

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL: REFLEXÕES TEÓRICAS E PERCURSO HISTÓRICO

THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL, SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL: THEORETICAL REFLECTIONS AND HISTORICAL COURSE

Carla Cristina Gaia dos Santos¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo investigar as bases históricas e legais de constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede) e da Educação Especial Inclusiva no contexto brasileiro, para, em seguida, compreender o ponto de encontro entre ambas. A fim de atingir esse objetivo, foi realizada análise documental de caráter qualitativo que incluiu estudo e revisão de legislações brasileiras, políticas públicas e estudos anteriores de pesquisadores e pesquisadoras da história da Rede, da educação especial e da educação na perspectiva inclusiva. É possível observar que o caráter assistencialista é um ponto comum tanto para o processo de constituição da Rede quanto da Educação Especial Inclusiva.

Palavras-chave: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; educação especial inclusiva; institutos federais.

ABSTRACT: This article aims to investigate the historical and legal bases for the constitution of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (Network) and Inclusive Special Education in the Brazilian context, in order to understand the converging point between these two. A qualitative documentary analysis was carried out, which included a study and review of Brazilian legislation, public policies and previous studies by researchers on the history of the Network, special education and education from inclusive perspective. It is possible to observe that assistencialism is a common point for both the processes of establishing the Network and Inclusive Special Education.

Keywords: Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education; inclusive special education; federal institutes.

INTRODUÇÃO

Para o Professor Gaudêncio Frigotto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) configuram no cenário atual da educação brasileira “a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos até então excluídos: índios, quilombolas, pretos, pardos e jovens pobres” (FRIGOTTO, 2018, em nota de contracapa). Apesar de

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal do Paraná, Campus Telêmaco Borba.

todos os sujeitos e grupos sociais atendidos pela política educacional dos IFs citados pelo professor e pesquisador, cabe ainda perguntarmos: e quanto às pessoas com deficiência e com as mais diferentes necessidades educacionais específicas (NEE) que frequentam diariamente as salas de aula dessas instituições, o caráter inclusivo desses espaços é estendido também a elas? De que maneira e em quais sentidos?

Assim, é objetivo deste artigo investigar e refletir teoricamente sobre as bases históricas e legais de constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede) e da Educação Especial Inclusiva no contexto brasileiro, para, em seguida, traçarmos a relação entre as duas. Para isso, foi realizada análise documental de caráter qualitativo que incluiu estudo e revisão de legislações brasileiras, políticas públicas e estudos anteriores de pesquisadores e pesquisadoras da história da Rede, da educação especial e da educação na perspectiva inclusiva.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA REDE

É consenso entre pesquisadores da área (FONSECA, 1962; SOARES, 1982; MANFREDI, 2002; GOMES, 2003; MOURA, 2010; ARCARY, 2015; FAVRETTO; SCALABRIN, 2015; GOUVEIA, 2016; GONÇALVES, 2017; FRIGOTTO, 2018) que a efetivação de um sistema de ensino profissionalizante como espaço formativo acontece apenas em 1909, quando Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566, o qual estabelecia a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (...) (BRASIL, 1909)

O trecho anterior expõe o caráter assistencialista da educação profissionalizante no Brasil desde a sua oficialização evidenciando a propensão da camada governante brasileira ao assistencialismo ao invés da prática de políticas públicas que de fato buscassem promover a cidadania da classe proletária. A confusão entre esses dois aspectos, assistencialismo e políticas públicas, pode ser lida como reflexo de uma

organização social que encara as classes populares, como o próprio texto legislativo dizia, “ociosos ignorantes, propensos ao vício e ao crime”.

As EAAs eram mantidas pela União e, inicialmente, tinham o objetivo de formar operários e contramestres. As oficinas funcionavam das 10:00 às 16:00 horas. No período noturno eram ofertados curso primário “obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar” (BRASIL, 1909) e curso de desenho. Eram admitidos nas EAAs estudantes de 10 a 13 anos, cuja destituição de renda fosse atestada por “pessoas idôneas”, que não apresentassem o que o texto caracterizava como "molestia infecto-contagiosa" e “nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.” (Brasil,1909).

A renda gerada pelas oficinas custeava materiais e o lucro líquido das oficinas era dividido em 15 cotas igualitárias: uma pertencia à direção, quatro ao mestre responsável e 10 cotas eram divididas entre estudantes da oficina em formato de prêmios ou conforme o desempenho (BRASIL, 1909). As EAAs não possuíam currículo base para as oficinas, os cursos eram organizados de acordo com cada unidade e submetidas à aprovação do ministério. A construção do currículo, entretanto, deveria considerar as necessidades das indústrias locais e, a partir de 1910, estabeleceu-se que os cursos primários deveriam enfatizar a leitura, a escrita e a gramática básica da língua nacional de maior prestígio social, a parte aritmética, preparando para a regra de três, além de ser imprescindível noções de geografia nacional e de educação cívica, enfatizando a constituição republicana, como relatam os estudos de Soares (1982).

A partir desses dados, pode-se compreender que a criação das EAAs buscava o controle social através da disciplinarização dos filhos da classe proletária, pessoas vistas como potenciais desordeiras e a quem estava destinado o trabalho manual. Como explica Fonseca (1962, p. 164), era uma espécie de projeto que visava a “dignificação da pobreza”, o máximo que poderia ser almejado pelas classes populares. O papel da educação cívica é também fortemente marcado nesse contexto, mostrando a preocupação das classes dominantes em formar a pessoa trabalhadora ciente de sua nacionalidade. Assim, desde a criação, é possível compreender que as EAAs fortalecem a polarização responsável por dicotomizar a educação brasileira de acordo com classes socioeconômicas: de um lado o treinamento que molda o trabalho e visa “dignificar” a condição econômica das classes populares, de outro o ensino das letras, ciências e artes atendendo as elites.

Como explica Gomes (2003), desde o início as EAAs enfrentaram problemas. As instalações precárias em prédios improvisados, a falta de investimento em maquinário

adequado por parte do Estado e o déficit de docentes, mestres e diretores qualificados foram questões que impactaram o estabelecimento dessas instituições. Além disso, a intensa evasão escolar era também preocupante. De acordo com os estudos do professor, por vezes foram implementados o sistema de pagamento de diárias a estudantes ou a divisão dos lucros das mercadorias produzidas e comercializadas, com o objetivo de manter os estudantes até o final dos cursos. Mas nem sempre tais medidas resolviam. Muitos relatórios da época culpabilizam os próprios estudantes por falta de interesse e ambição, bem como as famílias por não se esforçarem para manter seus filhos nas oficinas durante os cursos. De acordo com esses relatórios, muitos desses estudantes saiam logo após os primeiros anos e se acomodavam com “salários modestos em uma oficina qualquer” (GOMES, 2003, p. 60). Contudo, como destaca Gomes (*idem*), esses registros desconsideravam por completo a necessidade de trabalho precoce para sobrevivência e o fato de que as diárias, muitas vezes, não conseguiam tampouco manter as necessidades básicas daqueles estudantes. Desde então, é possível notar a isenção do Estado frente à sua parcela de responsabilidade por aquilo que ainda hoje pode ser associado com o “fracasso escolar”.

Assim formaram-se as primeiras EAAs, escolas que parodiavam fábricas e buscavam formar força de trabalho que atendesse a hegemonia do capital, pautadas nas demandas do mercado. Os anos seguintes não seguiram lógicas muito diferentes. Na realidade, o vácuo deixado pelas indústrias das grandes potências econômicas, dada a imersão dos países envolvidos na primeira grande guerra logo no início daquele século, sugere que as necessidades do mercado capitalista foram ainda mais intensificadas.

A necessidade crescente de industrialização é diretamente refletida na publicação da Constituição de 1937, como apontam Caires e Oliveira (2016, p. 60), e a posterior criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, atual Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem no Comércio (SENAC), os quais objetivam ainda hoje a formação de aprendizes para a indústria e o comércio respectivamente. O Sistema S, uma rede profissionalizante paraestatal, como explica Manfredi (2002, p. 104), foi útil ao programa de governo instituído naquele século após a tomada de poder pelos militares em 1964. Segundo a pesquisadora, o regime ditatorial militar instaurado naquele momento pautava-se em projetos nacionais que requeriam mão de obra em grande escala.

O regime ditatorial militar instaurou o ensino profissionalizante compulsório, modernizou as escolas técnicas federais e concedeu incentivos fiscais ao Sistema S, isso

às custas de endividamento externo, como relata o documento que estabelece as concepções e as diretrizes da Rede publicado pelo MEC em 2010 (p.11). Contudo, conforme observação de Moura (2010):

Uma análise histórica da sociedade e, em particular, da educação brasileira neste período, revela que a realidade foi construída de forma distinta. Em primeiro lugar, na prática, o caráter compulsório se restringiu ao âmbito público, notadamente, nos sistemas estadual e federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando ao atendimento das elites. (p. 68)

Com base nas observações acima, as dicotomias existentes na educação brasileira permaneciam acirradas. Para o pesquisador e professor titular aposentado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em texto publicado na página do SINASEFE IFPR, entre os anos de 1968 e 1988 as escolas técnicas federais consolidaram-se em território nacional por conta dos bons índices de aceitação e de aprovação apresentados pelo ensino público de segundo grau ofertado em suas unidades. De acordo com o professor, a seleção severa de estudantes que iniciavam nas escolas técnicas favorecia diretamente os bons desempenhos nas posteriores seleções das universidades públicas e as boas colocações profissionais dessas pessoas no mercado de trabalho (ARCARY, 2015). Compreende-se que uma seleção rigorosa para iniciar nessas instituições demandava pessoas suficientemente preparadas. Sem contar que tais resultados vinham acompanhados de um preço:

Durante estas duas décadas, sobretudo, nos dez primeiros anos, inexistiram as mais elementares liberdades democráticas nas instituições: a organização sindical dos funcionários era proibida, a repressão aos estudantes era brutal, e a gestão autoritária era cúmplice do regime. Mas as condições de trabalho e remuneração eram superiores às que existiam tanto nas esferas públicas estaduais, quanto na rede privada. (ARCARY, 2015)

Apenas após o enfraquecimento da legitimidade legislativa do regime ditatorial militar e a aprovação da Constituição de 1988 foi possível a organização sindical dos professores, servidores, dos grêmios estudantis, a contratação de pessoal via concurso público, o fim da carreira celetista, bem como a eleição de diretores pela comunidade escolar. Todas essas foram conquistas importantes para as escolas técnicas federais, embora o congelamento salarial durante os anos seguintes tenha contribuído com a precarização da carreira docente nessa esfera de ensino por um longo período, como

destaca Arcary (2015), resultando em um movimento migratório de grande parte dessas pessoas trabalhadoras para as universidades.

A próxima fase enfrentada na história de desenvolvimento da Rede foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) do governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Arcary (idem), o programa determinava a ruptura do ensino médio com a educação profissionalizante, calibrando-a, como descreve o autor, como uma modalidade puramente mecânica e tecnicista, além de seguir as ondas de privatizações daquele período. Como destaca Manfredi (2002) a esse respeito, a partir da Medida Provisória n. 1.549/97 o Estado transferia a responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, para o setor produtivo e/ou para organizações não-governamentais, desobrigando a União da responsabilidade de continuar investindo na expansão e na manutenção da Rede. Houve intensa resistência das comunidades escolares, com greves recorrentes envolvendo professores, servidores e estudantes. Esse período resultou em pressão dos sindicatos e grêmios iniciando o processo de “cefetização” das escolas técnicas federais. Arcary (2015) explica que esse processo levou à diversificação dos cursos de Tecnologia e a implantação dos cursos de licenciaturas nas instituições. Ainda assim, o professor destaca que “o custo aluno-ano dos estudantes nos CEFETs correspondia a menos de um terço do custo aluno-ano nas Universidades Federais” (ARCARY, 2015).

A cefetização continua na primeira fase do governo Lula da Silva, como observa Arcary (2015), mais por falta de um projeto para a Rede do que por afeição às propostas de educação dos CEFETs. Contudo, apesar das greves ainda recorrentes, o diálogo com a Rede e as bases sindicais tornou possível a partir daquele momento a negociação de planos de carreira garantindo a reposição de perdas inflacionárias para servidores das escolas técnicas e agrotécnicas federais.

Entretanto, embora longa a história de construção e formação da educação técnica e profissionalizante no Brasil, foi a partir de 2008 que a Rede viveu a maior transformação de toda sua história e a maior transformação dentre qualquer outra esfera da educação brasileira, seja ela pública ou privada. A Lei 11.892 (2008a) transformou as escolas técnicas e agrotécnicas federais e a maioria dos CEFETs em IFs, agregando os demais CEFETs que não aderiram à nova nomenclatura (Rio de Janeiro e Minas Gerais), o Colégio Pedro II e transformando o CEFET Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), tornando essas instituições autarquias, “detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” e equiparando-

as às Universidades Federais no que diz respeito à regulação, avaliação e supervisão (BRASIL, 2008a).

Mas não apenas em termos organizacionais, essa fase foi marcada também pela gigantesca expansão da Rede a partir da criação de novas unidades. Das 140 unidades criadas no extenso intervalo de 1909 até 2002, as escolas técnicas federais saltam para um total de 354 unidades na primeira fase de expansão, contabilizando a criação de 214 unidades em 7 anos e mais 307 unidades nos próximos 8 anos, atingindo um total de 661 unidades até o final de 2019, vinculados à 38 Institutos Federais, 02 CEFETs, à UTFPR, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. Esse processo de expansão veio acompanhado de expressivo investimento.

Santos (2015) analisa as prestações de contas da Presidência da República entre os anos de 2003-2013 e destaca o crescente investimento na Rede a partir da Lei 11.892/2008a. De acordo com os estudos de Santos (p.107), enquanto em 2008 foram investidos 3,9 bilhões de reais na Rede, cinco anos depois, em 2013, esse valor foi de 9 bilhões de reais. Contudo, essa ingestão de recursos não tem duração longa. Apesar do aumento expressivo de unidades a partir de 2011, os investimentos na Rede não continuaram na mesma proporção durante esse período. De acordo com dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Siafi) e do Informativo Técnico n. 6/2019-CNOF/CD do MEC, que revisa despesas primárias pagas no período 2014-2018 tendo em vista o impacto da Emenda Constitucional n. 57 95/2016, a qual estabelecia regime fiscal de teto de gastos para os próximos 20 anos em áreas diversas, ambos analisados pelo jornalista Guilherme Mazieiro (2019), a educação profissionalizante teve proporcionalmente uma queda de investimentos de 27% desde 2014 até 2019 por parte da União. Ou seja, embora a expansão da Rede tenha continuado, os investimentos nela foram inversamente minguados.

Contudo, é importantíssimo destacar que a Lei 11.892 (2008a), ao estabelecer um percentual de cinquenta por cento das vagas ofertadas por essas instituições destinadas aos cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados ao ensino médio, e outros vinte por cento de vagas ofertadas para cursos de licenciaturas e programas de formação pedagógica, pode ser compreendida como uma possibilidade legal de resistência e de subversão da educação técnica e profissionalizante frente às imposições do capital e às políticas neoliberais da educação. A importância destinada principalmente ao ensino técnico integrado ao ensino médio e às licenciaturas potencializa-se nesse viés como a peça-chave de subversão e de enfrentamento de feridas

deixadas na história da educação brasileira por questões de injustiças e de desigualdades nos âmbitos econômico, cultural e social das constituições de classe.

Isso porque a proposta do ensino técnico integrado que perpassa o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (SETEC/MEC, 2007) é ancorada em uma compreensão de formação ampla, maior do que aquela que vê a educação básica de nível médio como preparo para outro estágio ou etapa de formação, e não é aquela que busca na formação técnica o fim único do trabalho. Trata-se de oferecer as duas opções, mas nenhuma das duas com fim nelas mesmas. Seguindo a mesma linha do documento, Ciavatta e Ramos (2012, p. 305) afirmam: “A ideia básica subjacente à expressão [integrado] tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

A concepção subjacente ao ensino técnico integrado é a de educação política e omnilateral, ambos os termos com carga conceitual que remetem ao marxismo, embora Marx não dedicasse esforços à questão pedagógica ou educacional. Ainda assim, seus textos fornecem indicações suficientes para compreender esses conceitos e relacioná-los à educação (CIAVATTA; RAMOS, 2012; FRIGOTTO, 1989; 1996; 2012; 2018; FRIGOTTO; DICKMANN; PERTUZATTI, 2017; MANACORDA, 1991; MACHADO, 1992; SAVIANI, 1989; 2003). Para o Professor Gaudêncio Frigotto em entrevista à Dickmann e Pertuzatti (2017), uma educação omnilateral é pensada para a emancipação da pessoa, não pautada nas necessidades do mercado capitalista. Trata-se de formação crítica e científica dos filhos do proletariado, que busca o desenvolvimento integral da pessoa, dando condições para a sua emancipação social. Trata-se ainda de uma educação cujo objetivo é ter consciência de sua realidade para compreendê-la e agir sobre ela:

(...) formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc, sem o que o humano se atrofia”. (FRIGOTTO, 1996, p. 157)

Nessa mesma direção, Manacorda (1991, p. 94) afirma que a educação omnilateral implica “(...) um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”.

Nessa concepção, a formação técnica integrada desde a reformulação da Rede a partir da Lei 11.892/2008a é voltada para a pessoa e comprehende que formar profissionalmente não significa habilitar para o trabalho em um viés assistencialista, mas preparar para o exercício autônomo e crítico-reflexivo das profissões enquanto cidadão. É proporcionar meios para que as pessoas que buscam a qualificação profissionalizante como forma de subsistência sejam capazes de perceber suas realidades, questioná-las e transformá-las. É, portanto, a educação como a não-limitação da pessoa, independentemente de sua classe social ou econômica.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

No que tange a educação das pessoas com deficiência por parte dos órgãos governamentais, percebemos uma preocupação tardia e, assim como o passado da Rede, a Educação Especial surge ancorada na visão assistencialista (MANTOAN, 2003). Apenas em 1973 houve a criação de um órgão responsável pelo delineamento da educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao então Ministério da Educação e Cultura, instituído pelo Decreto 72.425 de julho daquele ano durante o regime ditatorial, à época presidido por Médici. Sobre esse período, Bezerra e Araújo (2014) comentam que, naquela época, o Estado entendia que a pessoa com deficiência deveria passar primeiro pela educação especial, para depois ingressar na educação básica. Apesar do período integracionista, a concepção de educação especial era segregacionista e pressupunha uma certa “normalização” para que pudesse iniciar a educação regular. O caráter educacional desses ambientes acabava deturpado por uma suposta necessidade de medicalização, a qual era acreditada essencial para que a educação tida como regular pudesse acontecer. Como destaca Mantoan (2011a), “a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências”.

Com a transição do regime, já no governo Sarney, houve a transformação do CENESP em Secretaria de Educação Especial (SESPE), em 1986, via Decreto 93.613 de 21 de novembro. Quatro anos depois, a SESPE foi extinta pelo governo de Fernando Collor e tem suas pastas remanejadas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), por meio do Decreto 99.678 de 1990. Mazzota (2005) comenta que essa tentativa de reestruturação revela, ainda que timidamente, uma das primeiras investidas para a aproximação entre educação regular e educação especial. Mas esse episódio não

tem duração longa, e dois anos depois, com a deposição do então presidente volta à antiga secretaria de educação especial, readequada à nova sigla SEESP, e essa continua por alguns governos, até o ano de 2011. O toma lá, dá cá, entretanto, não para por aí. Em seguida, a educação especial tem novamente suas pastas remanejadas, agora para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, acrescentando o “i” na sigla (SECADI) e visando, dessa vez de maneira menos tímida, o fim da dicotomização entre educação especial e educação regular. Posteriormente, o fim da SECADI aconteceu por meio do Decreto 9.465 de janeiro de 2019 e novamente divergiu opiniões entre os grupos de apoiadores e de resistência ao poder executivo da época.

Tanto SEESP quanto SECADI tiveram atuações importantes na delimitação de políticas públicas que objetivavam a horizontalização da educação especial em todas as modalidades e etapas da educação, ou seja, no fortalecimento da educação na perspectiva da inclusão. De acordo com Bezerra e Araújo (2014), a SEESP atuou de maneira importante na publicação do documento intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008b), que marca tanto o ponto de partida (educação especial) quanto o ponto almejado (educação inclusiva) para a educação brasileira. Já a SECADI deixou à época como marco legislativo a publicação da Lei 13.146 de julho de 2015, conhecida como *Lei Brasileira de Inclusão*.

Contudo, ao longo da nossa história, essa falta de continuidade das ações, esse recorrente rompimento de iniciativas, foi, por vezes, relacionada ao conto grego da mortalha tecida por Penélope (MANTOAN, 2011a; BEZERRA; ARAÚJO, 2014). Popularmente conhecida, a história conta que o esposo de Penélope, Odisseu, havia ido para guerra lutar contra o povo troiano e há anos não retornava. Por acreditarem que havia falecido, Penélope passou a ser disputada por inúmeros pretendentes que almejavam suas posses. Sem interesse em um novo casamento, Penélope dizia que aceitaria outro esposo quando acabasse de tecer uma mortalha para o sogro, pai de Odisseu. O que Penélope não contava é que, na tentativa de postergar ao máximo essa escolha, todas as noites ela desmanchava uma parte da mortalha que havia tecido durante o dia. Assim, os dias viraram anos e Penélope continuava adiando aquilo que não era de seu interesse.

Pesquisadores e pesquisadoras, como Mantoan (2011a) e Bezerra e Araújo (2014), veem nessa narrativa uma metáfora para a relação que se construiu entre os diferentes governos brasileiros e a Educação Especial. O que um impulsiona ao longo do mandato, vem o próximo, desfaz e recomeça, sem considerar ouvir a parcela da população que é

diretamente afetada por esse vaivém. Ou, quando de interesse político conveniente a esses governantes, normalmente mitigadas por necessidades de cunho populista, cria-se, no máximo, uma falsa ideia de reconhecimento e de abertura ao diálogo. Assim, a educação especial continua marginalizada e oscilando de acordo com os interesses de cada momento, de cada governo. Há sempre uma descontinuidade de ações, de propostas e de projetos, revelando que, como destaca Mazzota (2005), “sob discursos aparentemente diferentes permanece a mesma concepção de educação especial e sua clientela” (p. 191). Assim como o faz e desfaz de Penélope não indicava um descontentamento com a tessitura da mortalha em si, mas sim com as questões que teria que enfrentar caso terminasse de tecer a mortalha, a história de desenvolvimento da educação especial inclusiva até o momento atual pode revelar uma postergação de comprometimento efetivo com a construção histórica das diferenças e as consequências sociais dessa construção, envolto pela repetente descontinuidade de ações.

Essa observação nos leva a questionar se até mesmo as pautas do movimento mundial a favor da inclusão que presenciamos desde o final do século XX, pautados por políticas de organizações de cunho globalizante e neoliberal, não estariam convergindo esforços em sentido semelhante ao da narrativa de Penélope quando ela se propunha a desfazer suas tessituras, ou seja, resultando em delongas daquilo que está realmente em jogo. Refiro-me aqui ao movimento que se inicia a partir de marcos importantes na década de 1990, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos, reforçada pela Declaração Salamanca, em 1994, e as reformas educacionais decorrentes do Consenso de Washington. Essas iniciativas convergiram a atenção de grande parte do mundo para a necessidade da inclusão, de uma escola capaz de atender a todas as pessoas, independentemente de suas especificidades de aprendizagem, bem como para a formação para o trabalho. E a partir de então as políticas públicas educacionais brasileiras vinham trabalhando nesse sentido, ou seja, na tentativa de ampliação da oferta da educação especial em consonância às escolas regulares de educação básica. Ao menos teoricamente, pois para algumas pessoas pesquisadoras da área, o que se vê com o desenrolar das políticas resultantes desse movimento é a popularização de um discurso humanitário que promove a inclusão, mas não a conquista. A esse discurso, a professora Rosalba Garcia (2004, p. 150) denomina de “linguagem de mudança social”. Em linha de pensamento semelhante, Laplane (2004) explica que esses documentos globais, ao defenderem a inclusão e enumerar suas vantagens para o mundo, falham em não referenciar as principais causas de desigualdades

geradoras da exclusão: “(...) a ausência de referências às principais causas de desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, consequentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode sozinha, revertê-las” (LAPLANE, 2004, p. 16).

Críticas como as de Garcia e de Laplane apresentadas acima partem da compreensão de que o discurso de inclusão lançado por esse movimento de características globalizantes e neoliberais mistifica déficits sociais e históricos em contextos de países nos quais a desigualdade é imperativa em diversos aspectos, como é o caso do Brasil. O objetivo aqui não é minimizar as conquistas desse movimento mundial para a educação na perspectiva da inclusão ou menos ainda fortalecer a contrariedade à educação inclusiva, mas sim propor um olhar menos ingênuo capaz de compreender que a forma como esse discurso humanístico vem sendo preconizado pode não condizer com as condições de operacionalização da nossa vida comunitária e, assim, a busca pela inclusão pode ficar ainda mais distanciada.

A educação recebe das agências internacionais a missão de contribuir decisivamente, sendo considerada como esfera privilegiada na resolução dos problemas sociais. Para isso há todo um investimento discursivo na formação do “capital social” e no “empowerment” das “comunidades”, bem como na valorização dos professores, o que contrasta com a omissão sobre uma ampliação dos investimentos financeiros estatais. As escolas devem dar conta de gerir melhor o orçamento já existente ou buscar outras fontes de financiamento junto às suas comunidades. O discurso pedagógico de formação dos professores e das aprendizagens necessárias à sociedade contemporânea entra em colisão com as condições de trabalho docente e de ensino dos alunos (GARCIA, 2004, p. 152-153).

Para a pesquisadora Rosalba Garcia, é possível que a “inclusão” promovida pela mobilização social global de cunho neoliberal e não conquistada em países com altos índices de desigualdade, gere a sensação de concessão de um falso reconhecimento e de uma falsa valorização das diferenças a partir da popularização da “linguagem de mudança social”, o que, para ela, apenas contribuiria com a criação de um sentimento de conformidade em relação às injustiças sociais basilares e na simples responsabilização das pessoas por problemas cuja solução vai além da esfera individual. Sobre esse aspecto, Picollo e Mendes (2012) complementam:

Não podemos esquecer que a etiologia de várias deficiências está relacionada à má nutrição, a extrema pobreza, falta de água encanada e potável, inexistência de saneamento básico, inacessibilidade de remédios e atendimento médico adequado devido à impossibilidade de

pagar por esses serviços, recursos, ferramentas, cabendo ainda citar o aumento da criminalidade e guerras, além de condições de trabalho inadequadas. O que há de natural, biológico ou casual nesta condição? (PICCOLLO; MENDES, 2012, p. 62).

Há séculos a diversidade humana e as relações de poder que envolvem nossas representações sociais fundamentam tacitamente a construção de desigualdades e, como consequência, também a construção de relações excludentes. Vocabulários como “inclusão”, “sociedade inclusiva”, “políticas inclusivas”, “classes inclusivas”, são difundidos pelas agências e órgãos internacionais neoliberais com propósitos globalizantes como forma de popularização dessa “linguagem de mudança social”, ou seja, um discurso sedutor, “desinteressado” que se apresenta de tal forma que se torna impossível de ser recusado – e que não deveria, de fato, ser recusado, mas que poderia desencadear também e principalmente a problematização de elementos basilares da exclusão. O que gera a exclusão? É possível almejar a inclusão sem adentrar as feridas que a geram? Sobre essas questões, Bezerra e Araújo (2014) novamente retomam a narrativa de Penélope e chamam esse discurso difundido internacionalmente de “cantos de sereia”, assim como os cantos que aparvalhavam Odisseu em sua suposta tentativa de retorno para casa.

Para Bezerra e Araújo (idem), enaltecer rasamente a diversidade e a pluralidade é uma estratégia que tem facilitado o controle sobre a diferença e, consequentemente, sobre os grupos historicamente marginalizados, desviando da necessidade de engajamento em políticas públicas que de fato conquiste uma sociedade inclusiva via reconhecimento e tratamento de suas feridas causadoras das desigualdades. Ouso dizer que essa situação é intensificada ainda mais em contextos de países onde não existe uma política educacional constante, com objetivos minimamente delineados e necessidades mapeadas de maneira efetiva. Sem ter sua própria política de educação para a percepção e problematização da construção histórica das diferenças estabelecida, diferentes governantes cedem indiscutivelmente às políticas públicas educacionais arquitetadas por iniciativas internacionais, que, ao traçá-las, contam uma história de nós partindo da visão deles. E mais uma vez, a própria parcela da população que é diretamente afetada por essas decisões não são ouvidas e as causas geradoras de desigualdades e exclusões não são sequer mencionadas ou problematizadas.

Para intensificar ainda mais essas questões, o contexto histórico das nossas políticas públicas em educação pareceu acirrar-se com o fim da SECADI no início de 2018, marcando mais um rompimento controverso na nossa história e mostrando que a

constância afirmativa é o aprisionamento a um extenso ciclo de atos e desatos. Essa observação pareceu ser fortalecida pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, uma tentativa de instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para Mantoan (2020), em fala intitulada AEE e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva via live na plataforma Youtube, esse documento ia na contramão da política de 2008 e tentou tornar a inclusão um caminho optativo, não mais um imperativo legal, ao delegar às famílias a escolha pela educação inclusiva ou a educação em locais especializados. Poucos dias depois da publicação, o referido decreto já teve sua eficácia suspensa pelo então ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, configurando, dessa vez, feliz novo desato da mortalha.

Considerando a extensa trajetória da educação brasileira em segregar, como explorado anteriormente, esse movimento parecia acontecer de tal modo que o próprio olhar crítico e reflexivo para as políticas inclusivas internacionais parecia inapropriado. Surgia em seu lugar o receio de que a onda ultraconservadora do nosso contexto pudesse distorcer perversamente essas reflexões e, como consequência, teríamos que retornar ao estágio de defesa absoluta para que direitos básicos não fossem sucumbidos.

Com isso, continuou-se a “sair pela tangente”, como já dizia Mantoan (2011b), em texto online postado pela revistapontocom. Nas palavras da pedagoga e pesquisadora da Unicamp, continuamos a “esquivar dos desafios” que a educação inclusiva exige, tanto enquanto sociedade como enquanto escola:

Resistindo às mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças de cada aluno, as escolas têm se esquivado dos desafios que levariam os seus professores a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão. Esses desafios vêm sendo neutralizados por políticas e diretrizes educacionais, programas compensatórios de reforço, aceleração, escolas especiais e outros. Falsas soluções para enfrentá-los têm feito as escolas escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário para romper os fundamentos de sua organização pedagógica fechada, ultrapassada e inflexível a mudanças. (MANTOAN, 2011b)

Em perspectiva semelhante à de Mantoan, Bezerra e Araújo (2014) afirmam que as mudanças ao decorrer da trajetória de desenvolvimento da educação inclusiva brasileira não chegam a exceder o eixo paradigmático, pois para o pesquisador e a pesquisadora o trabalho das salas multifuncionais e o das salas regulares continuam distantes um do outro.

Novidadeira, a perspectiva da inclusão é também excludente. Sem grandes transformações no espaço escolar e na sociedade, ela traz novo simulacro à educação especial, porquanto a mantenha como dimensão separada e autônoma do fenômeno educativo, existindo pouca conexão entre as práticas e concepções pedagógicas dos docentes da sala comum e das salas multifuncionais. (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 106)

Com base nessas observações, é possível afirmar que, ao não discutirmos as causas geradoras da exclusão e das desigualdades, mascara-se a efetivação da inclusão e isso pode, inclusive, dar abertura ao engodo de que a educação nessa perspectiva não precisaria mais ser defendida. Cria-se um simulacro no qual a existência da inclusão na legislação ao longo desses dezesseis anos de existência (2008-2024) teria supostamente sido suficiente para efetivá-la na prática diária de sala de aula regular.

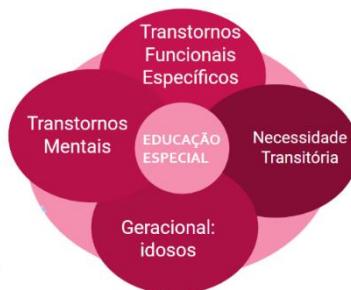
AMARRANDO AS PONTAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A REDE

É consenso entre pesquisadoras e pesquisadores que o marco legal de convergência entre a educação especial e a educação técnica e profissionalizante datou do ano 2000 com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, o qual ficou conhecido como Ação Tecnep (GARCIA, 2001; ROSA, 2011; FLORINDO; NASCIMENTO; SILVA, 2013; ROCHA, 2016; GONÇALVES, 2017; MENDES, 2017; PERINNI, 2019). Sendo resultado de trabalho conjunto entre as antigas Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC – atual SETEC) e SEESP, a ação visava instrumentalizar a Rede para estender sua oferta para além das pessoas com deficiências, abrangendo também, ao que parece, o que o documento apresenta como as pessoas com NEE – o que pode ser contraditório, já que o documento estruturante dessa Ação, como relatam esses e essas pesquisadoras citadas acima, seguia a linha de sedimentação das deficiências.

De acordo com o Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, em seu Art. 1º § 1º, “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Já a Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, Art. 2º, redefine o termo para pessoa com deficiência, sendo estes aqueles “que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Já o termo “necessidades educacionais específicas”, aqui referenciado como NEE, é trazido pela Ação Tecnep e incorporado até os dias de hoje por muitas instituições da Rede. O termo NEE tal qual utilizado pela Ação Tecnep, não é encontrado em legislações atuais ou anteriores, mas percebe-se que ele sugere uma maior abrangência ao compreender necessidades que podem ser transitórias ou não, que podem ou não ser consideradas deficiências, mas que precisam de atenção no ambiente educacional pois podem influenciar diretamente na vida escolar da pessoa que a experiencia. Rosolem e Vicentini (2020) representam essa amplitude na figura abaixo, com o intuito de ilustrar como as legislações e políticas públicas “priorizam o público da Educação Especial (EE) enquanto detentores dos direitos à inclusão, e a Rede Federal EPCT se propõe a avançar no sentido de ampliar as possibilidades de acompanhamento aos demais estudantes que apresentam alguma necessidade específica” (ROSOLEM; VICENTINI, 2020, p. 4), sejam essas necessidades deficiências ou não, de caráter transitório ou não. No centro da flor, encontra-se a educação especial, enquanto as pétalas mostram o que os autores compreendem como as NEEs dentro da Rede:

Figura 01: Necessidades Educacionais Específicas



Fonte: ROSOLEM; VENCENTINI, 2020, p. 4.

De acordo com relatos de membros da equipe gestora da Ação Tecnep (FLORINDO; NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 16-22), após pesquisas sobre o que já estava sendo realizado na Rede, a gestão do Tecnep identificou três etapas de desenvolvimento da ação: 1) mobilização a partir de oficinas e eventos em instituições escolhidas para tornar-se polos de referência no atendimento da Rede; 2) constituição do grupo gestor central, com representantes das antigas SEMTEC e da SEESP em diálogo com os polos (momento no qual se esboça a ideia de formação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, os NAPNEs, em cada Campus); e 3) oferta de formação por meio de cursos diversos e de diferentes níveis, além do desenvolvimento de tecnologia assistiva. Contudo, os autores relatam que a ação foi

interrompida em 2011 com a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas e não foi possível, naquela época, finalizar a instrumentalização dos NAPNEs como estava previsto, tanto no que se refere aos recursos multifuncionais, quanto à formação de pessoal para atendimento nesses núcleos ou mesmo a contratação de profissionais (p. 22).

Ao analisar o documento que fundamenta a Ação Tecnep, Garcia (2001) problematiza o viés neoliberal que a ação assumia ainda no seu início, principalmente no que se refere à identificação da educação profissional e à inserção no mercado de trabalho como forma majoritária de efetivação de direitos das pessoas com necessidades educacionais específicas, além de representar a educação técnica e profissionalizante como via certeira de desenvolvimento do país. Para Garcia (2001), a difusão de que as pessoas com deficiência podem exercer sua cidadania apenas através do trabalho contribui com a propagação de “valores liberais” (p. 7) e complementa que “tal adequação contribui enquanto prática social para fortalecer as relações de exploração e expropriação das classes populares” (p. 15).

Mesmo com a transformação da Rede a partir de 2008, os paradoxos da Ação Tecnep e o remanejamento das pastas devido ao término da Coordenação de Ações Inclusivas em 2011, como relatado por Florindo, Nascimento e Silva (2013), os NAPNEs seguiram sendo timidamente implantados nos Campi pelas direções seguintes, sendo normalmente conectados a coordenações ou a secretarias em cada reitoria. Rosa (2011) descreveu esses espaços como:

(...) o setor que articula as ações do TECNEP no âmbito local interno e externo da instituição. Objetiva implementar ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais, auditivas, físicas, mentais e outras), incentivando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e discutindo sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência (p.18).

Diferente dos Núcleos de Acessibilidade que foram sendo concomitantemente criados nas Universidades Federais brasileiras, cujo público-alvo são estudantes do nível superior apenas, os NAPNEs nos IFs também articulam e assessoram estudantes da educação básica, por conta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Mendes (2017) destaca que a sigla utilizada pela Ação Tecnep foi majoritariamente adotada pelos institutos naquele primeiro momento, mas que pode haver divergência nos termos que compõem a sigla variando de acordo com o entendimento de cada instituição. Apenas muito recentemente, os NAPNEs avançaram à categoria de Coordenação com direito à

função gratificada dentro da Rede, mostrando uma tentativa de progressão de sua situação anterior de núcleo consultivo apenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste artigo investigar e refletir sobre as bases históricas e legais de constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede) e da Educação Especial Inclusiva no contexto brasileiro, para, por fim, traçarmos o ponto de encontro entre as duas. Para isso, foi realizada análise documental de caráter qualitativo que incluiu estudo e revisão de legislações brasileiras, políticas públicas e estudos anteriores de pesquisadores e pesquisadoras da história da Rede, da educação especial e da educação na perspectiva inclusiva no cenário educacional brasileiro.

Esse estudo mostra que o passado de constituição da Rede e da Educação Especial Inclusiva partem de um ponto em comum, o caráter assistencialista destinado à ambas. Enquanto as EAAs surgem como espaços de possível “dignificação da pobreza”, destinadas aos filhos do proletariado para que esses não permanecessem ociosos e ignorantes, conforme escrita de 1909 (BRASIL), as primeiras instituições voltadas às pessoas com deficiência podem ser compreendidas como depósitos legitimados que buscavam uma suposta “normalização” dos sujeitos. As EAAs, ao sinalizarem que não eram admitidos estudantes que apresentassem aquilo que o texto classifica como “defeitos que impossibilitassem o aprendizado” e marcar abertamente o objetivo de formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909), fundamenta a visão capacitista e neoliberal de que as deficiências são déficits limitantes meramente biológicos, desconsiderando a dimensão social associado ao déficit que poderosamente limita as pessoas com deficiência desde tempos remotos.

Ainda assim, é importante destacar que ambas a Rede e a Educação Especial na perspectiva da Inclusão passaram por transformações importantes durante suas respectivas histórias de constituição, principalmente no que se refere ao sentido humanístico de compreensão do público que atendem, potencializando reflexões críticas e endereçadas às feridas históricas produtoras de exclusão no contexto brasileiro. Cabe agora uma investigação aprofundada de quais caminhos já vem sendo explorados no sentido de aproximação entre as práticas e as concepções pedagógicas dos docentes em salas comum e em salas multifuncionais, conforme vácuo apontado por Bezerra e Araújo (2014), bem como estratégias de efetivação da perspectiva inclusiva nos ambientes

educacionais da Rede, envolvendo a comunidade escolar como um todo e desvelando os “cantos de sereias” em busca de uma educação inclusiva situada e contextualizada aos nossos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCARY, V. Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica. 2015. Disponível em: <<https://sinasefeifpr.wordpress.com/2015/12/27/uma-nota-sobre-os-institutos-federais-em-perspectiva-historica/>>. Acesso em: abr. 2024.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. In: **Revista Brasileira de Educação.** vol. 19, n. 56, jan.-mar., 2014, p. 101-122. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cpVfSCqS4Vrf9GcFbjpXsbb/>>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas captaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Decreto 93.613, de 21 de novembro de 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm#:~:text=DECRETO%20No%2093.613%C2%20DE%2021%C2%20NOVEMBRO%20DE%201986.&text=Extingue%C3%B3rg%C3%A3os%20do%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20d%C3%A1o%20outras%20provid%C3%A3ncias.&text=IV%20a%C2%20Deligacia%20Regional%20do%20Distrito%20Federal.>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomilado.htm>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Decreto 99.678, de 8 de novembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D99678.htm>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP:** Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. **Lei 11.892**, de 29 de dezembro de 2008 (a). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008 (b). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. **Decreto 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. **decreto 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: abr. 2024.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira:** da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016.

CIAVATA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, S.; PEREIRE, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 307-315. Disponível em: <https://www.academia.edu/9404380/Dicionario_de_Educacao_do_Campo>. Acesso em: abr. 2024.

- FAVRETTI, J.; SCALABRIN, I. S. Educação Profissional no Brasil: marcos da trajetória. In: EDUCERE – XII Congresso nacional de Educação. 2015. **Anais...** Curitiba, Online, 2015, p. 18520-18533.
- FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil.** vol. 2. Rio de Janeiro, 1962.
- FRIGOTTO, G. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: **Educação e Realidade.** nº 14, jan-jun., 1989, p. 17-26.
- FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Escola S.A:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 75-85.
- FRIGOTTO, G. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio Integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIGOTTO, G. (Org.) **Institutos, Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.
- FRIGOTTO, G.; DICKMANN, I.; PERTUZATTI, I. Currículo integrado, ensino médio técnico e base nacional comum curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto. In: **Revista e-Curriculum**, n. 3, v. 15, jul./set., 2017, p. 871 – 884. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30272/23739>>. Acesso em: abr. 2024.
- GARCIA. R. M. C. A proposta de expansão da Educação Profissional: uma questão de integração? In: Reunião Anual da Anped, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** 2001.
- GARCIA. R. M. C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: abr. 2024.
- GOMES, L. C. G. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na velha república. In: **Vértices**. nº 3, Campos de Goytacazes, 2003, p. 53-79.
- GONÇALVES, L. F. **Ação TECNEP: movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, Campus São Vicente do Sul.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- GOUVEIA, F. P. S. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. In: **Espaço e Economia – Revista brasileira de geografia econômica.** nº 9, ano V, Online, 2016, p. 1-18.
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus/Cedes/Ande/Anped, 1992, p. 9-23. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/04.pdf>>. Acesso em: abr. 2024.

MANACORDA, M. A. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar, 2011(a). In: Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais (LITE – Unicamp). Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: abr. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Escola das diferenças?, 2011(b). Disponível em: <<http://revistapontocom.org.br/artigos/escolas-dos-diferentes-ou-escolas-das-diferencias>>. Acesso em: abr. 2024.

MAZIEIRO, G. **Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes continuam**. 2019. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm>>. Acesso em: abr. 2024.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, K. A. M. O. A. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>>. Acesso em: abr. 2024.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões, possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

PERINNI, S. T. A Educação Profissional e Tecnológica e o processo de inclusão escolar: aspectos históricos e legais. In: **Revista Científica Intelletto**. n. especial, v. 4, 2019, p. 125-146.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Para além do natural: Contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas dimensões: Teoria, Política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

ROCHA, V. M. **A educação especial nos Institutos Federais:** o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais? Dissertação (Mestrado). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vani_a_Meneghini_da_Rocha.pdf¤t=/Dissertacoes>. Acesso em: abr. 2024.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola:** uma visão a partir da implantação da ação Tecnep na Rede Federal de Educação Tecnológica. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em:<https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf>. Acesso em: abr. 2024.

ROSOLEM, L.D.D.L.; VICENTINI, C.J.A. Flexibilização curricular e transtorno do espectro autista: NAPNE e codocência para a permanência e o êxito na educação profissional, científica e tecnológica. In: **Revista Transmutare**. vol. 5. 2020, p. 1-17. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12919>>. Acesso em: abr. 2024.

SANTOS, J. A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quais são as perspectivas para a nova territorialidade e para a nova institucionalidade? In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Ofertas formativas e características regionais:** a educação básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015, pp. 100-112.

SAVIANI, D. Sobre a Concepção de Politécnia. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989. Disponível em: <<https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>>. Acesso em: abr. 2024.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. vol.1, n.1, 2003, p. 131-152. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: abr. 2024.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, M. J. A. As escolas de aprendizes artífices – estrutura e evolução. In: **Forum Educacional**. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Ano 6, nº 2, out/dez, 1982, p. 58-92.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: Unicef, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: abr. 2024.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.