacionais na busca por igualdade de direitos, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 10 de dezembro de 1948, em Paris. Conforme Nozu, Icasatti e Bruno (2017), a DUDH estabeleceu direitos básicos fundamentais para o exercício da cidadania, e a educação foi listada como um deles.

Em seu artigo 26, a DUDH estabelece que

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

No texto pode ser destacada a garantia do direito à educação para todos e a previsão de oferta generalizada do ensino técnico e profissional. Os princípios previstos na declaração serviram de base para os movimentos de integração da pessoa com deficiência, que surgiram a partir da década de 1950 (SILVA, 2014). Tais movimentos buscavam conscientizar a sociedade sobre os danos causados pela falta de atenção aos grupos excluídos, e apoiaram as discussões da proposta de integração escolar, que buscava o direito da criança com deficiência participar das atividades escolares (MENDES, 2006).

Entretanto, Mendes (2019) destaca que mesmo com os movimentos para democratizar o acesso à educação, uma grande parcela da população, sobretudo às pessoas com deficiência permaneceram à margem desse direito.

A partir da década de 1990, movimentos internacionais ocorreram com objetivo de diminuir as desigualdades sociais e buscaram conscientizar sobre a importância da oferta de uma educação democrática, capaz de proporcionar a participação integral e desenvolvimento social dos indivíduos das camadas mais pobres, sobretudo de países em desenvolvimento (SILVA, 2017; BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). As agências internacionais passaram a preocupar-se com questões ligadas à promoção de direitos, incentivando programas e ações voltadas ao desenvolvimento humano (KASSAR, 2011).

Um desses movimentos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Promovida por organismos internacionais, a Conferência buscou discutir a necessidade de universalização da Educação Básica, de maneira a superar o processo histórico de exclusão escolar, aprovando então, a Declaração Mundial de Educação para Todos – Declaração de Jomtien (MENDES, 2006; NOZU, 2013).

O documento chama a atenção dos países signatários para o desenvolvimento de ações que possibilitem acesso à educação de qualidade a sua população. Para Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 7), “a pressão por escolarização dos alunos com deficiência fortalece-se com a assunção, pelo Brasil, [...] com metas estabelecidas a partir da Declaração de Jomtien, em 1990”.

No ano de 1994, foi realizada na cidade espanhola de Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, onde foi construída a Declaração de Salamanca. A conferência contou com a participação de delegados de 88 governos e 25 organizações internacionais, buscando reafirmar o compromisso dos envolvidos com a Educação para Todos. O documento elaborado no encontro trata de princípios, políticas e práticas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino (MATOS; MENDES, 2014).

A declaração é considerada um marco mundial da educação inclusiva (MENDES, 2006; NOZU, 2013), pois estabelece que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5).

O público da educação inclusiva descrito na declaração não se limita aos estudantes PAEE, mas sim, a todos aqueles que por algum motivo foram excluídos ou marginalizados do processo de escolarização. Andrade e Damasceno (2017) citam a Declaração de Salamanca como um documento de extrema relevância para a educação inclusiva, pois reconhece que os sistemas de ensino precisam atender com qualidade não só o PAEE, mas todos os estudantes.

Sobre a formação para o trabalho, a declaração estabelece no tópico “Preparação para a vida” que

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (UNESCO, 1994, p. 13).

No trecho pode ser observada a preocupação com a formação profissional, na qual a escola deve procurar formar o estudante para sua inserção no mercado de trabalho, oferecendo experiências diretas para essa formação. Em análise crítica, estas recomendações evidenciam “ações articuladas de Estado e mercado presentes na formação discursiva neoliberal, com matriz política e teórica da regulação tecnicoracional” (BRUNO, 2012, p. 106).

Após a aprovação da Declaração o paradigma da inclusão se globalizou e passou a orientar os discursos oficiais e a embasar as reestruturações dos sistemas de ensino de muitos países, inclusive do Brasil (KASSAR, 2011). Segundo Rebelo e Kassar (2014, p. 4), após a assinatura das Declarações de Jomtien e Salamanca, “a Educação Especial passou a se configurar pela hegemonia de um discurso que pregava o acolhimento de todos os alunos [...] em espaços escolares comuns”.

Outro importante movimento internacional foi a realização do Fórum Mundial de Educação realizado no ano 2000, em Dakar (Senegal). Com a participação da Cúpula Mundial de Educação, o documento denominado Declaração de Dakar – Educação para Todos 2000, estabeleceu que os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos sejam alcançados e mantidos, reiterando os pressupostos da Declaração de Jomtien. Nele são listados objetivos, compromissos e metas a serem alcançadas até 2015 pelos países signatários. As metas estabelecidas estão relacionadas ao cuidado e educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de

jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação. A educação é colocada no documento como necessária para o “desenvolvimento sustentável”, como um meio substancial para participação na sociedade e na economia (UNESCO, 2000).

Em 2015, outro Fórum Mundial foi realizado em Incheon, Coréia do Sul, com a participação de 160 países, que resultou na Declaração de Incheon para a Educação 2030. Durante o evento foram analisadas as metas de Educação para Todos de 2000 a 2015 e estabelecidos os princípios e diretrizes para o período de 2016 a 2030. Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 29) indicam que

a Declaração de Incheon está arraigada na busca da inclusão dos excluídos, que são muitos, no desejo de educar para promover o desenvolvimento humano não apenas da comunidade local, mas da sociedade global, garantindo-lhes o gozo de uma vida digna, com liberdade, conhecimento e oportunidades.

Em suma, um número expressivo de movimentos foi realizado, sob a influência de organismos multilaterais. Segundo Kassar (2011), essas instituições propagam teorias econômicas, que relacionam as políticas sociais ao desenvolvimento econômico. O direito de acesso à educação é visto como fundamental para a formação do indivíduo, tornando-o economicamente ativo e contribuindo, assim, com o desenvolvimento econômico do Estado (NOZU, 2013).

A relação das políticas brasileiras com as influências internacionais está ligado “ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais” (KASSAR, 2011, p. 47). Pavezi (2018, p. 96) esclarece que as políticas educacionais, assim como as de Educação Especial, “não refletem exclusivamente os interesses do Estado, tampouco todos os interesses e demandas da sociedade, visto que o campo global das Políticas Educacionais, somado ao campo econômico privado nacional, tem tido supremacia na sua definição”, evidenciando assim o contexto da influência na construção dessas políticas.

Apesar das peculiaridades existentes em cada um dos movimentos apresentados, Souza e Kerbauy (2018) avaliam que eles buscam delimitar um grupo de políticas entre os Estados, em que os gastos educacionais são colocados como promotor de justiça social e a garantia do direito à educação, como elemento fundamental para melhoria do fator produtivo.

Política nacional de Educação Especial: à guisa de inclusão escolar

Durante as décadas de 1980 e 1990, a sociedade brasileira passou por mudanças políticas importantes, que impulsionaram muitos movimentos sociais na busca por garantia de direitos sociais. Em

decorrência desse processo e sob a influência de muitos artigos da DUDH, a Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada em 1988, reconhecendo a educação como um direito social.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 95).

O texto constitucional delegou competências a estados e municípios, isentando o governo federal de algumas responsabilidades. Determinando que cada instância governamental ficasse responsável por seu sistema de ensino (KASSAR, 2013; FRANÇA; PRIETO, 2017).

Sobre a Educação Especial, em seu artigo 208, inciso III, estabelece como dever do Estado: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 96). Segundo Nozu (2013), a utilização do advérbio preferencialmente possibilitou a construção de uma gama de interpretações no bojo das políticas da Educação Especial, abrindo brechas para que distintos grupos de interesse defendessem posicionamentos variados quanto à escolarização do PAEE. Evidenciando a utilização termos passíveis de diversas interpretações no texto da política (MAINARDES, 2006).

Para Kassar (2013, p. 56), a Constituição de 1988 “priorizou o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência nas redes regulares de ensino e explicitou a participação das instituições particulares nesse setor”. Podendo o direito de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola comum ser efetivado ou não, a depender da interpretação dada ao texto pelos agentes sociais, que podem recriar e reinterpretar a política (PAVEZI; MAINARDES, 2019).

Ball (1992 *apud* MAINARDES, 2006) esclarece que o texto político resulta da disputa de interesse entre os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de texto, e as instituições privadas representam um forte segmento nas políticas de Educação Especial, pois, por muito tempo, foi delegado a estas instituições o processo de escolarização da pessoa com deficiência. Para Mendes (2019), até a aprovação da Constituição de 1988, o que existia no Brasil era um sistema de Educação Especial paralelo à Educação Básica, que não atendia a todos, e em sua maioria, preocupavam-se com os cuidados referentes à saúde e a reabilitação, não com o processo de escolarização.

No ano seguinte à Constituição, foi aprovada a Lei n.º 7.853 de 24 de abril de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, a integração social e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Em seu artigo 1º, a referida lei “estabelece normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989, p. 1).

Sobre a educação destaca que,

Construção das Políticas Públicas de Educação Especial Inclusiva
na educação profissional e tecnológica

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e
- VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1989, p. 7).

Apesar de estabelecer a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa, nos sistemas de ensino, fica evidente o paradigma da integração, quando determina a matrícula em cursos regulares das pessoas com deficiência capazes de se “integrarem” no sistema regular de ensino, delegando a responsabilidade de adaptação ao sujeito e não ao sistema. Para Rocha (2016), o texto tenta reforçar um direito que é “claramente negado”, pois somente garante a matrícula do estudante capaz de integrar-se.

Conforme destacam Nozu e Bruno (2015, p. 7), a partir da década de 1990, “o discurso da inclusão passou a ser veiculado como solução para as questões educacionais brasileiras no bojo das reformas no aparelho do Estado [...] com o intuito de ajustar a economia nacional às exigências da reestruturação global da economia”.

Neste período uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada, a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Segundo Lima, Aranda e Lima (2012, p. 54), a LDB de 1996 é “tida como a mais democrática das legislações educacionais no Brasil, o estreitamento legal aproxima as necessidades educacionais debatidas por meio de políticas pertinentes às políticas e estratégias do Banco Mundial”.

Influenciada por organismos internacionais, principalmente pelos pressupostos da Declaração de Salamanca, a lei determinou a reestruturação das instituições escolares para receber todas as crianças de forma adequada (KASSAR, 2011). Apresentou um capítulo dedicado à Educação Especial, caracterizada, em seu artigo 58, como uma modalidade de ensino, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, e estabelecendo como público dessa modalidade, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996a).

Segundo França e Prieto (2017), a LDB garante a oferta de dois serviços, o atendimento na escola comum e o atendimento nas classes, escolas e serviços especializados, abrindo a possibilidade para que o ensino seja ofertado apenas na escola especial. Mainardes (2006, p. 53) esclarece que os “textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores”. Entretanto, Pavezi (2018, p. 51) destaca que a política como discurso pode apresentar limites de interpretação, pois “a credibilidade

de alguns agentes sociais permite que seu discurso seja tomado como verdade consensualmente, entre os demais agentes daquele campo”.

Sobre a formação para o trabalho, em seu artigo 59, inciso IV, a LDB estabelece que as instituições devem assegurar esta formação, buscando integrar o indivíduo a sociedade, oferecendo suporte aos que não “revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo” através da construção de parcerias com outras instituições e órgãos oficiais (BRASIL, 1996a, p. 24).

No início do século 21, as políticas de Educação Especial foram marcadas por uma maior participação do Estado, no que se refere à escolarização do PAEE, porém, segundo Santos e Mendes (2021), apenas a partir de 2003 surgiram programas e ações com objetivo de ampliar o acesso à escolarização em classe comum da escola regular.

Um importante dispositivo legal que buscou normatizar os princípios da educação inclusiva foi a Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que “institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades”, determinado a obrigatoriedade da matrícula desses estudantes nos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Em seu artigo 17, as Diretrizes estabelecem que,

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Este documento reforça o compromisso das redes de educação profissional em oferecer atendimento adequado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como a previsão da criação de setores responsáveis pela Educação Especial nessas instituições.

Para França e Prieto (2017, p. 9), tanto as diretrizes estabelecidas pela LDB de 1996 quanto a Resolução n.º 2 de 2001, apesar de reforçarem a importância do atendimento ao estudante PAEE na escola comum, “respaldam a manutenção do caráter substitutivo da educação especial”.

Um importante passo foi dado em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Segundo Ramos (2016), este documento passou a demandar um sistema educacional inclusivo, defendendo que todas as pessoas tenham acesso à rede regular de ensino.

O texto estabelece, como objetivo da política,

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

A política reconhece que nas modalidades de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial pode favorecer maiores oportunidades de escolarização a este público e a possibilidade de formação para inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2008).

Perinni (2017) ressalta que a partir deste documento o AEE passa a ter uma organização específica. Entretanto, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) relatam que a previsão de financiamento e do AEE não atendeu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), pois seu quadro não conta com a previsão de códigos de vagas para contratação de profissional especializado.

A PNEEPEI estabeleceu como público-alvo da Educação Especial: as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda, reitera-se a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Segundo Rocha, Mendes e Lacerda (2021), a Política de 2008 prevê o acesso ao AEE com disponibilidade de profissionais especializados na área, e a organização de tempos, espaços e recursos necessários ao processo de aprendizagem de cada estudante atendido pelo serviço. Para Vilaronga (2014, p. 34), a Política de 2008 incentiva alguns aspectos, como o investimento em formação de profissionais especializados para “atuação em sala de recursos multifuncionais, que oferecem um serviço de tamanho único para o AEE”. Assim, o AEE, quando realizado em salas de recursos multifuncionais, no turno contrário ao da sala de aula regular, tem apresentado fragilidades nas articulações pedagógicas para a promoção da escolarização do PAEE (NOZU, 2013).

Em relação às influências de documentos internacionais, Pavezi (2018) esclarece que ao menos quatro documentos orientam a construção da PNEEPEI de 2008, sendo eles: a Declaração de Jomtien de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999 e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006.

No ano seguinte à aprovação da Política de 2008, foi promulgada por meio do Decreto Federal n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Segundo o documento, a Convenção buscou “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos

humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, p. 3).

Em relação à formação profissional, os Estados participantes da Convenção devem garantir o acesso ao ensino superior às pessoas com deficiência, a formação profissional, educação para jovens e adultos, e formação continuada, com igualdade de condições, sendo previstas adaptações necessárias (BRASIL, 2009).

Já em 2011, foi aprovado o Decreto n.º 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. Em seu artigo 1º o decreto estabelece como dever do Estado as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011a, p. 1).

E prevê ainda, em seu artigo 9º, o duplo cômputo de matrícula ao estudante inserido na rede regular de ensino que recebe o AEE, caracterizado “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, que podem ser complementar ou suplementar a formação do estudante” (BRASIL, 2011a, p. 3).

No mesmo dia foi aprovado o Decreto n.º 7.612 de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência e a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011b).

O plano buscou intensificar ações de melhoria de acesso a direitos como educação, transporte, mercado de trabalho, qualificação profissional, moradia e saúde à pessoa com deficiência. Sobre a formação profissional estabelece em seu artigo 3º a “ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional” (BRASIL, 2011b, p. 1).

Em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a Lei n.º 13.146 de 6 de julho, que entrou em vigor em 2016, buscando “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

A LBI estabeleceu, na seção II, que o poder público deve oferecer programas e serviços de habilitação ou reabilitação profissional para a pessoa com deficiência, ofertados em ambientes acessíveis e inclusivos (BRASIL, 2015).

Após todo esse processo histórico de lutas e conquistas em relação à Educação Especial, em 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto Presidencial nº 10.502, uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020 (BRASIL, 2020), foi instituída, porém, sua vigência durou apenas poucos dias, sua suspensão ocorreu por Medida Cautelar em 1º de dezembro de 2020, assinada pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli.

Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p.14) pontuam que

A PNEE-2020 parece ter sido elaborada para garantir o direito à escolaridade ao longo da vida; todavia, essa escolaridade foi ampliada no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, retrocedendo a perspectiva internacional de atendimento escolar ao PAEE na escola de todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado). Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público.

Os autores relatam que o texto apresentado na política “aparentemente, [...] configurar-se-ia como duas políticas em uma, com ações diferenciadas para dois grupos distintos”, um seria composto por pessoas surdas e o outro pelo restante do PAEE (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14). O texto apresenta muitas incoerências, fruto dos conflitos que permearam toda sua construção, o que serviu para dividir os pesquisadores da área de Educação Especial (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

No documento da PNEE-2020 não há especificamente uma referência à Educação Profissional, contemplando apenas a definição de diretrizes e ações que busquem a inclusão social, acadêmica, cultural e profissional do educando em escola regular inclusiva ou em escolas de atendimento especializado (BRASIL, 2020). A referida Política apesar de estar suspensa, não foi instinta, podendo ser retomada pelos agentes políticos.

Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica

A formação profissional no Brasil, voltada para jovens e adultos com deficiência, durante muitos anos ficou a cargo de instituições especializadas. Segundo Redig e Glat (2017), essa formação era disponibilizada mediante a oferta de oficinas que se caracterizavam mais como uma atividade ocupacional, sem a preocupação em formar o educando para ser inserido no mercado de trabalho.

As desigualdades sociais produzidas ao longo da história configuram-se como empecilho para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições da Rede Federal de

EPCT. Todo o caminho – desde o acesso, por meio dos processos seletivos, até as infraestruturas existentes nas instituições – não era pensado para atender as peculiaridades desse público, favorecendo assim o processo de exclusão (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Buscando nortear as ações de inclusão nas instituições federais alguns documentos, orientações e normativas foram estabelecidos, como o envio do Aviso Circular n.º 227 de 08 de maio de 1996, endereçado aos Reitores das instituições de Ensino Superior, abrangendo também as instituições da Rede Federal de EPCT, que ofertam esta modalidade de ensino. O aviso solicitava a execução adequada de uma política educacional dirigida aos “portadores” de necessidades especiais que assegure o acesso ao ensino superior (BRASIL, 1996b), com a previsão de ajustes para atender o estudante com deficiência em três momentos específicos: na elaboração do edital do vestibular, na realização do exame e no momento de correção das provas. No documento são descritas ações que buscam “facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau” (BRASIL, 1996b).

Em 1999, após um levantamento realizado pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, com objetivo de levantar as instituições federais (Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFET), que ofereciam formação profissional às pessoas com necessidade educacionais especiais, foi constatado que o total de estudantes atendidos nestas instituições somava apenas 267. Segundo Anjos (2006), não há relatos de como esses dados foram coletados.

Após esse levantamento inicial, algumas reuniões foram organizadas envolvendo secretarias municipais e estaduais de educação, instituições que compunham a rede e órgãos representativos, que possibilitaram a construção de parcerias, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Instituto Benjamin Constant (IBC) entre outras instituições (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Buscando atender aos dispositivos legais, que estabelecem o direito de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, foi criado, no ano 2000, o Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), para as instituições da Rede Federal de EPCT. O programa tinha com objetivo instrumentalizar a Rede Federal de EPCT para atender o direito de escolarização e profissionalização do PAEE, e apontava como público-alvo “deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 16).

a Ação TecNep, enquanto política educacional, visa incluir pessoas com necessidades educacionais específicas em cursos de Educação Profissional nas modalidades de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino e assim garantir o acesso à educação e ao mundo do trabalho dentro da perspectiva da efetivação dos direitos humanos (BRASIL, 2000 *apud* PERINNI, 2017, p. 71).

As ações ligadas ao programa foram estabelecidas em momentos, desenvolvidos entre os anos de 2000 a 2011. Há uma divergência entre os pesquisadores em relação a esses momentos, pois um grupo relata a existência de três momentos (SILVA, 2017; SANTOS, 2016; NASCIMENTO; FARIA, 2013) e outros relatam a existência de cinco momentos (SANTOS, 2020; SOARES, 2015).

O primeiro momento foi caracterizado como “mobilização e sensibilização” (2000 a 2003), em que a primeira ação organizada foi a realização de uma oficina intitulada “PNE – uma questão de inclusão” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 17).

Já o segundo momento (2003 a 2006) como “consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 18). Com isso, foi estabelecida a criação dos NAPNEs nas instituições da Rede Federal de EPCT.

A Ação TEC NEP desenvolve suas atividades dentro das instituições por meio dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs. É este o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno das instituições. Os NAPNEs tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação. O Núcleo tem um(a) Coordenador(a) e os outros participantes são denominados membros (NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 5).

Silva (2017) destaca que nesse período houve a mudança de nomenclatura do Programa TEC NEP para Ação TEC NEP, como estratégia para favorecer a continuidade das ações, mesmo com a troca de governo da administração pública federal.

No terceiro momento (2007 a 2009), caracterizado como de formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, foi criado o primeiro curso de especialização à distância, *lato sensu*, denominado “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, foram ofertados também cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Libras, Braille, Políticas Públicas de Inclusão e Tecnologia Assistiva (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Durante este período, foi instituída em 2008, a Rede Federal de EPCT pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo Nascimento e Faria (2013), com a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas em 2011, o quarto momento previsto, que seria a instrumentalização do NAPNE não foi concretizado, e mesmo com as tentativas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em prosseguir com o programa, as ações sofreram uma estagnação. Durante o governo Dilma Rousseff, algumas modificações ocorreram no Ministério da Educação, e com a publicação do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, as ações da TEC NEP passaram a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (MENDES, 2017).

O quinto momento (2011) foi descrito como Acompanhamento, Avaliação e Implementação (NASCIMENTO *et al.*, 2011). Segundo Santos (2020, p. 53), este processo aconteceu com um “Censo Interno realizado anualmente, por relatórios sobre o processo de implementação apresentados pelos grupos gestores e por meio de visitas técnicas, participações em eventos e reuniões de trabalhos”.

A falta de disponibilização de recursos financeiros foi apontada como uma das principais dificuldades para o alcance dos objetivos previstos pelo programa, pois inviabilizaram as adequações necessárias nas instituições federais (OLIVEIRA, 2018).

Silva (2017) destaca que apesar das lacunas existentes, o Programa TEC NEP caracterizou-se como precursor das ações referentes à inclusão dos menos favorecidos, pois, estabeleceu a importância de se democratizar o acesso e oferta de formação profissional à pessoa com deficiência.

O Programa, configura-se como uma política pública de educação inclusiva, que busca oferecer condições de acesso e permanência para todos os estudantes, nas instituições de Educação Profissional. Azevedo (2018) entende o Programa como democrático, por respeitar a individualidade humana, sem rotular as pessoas como com ou sem deficiência.

Em 2003, houve a publicação da portaria MEC n.º 3.284 de 7 de novembro, na qual questões de acessibilidade foram incorporadas às normas de avaliação para autorização e credenciamento de cursos superiores ofertados pelas instituições de ensino. Os critérios de acessibilidade, segundo a portaria, devem obedecer à Norma Brasil 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Buscando garantir o acesso às pessoas com deficiência a cursos ofertados em instituições federais de ensino, em 2016, a Lei n.º 13.409/2016 acrescentou à Lei n.º 12.711/2012 a inclusão das pessoas com deficiência ao público-alvo das cotas, ampliando a garantia de acesso do estudante PAEE na Rede Federal. No entanto, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 5) esclarecem que “ainda não se pode mensurar esse aumento por meio de números, pois, os dados estatísticos nacionais ainda não englobaram as instituições que compõem a Rede Federal de EPCT de forma discriminada em seus relatórios”.

Por fim, no ano de 2018, foi criado o documento orientador A Rede Federal de EPCT frente a Inclusão: o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2018)¹. Elaborado por um grupo de trabalho, instituído por portaria, o documento contou com a participação de órgãos ligados ao governo federal, como o Ministério da Educação, a SETEC, a Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica (DPR), a SECADI e com instituições externas, como o IBC e o INES. O texto busca orientar procedimentos básicos de ações de “gestão, administrativas, técnicas e pedagógicas” para a acessibilidade nas instituições da Rede Federal de EPCT (BRASIL, 2018).

¹ Este documento não foi publicado oficialmente (SANTOS, 2020). Entretanto, em virtude da escassez de materiais que apresentem de forma mais detalhada a organização do NAPNE, optou-se por sua utilização.

Ancorado em uma série de leis, normativas e documentos, o texto ressalta a importância de compreender o estudante em sua “complexidade biopsicossocial”, que ultrapassam questões “cognitivas e acadêmicas” (BRASIL, 2018, p. 12-13).

E esclarece que para constituir-se em um sistema educacional inclusivo

deve acolher todos os estudantes independente de suas características, interesses e necessidades; deve constituir-se *na* e *para* a diversidade, orientando-se por valores éticos mobilizadores do respeito aos direitos humanos, da acessibilidade plena e do reconhecimento e valorização da diversidade (BRASIL, 2018, p. 15, grifo no original).

Sobre a nomenclatura designada à sigla NAPNE, Santos (2020) relata em sua pesquisa que, durante a busca na literatura, encontrou quatro definições diferentes para o termo, entretanto o documento orienta a utilização do nome Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), em que a gestão responsável pelo Núcleo deve ser designada por portaria da Direção-Geral e contar com a participação de uma equipe multidisciplinar, quando disponível na instituição (BRASIL, 2018).

O NAPNE é apontado como o setor responsável pelo planejamento e coordenação das ações e políticas de inclusão, e sua equipe multidisciplinar deve ser composta por pedagogo, psicólogo, assistente social, especialista em AEE, especialista em Tecnologia Assistiva, além de contar com a participação de professores, estudantes e demais servidores. O Núcleo não deve ter um número menor que três integrantes, em que pelo menos um tenha formação para atendimento específico. Deve possuir uma estrutura mínima, com uma sala disponível, equipada com materiais necessários conforme a demanda dos atendimentos (BRASIL, 2018).

O documento enfatiza ainda a importância da Rede Federal de EPCT estimular ações de formação para a inclusão, que busque atender não apenas o corpo docente, mas todos os profissionais, e aponta como responsabilidade da gestão escolar a definição de diretrizes que ofereçam respaldo para a construção de um ambiente escolar de aprendizagem para todos.

Considerações finais

Nas últimas décadas, variados movimentos e documentos internacionais e nacionais têm constituído, discursivamente, a universalização do direito à educação de todas as pessoas, inclusive daquelas compreendidas como PAEE. Esse discurso – para além de uma produção das lutas em prol dos direitos humanos e fundamentais – é construído no bojo das políticas neoliberais, direcionadas aos interesses do mercado.

Nesse sentido, o caminhar das políticas econômicas e as disputas estabelecidas pelos grupos de interesse, nos diversos contextos de influência e produção do texto das políticas educacionais, constituem, nas relações globais-locais, as interfaces da Educação Especial e da Educação Profissional e Tecnológica.

A garantia do acesso e da permanência do PAEE na Educação Profissional e Tecnológica está prevista em documentos político-normativos nacionais, que sinalizam textualmente alguns avanços, como o Programa TEC NEP – que orientou a criação dos NAPNEs na Rede Federal de EPCT – e a Lei n.º 13.409/2016 – que estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Entretanto, a descontinuidade das ações governamentais, sobretudo pelos cortes de recursos financeiros, deixa evidente a falta de comprometimento do Estado com políticas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

Em face de algumas pistas levantadas nos contextos de influência e de produção do texto das políticas de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, urge o desenvolvimento de estudos que aprofundem os desdobramentos dessa proposta no contexto da prática, com a atuação dos profissionais e seus processos de interpretação e de tradução. Trata-se de um desafio potente aos pesquisadores que se interessam pelo tema.

Referências bibliográficas

ANDRADE, P. F. de; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 39, p. 201-220, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/2083/2038> Acesso em: 26 dez., 2021.

ANJOS, I. R. S. dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. Dissertação (Mestrado Educação Especial), Programa de Pós-Graduação da Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2006.

AZEVEDO, G. M. E. de. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 48-53, jun. 2008. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2868>

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, D. de S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Rev. Actual. Investig. Educ.**, San José, v. 18, n. 2, mai./ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33213>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 mar. 2021

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm Acesso em: 15 mar 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2e_d.pdf Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 227 de 08 de maio de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 15 mar 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: Congresso Nacional, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 15 mar 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional Dos Direitos da Pessoa Com Deficiência - Plano Viver Sem Limite. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: Congresso Nacional, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília: Congresso Nacional, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. **Rede Federal De EPCT Frente A Inclusão: o atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas**. Brasília: Ministério da Educação, 2018 (Material não publicado).

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 10 dez. 2020.

BRUNO, M. M. G. Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação. In: CARVALHO, C. H. de (Org.). **Desafios da produção e da divulgação do conhecimento**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012, p. 99-114.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698168804>

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, mai./ago., 2011. Edição Especial. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>

KASSAR, M. de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M.; LIMA, A. B. de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/1983-21172012140104>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: 07 out. 2020.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762> Acesso em: 26 dez., 2021.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, mar. 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MENDES, K. A. M. de O. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2017.

NASCIMENTO, F. C. do; FARIA, R. A Questão da Inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. In: FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; 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.

NASCIMENTO, F. C. do *et al.* A Ação TECNEP – 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**, v. 1, ano 4, n. 18, jul./set. 2011.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, mai./ago., 2015. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3342>

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076> Acesso em: 25 jun. 2020.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, J. A. M. de. **Formação Profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-20117)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão - SE, 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, Assembleia Geral da ONU, 1948.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado do Alagoas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2018.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Políticas de educação especial no Estado de Alagoas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 747-764, out/dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400013>

PERINNI, S. T. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RAMOS, I. B. **Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina: UFVJM, 2016.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 78, ago. 2014. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n78.2014>

REDIG, A. G.; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500869>

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>

ROCHA, V. M. **A educação especial nos institutos federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Joinville - Santa Catarina, 2016.

SANTOS, J. R. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, L. M. M. **Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SANTOS, V.; MENDES, E. G. Análise da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1325-1342, maio 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15128>

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

SILVA, R. de S. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TEC NEP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, Santa Maria, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, mai./ago. 2018. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679>

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.