

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOS REGULAMENTOS DOS NÚCLEOS DE APOIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL¹

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: ANALYSIS OF THE REGULATIONS OF SUPPORT CENTERS IN FEDERAL INSTITUTES OF BRAZIL'S SOUTHEAST REGION

Jussara Cristina Rodrigues da SILVA²
Débora DAINEZ³

RESUMO: O objetivo geral deste estudo foi compreender como se configura a Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da análise dos regulamentos dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil. Como procedimento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, escolheu-se a pesquisa documental. Incorporando elementos da análise do discurso, o caminho metodológico possibilitou identificar que o núcleo comum presente na proposição dos documentos se constitui pelos conceitos Educação – Trabalho – Deficiência, que perpassam toda a discussão analítica dos regulamentos e que, ao estabelecerem uma relação entre si, expressam uma Política de Inclusão contraditória na Educação Profissional e Tecnológica. Essa política, por um lado, é marcada por uma educação concebida como força motriz para o desenvolvimento de competências produtivas para o capital, manifestando-se sobretudo na concepção do êxito e, por outro, por uma educação que institui, como um dos seus princípios fundamentais, o desenvolvimento das capacidades humanas, no sentido da formação integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Educação Especial. Rede Federal de Ensino.

ABSTRACT: The general aim of this study was to understand how the Inclusion Policy is structured within the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education, based on an analysis of the regulations of the Support Centers for People with Specific Educational Needs (NAPNEs, acronym in Portuguese) in the Federal Institutes of Education, Science, and Technology of Brazil's Southeast Region. As a methodological procedure, the research adopted a documentary approach. By incorporating elements of discourse analysis, the methodological path made it possible to identify that the common core present in the documents is built around the concepts of Education – Work – Disability. These concepts permeate the analytical discussion of the regulations and, when considered in relation to each other, reveal a contradictory Inclusion Policy in Professional and Technological Education. On the one hand, this policy is shaped by an education conceived as a driving force for the development of productive skills for capital, expressed mainly through the notion of success; on the other, by an education that establishes, as one of its fundamental principles, the development of human capacities toward the integral formation of students.

KEYWORDS: Professional and Technological Education. Special Education. Federal Education Network.

1 INTRODUÇÃO

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

Em 1988, em meio a um cenário de lutas que se estende até os dias atuais, a Constituição da República Federativa do Brasil se constituiu como parâmetro da formalização

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0313>

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – campus Sorocaba. Sorocaba/São Paulo/Brasil. E-mail: jucoloro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8595-9779>

³ Professora Doutora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – campus Sorocaba. Sorocaba/São Paulo/Brasil. E-mail: ddainez@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8223-098X>

da conquista do direito social à educação – incluindo a Educação Profissional – na sociedade brasileira. Com isso, a educação, como direito social proclamado, foi sendo incorporada ao discurso dominante (Saviani, 2013) e, progressivamente, muitos outros dispositivos legais foram sancionados no sentido de ampliar o acesso das pessoas com deficiência aos diferentes níveis e etapas educacionais.

Segundo Kassar et al. (2019), apesar das conquistas obtidas na legislação educacional brasileira, é necessário ter em vista os impasses que permeiam a formulação e reformulação das políticas educacionais, principalmente no que se refere à política de Educação Especial, elaborada em um contexto de disputa de interesses. Conforme afirmam as autoras, na tentativa de formação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, o que fica evidenciado no Brasil é a movimentação de grupos que tensionam polaridades em torno, sobretudo, do lócus de escolarização das pessoas com deficiência e do uso dos recursos públicos, tendo em vista a subvenção às entidades privadas.

Em meio a esse processo histórico de lutas e contradições, é constituída, em meados dos anos 2000, a primeira experiência de Educação Inclusiva da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Programa TEC NEP), proposto pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação (MEC) (Nascimento & Faria, 2013).

De acordo com Nascimento e Faria (2013), o Programa TEC NEP foi estruturado em três momentos: Momento 1 (2000 a 2003) – Mobilização e Sensibilização; Momento 2 (2003 a 2006) – Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e da Estratégia de Implantação da Ação TEC NEP; Momento 3 (2007 a 2009) – Formação de Recursos Humanos e Uso e Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva.

Nesse cenário de estruturação do Programa TEC NEP, em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) a lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Foram instituídos 38 Institutos Federais espalhados pelos diversos estados brasileiros, tendo como objetivo a oferta de cursos de Educação Superior, Educação Básica e Educação Profissional.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ampliou-se consideravelmente o número de alunos matriculados e, conseqüentemente, a diversidade de estudantes nesses espaços de formação. De acordo com pesquisa realizada por Lima et al. (2021), a Sinopse Estatística da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) indica um considerável crescimento no número de matrículas de estudantes público da Educação Especial na Educação Profissional, entre 2011 e 2018. Os estudantes da Educação Especial passaram a ingressar em maior número nos Institutos Federais, principalmente após a promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência na Rede Federal de Ensino (Santos, 2020; Wingler, 2021).

Dessa forma, tendo em vista o expressivo crescimento do número de matrículas de estudantes da Educação Especial na Educação Profissional e a exigência de atender à legislação

vigente acerca da inclusão educacional, os Institutos Federais, por meio do Programa TEC NEP, implantaram os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). Tais núcleos têm como propósito promover ações relacionadas ao ingresso, à permanência e ao desempenho dos alunos vinculados à Educação Especial, por meio da construção de uma cultura de convivência, do respeito à diversidade e da eliminação de barreiras estruturais, educacionais e atitudinais para a inclusão social e educacional desses estudantes (Ministério da Educação, 2010).

O NAPNE, no âmbito interno dos Institutos Federais, constituiu-se como espaço fundamental para a operacionalização do processo de inclusão (Nascimento & Faria, 2013), cumprindo papel essencial no repensar didático-pedagógico e organizacional dessas instituições. Todavia, ainda hoje enfrenta grandes desafios, dentre eles: a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – considerando que, dos 38 Institutos Federais espalhados pelo Brasil, apenas 12 contam com professores de Educação Especial para a realização do AEE; a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); e a inexistência de códigos específicos para professores de AEE e de equipe multidisciplinar especializada para a implementação de serviços de apoio ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, conforme estabelecido pela legislação brasileira (Guimarães et al., 2021; Souza et al., 2021; Sonza et al., 2020; Vilaronga & Mendes, 2014; Zerbato et al., 2021).

De acordo com Zerbato et al. (2021), há desafios referentes à implementação do AEE no contraturno dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais, uma vez que a organização dessas instituições difere da encontrada nas Redes Municipais e Estaduais de Ensino Básico.

Vale ressaltarmos que, nas Redes Municipais e Estaduais, não encontramos uma estrutura organizacional semelhante à do NAPNE. Já nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), houve a criação e a consolidação, por meio do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir, dos Núcleos de Acessibilidade, que têm como objetivo efetivar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Ministério da Educação, 2013; Pletsch & Melo, 2017).

Apesar de os NAPNEs terem sido criados a partir de uma mesma demanda do TEC NEP, não há um regulamento único que defina o funcionamento de todos eles. Cada Instituto Federal possui seu próprio regulamento. A princípio, essa singularidade é uma característica positiva, pois cada região do país apresenta suas próprias especificidades e necessidades. Contudo, faz-se necessário identificar o núcleo comum que perpassa as proposições dos regulamentos dos NAPNEs.

Tendo isso em vista, o presente estudo apresenta como objeto de investigação os NAPNEs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil. O objetivo geral é compreendermos como se configura a política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da análise dos regulamentos dos NAPNEs dessa região. Como objetivos específicos, buscamos: apresentar os elementos constitutivos dos NAPNEs da Região Sudeste; identificar o núcleo comum presente nas proposições dos regulamentos dos NAPNEs; refletir acerca dos sentidos que esse núcleo possa

assumir na Política de Inclusão dos Institutos Federais; e verificar como os diferentes processos discursivos dos regulamentos dos NAPNEs se associam e como isso expressa uma Política de Inclusão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Acreditamos que o presente estudo tem relevância tanto para a área acadêmica quanto para o contexto de trabalho junto aos NAPNEs, contribuindo para: a formulação de intervenções voltadas à implementação dos regulamentos; a tomada de decisões mais efetivas, que atendam às demandas locais; maior precisão nas respostas dadas aos controles internos e externos, no que diz respeito aos questionamentos quanto à efetividade das ações dos NAPNEs; e a troca de experiências entre as diferentes realidades brasileiras, potencializando a avaliação dos Núcleos.

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

2 MÉTODO

Com o intuito de verificarmos como a política de inclusão está sendo apropriada e traduzida nos documentos que norteiam a sua execução nos contextos dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil, principalmente no que tange à orientação da operacionalidade do NAPNE nos *campi*, escolhemos a pesquisa documental como procedimento metodológico para o desenvolvimento da investigação.

As fontes utilizadas na pesquisa documental foram os regulamentos dos NAPNEs ou de setores equivalentes – estruturas que desempenham função similar aos NAPNEs, mas que receberam nomenclatura distinta – dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil. A análise desses regulamentos foi a forma pela qual buscamos apreender a política de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

Na Região Sudeste do Brasil estão presentes nove Institutos Federais e o Colégio Pedro II, equiparado aos Institutos Federais, de acordo com a Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. No contexto da busca pelos documentos que regulamentam institucionalmente os NAPNEs ou setores equivalentes dos órgãos citados, foi encontrado um documento em cada *site* institucional. Para a análise, estabelecemos a seguinte cronologia de documentos: 1) Instituto Federal de São Paulo; 2) Instituto Federal do Espírito Santo; 3) Colégio Pedro II; 4) Instituto Federal do Rio de Janeiro; 5) Instituto Federal Fluminense; 6) Instituto Federal de Minas Gerais; 7) Instituto Federal do Norte de Minas Gerais; 8) Instituto Federal do Sul de Minas; 9) Instituto Federal do Triângulo Mineiro; 10) Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.

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

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

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

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

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

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

Em síntese, incorporando elementos da análise do discurso – perspectiva que busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos e em que condições sociais esses sentidos são produzidos (Shiroma et al., 2005) –, a análise teve como objetivos: identificar o que é comum e se constitui como núcleo basilar das proposições dos regulamentos focalizados; mapear os conceitos-chave presentes nos documentos; e refletir acerca dos sentidos que o núcleo comum dos regulamentos possa assumir na Política de Inclusão dos Institutos Federais da Região Sudeste.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, discorreremos sobre a caracterização dos documentos regulamentadores, apresentando a análise referente ao eixo Nomenclatura/Sigla dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil.

Apesar de o NAPNE ou setor equivalente ter sido institucionalizado pelo mesmo programa (Programa TEC NEP), existem diferenças no que diz respeito à sua nomenclatura nos Institutos Federais da Região Sudeste. A primeira diferença refere-se aos conceitos “Núcleo

de Atendimento” e “Núcleo de Apoio”, em que a maioria dos documentos privilegia o entendimento do NAPNE como Núcleo de Atendimento. Vale ressaltarmos que apenas um documento utilizou o termo “Setor de Apoio” em vez de “Núcleo de Apoio”.

Essa diferença, conforme o estudo de Santos et al. (2023), também pode ser identificada na nomenclatura dos NAPNEs em produções acadêmicas, tais como: Anjos (2006), Bortolini (2012), Carlou (2014), Costa (2011), Dall’Alba (2016), Gonçalves (2017), Jacy (2010), Mendes (2013), Oliveira (2018), J. Silva (2014), R. Silva (2015) e Soares (2015).

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

No contexto dos Institutos Federais, entendemos que o NAPNE, como Núcleo de Apoio, desempenha uma função política, objetivando o planejamento coletivo do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o aluno ao longo de sua permanência na instituição, perpassando as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão. Já o entendimento do NAPNE como Núcleo de Atendimento remete ao oferecimento de um trabalho especializado, que pode restringir a compreensão dos alunos para além das características que os definem como público da Educação Especial.

Santos et al. (2023) também problematiza a diferença entre as palavras “Atendimento” e “Apoio”:

Será que a adoção do termo o “(A)tendimento” entendem que faz parte de suas atribuições realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que para isso necessitariam instituir esse setor com os recursos materiais e humanos? Ou será que compreendem que compete ao núcleo realizar “(A)poio” aos professores, por exemplo, sem a intervenção direta entre professor de AEE e estudante? Ou será que o atendimento mencionado seria distinto do que está previsto no AEE? Ou ainda, se tem o entendimento que o papel do AEE nos IFs seria de responsabilidade dos NAPNEs? É possível ainda que essas denominações não possuam nenhuma relação com o funcionamento dos NAPNEs, sendo tão somente um reflexo da ausência de comunicação que houve na época de suas implementações? (p. 9)

A segunda diferença refere-se ao atendimento ou apoio às: Pessoas com Necessidades Específicas; Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Apenas um documento utilizou o termo “Apoio da Educação Especial”.

Observamos que a maioria dos documentos analisados amplia consideravelmente o público a ser atendido pelo NAPNE ao assumir o atendimento ou apoio a Pessoas com Necessidades Específicas, ou seja, pessoas com diferentes especificidades no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de estarem ou não vinculadas à Educação Especial; pessoas que, muitas vezes, não têm relação com o público da Educação Especial, definido na atual legislação brasileira.

Nascimento e Portes (2016) defendem que o NAPNE assuma o atendimento de um público amplo, entre eles, estudantes com “distúrbios de aprendizagem, transtornos (globais do desenvolvimento e psiquiátricos), anciãos em situação de vulnerabilidade educacional” (p. 83).

Entretanto, Lisboa (2017) aponta os riscos da ampliação do público do NAPNE para além do público da Educação Especial, tendo em vista que nem mesmo esse público têm a integralidade da garantia de seus direitos:

este Núcleo, embora seja a estratégia de implantação da Política do AEE, não apresenta as condições estruturais e de funcionamento para cumprir adequadamente o ofício para o qual foi criado, uma vez que a instituição deixa de priorizar algumas ações importantes para efetivação das atividades do Núcleo. (p. 83)

Em relação à sigla, verificamos que a maioria dos regulamentos utiliza NAPNE, também presente nos documentos oficiais da SETEC/MEC referentes ao Programa TEC NEP. Dois regulamentos utilizam a sigla NAPNEE, com acréscimo da letra “E”, o que entendemos como referência à palavra “Específicas”, que compõe o nome do Núcleo. Apenas um documento utiliza a sigla SAAE – Setor de Apoio da Educação Especial.

Essa divergência apresentada na definição da nomenclatura e da sigla dos NAPNEs ou setores equivalentes demonstra que, apesar da existência de uma orientação geral advinda do Programa TEC NEP, as práticas sociais desses núcleos foram consolidadas a partir de uma concepção própria de cada Instituto Federal (Bezerra, 2018; Mendes, 2017; Rocha, 2016).

Como segundo eixo estruturante, tem-se a Natureza dos NAPNEs ou setores equivalentes, cujos dados coletados demonstram o modo como os Institutos Federais da Região Sudeste compreendem e caracterizam esses núcleos/setores. Pelo que se encontra disposto nos documentos analisados, observamos uma divergência quanto ao caráter institucional atribuído ao NAPNE ou setor equivalente, o que implica uma divergência na orientação do trabalho a ser desempenhado na Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação às definições encontradas nos regulamentos, há a predominância do entendimento do NAPNE como Órgão/Núcleo/Setor de assessoramento/assessoria, evidenciando o caráter gerencial das demandas inerentes aos estudantes da Educação Especial, ou seja, uma racionalização administrativa do processo de inclusão, que naturaliza as diferenças individuais, impossibilitando a priorização da dimensão pedagógica e o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

Podemos compreender como esse fato pode se caracterizar como uma tendência da Política Nacional de Educação, segundo a qual, seguindo o direcionamento dado pela reforma do Estado brasileiro, incorpora a Educação Especial como um serviço, o que leva os sistemas de ensino a formalizarem setores que assumam institucionalmente as tarefas de gestão dessa política (Garcia, 2004); que, no caso da Educação Profissional e Tecnológica, foram incumbidas aos NAPNEs ou setores equivalentes.

Para a continuidade da apresentação da caracterização dos documentos regulamentadores, analisamos os dados coletados referentes aos eixos Finalidade/Missão, Objetivos e Competências dos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste. Os eixos foram agrupados, pois é possível identificarmos, em suas descrições, dois conceitos que se colocam como marcos regulatórios das ações de implementação da Política de Inclusão nos Institutos Federais da Região Sudeste. Conceitos que perpassam a finalidade, os objetivos e as competências do NAPNE ou setor equivalente e que merecem uma discussão mais apro-

fundada, sendo eles: quebra/eliminação dos diversos tipos de barreiras e viabilização do acesso, permanência e êxito dos estudantes.

No que se refere especificamente ao eixo Objetivos, é possível observarmos que, de forma geral, os Núcleos têm objetivos genéricos, o que acarreta um elevado número de atribuições, podendo ser constatado no eixo Competências dos documentos analisados. As competências definidas para os NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste são consideravelmente abrangentes. Ao Núcleo/Setor são atribuídas funções para atuação tanto no âmbito interno quanto no externo da instituição, bem como competências de cunho técnico, administrativo e, também, pedagógico.

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

Seguindo uma tendência internacional, a Política de Educação Especial brasileira assume o conceito de deficiência baseado no modelo social, no qual a garantia da inclusão e da acessibilidade não está mais no esforço unilateral das pessoas com deficiência em se adaptarem à estrutura social, mas, sim, na necessidade da eliminação de barreiras socialmente construídas. Dessa forma, a exigência de mudanças/adaptações passa a ser direcionada ao ambiente, pois a deficiência não se resume à pessoa, mas se refere aos impedimentos/barreiras que obstruem a participação dos indivíduos na vida em sociedade.

A partir dessa visão, percebemos que, nos NAPNEs ou setores equivalentes dos Institutos Federais da Região Sudeste, assim como na Educação Especial de modo geral, a remoção de barreiras à aprendizagem tem sido priorizada sob o aspecto físico (barreiras arquitetônicas) e cultural (barreiras atitudinais). O foco recai, portanto, nas ações pontuais e reparatórias de acessibilidade. As barreiras fazem parte do meio social e camuflam as desigualdades sociais, que se refletem nas desigualdades educacionais, constituindo-se, dessa forma, como o principal problema das Políticas de Inclusão. A ênfase nas barreiras, como solução dada por essas políticas para a resolução dos problemas relacionados à acessibilidade, refere-se apenas a ajustes mínimos ao meio social e educacional, não levando em consideração as questões macro-estruturais e as possibilidades concretas de transformação da realidade.

Dessa forma, podemos inferir que as dificuldades no processo educacional dos estudantes da Educação Especial não se encerram em sua deficiência, em suas condições orgânicas e psicossociais, mas em como essas são concebidas socialmente em um determinado modelo econômico e político vigente (Carvalho, 1999). Isso nos remete a refletirmos sobre a função social e política dos Institutos Federais e, por conseguinte, a função social e política dos NAPNEs ou setores equivalentes.

Também nos eixos Finalidade/Missão, Objetivos e Competências foi possível identificarmos o conceito da viabilização das condições para o acesso, permanência e êxito dos estudantes, enquanto um dos marcos regulatórios das ações de implementação da Política de Inclusão nos Institutos Federais da Região Sudeste do Brasil.

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

No que tange à garantia do acesso aos estudantes com deficiência, os Institutos Federais atendem à prerrogativa legal estabelecida pela Lei nº 13.409/2016 – que alterou a Lei nº 12.711, de 20 de agosto de 2012 –, disponibilizando reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior, o que desencadeou um aumento considerável no número de matriculados nessas instituições de ensino. Todavia, a democratização da educação não se limita à garantia do acesso. Diante desse processo, emergiram as dificuldades de permanência dos estudantes nesses espaços de formação. Nessa perspectiva, os NAPNEs ou setores equivalentes atuam na identificação das necessidades que perpassam a vida social e escolar dos estudantes, no intuito de formular e implementar ações que favoreçam a aprendizagem. Para isso, utilizam-se mecanismos de prevenção da evasão e retenção escolar, tais como adaptações estruturais, organizativas, temporais, metodológicas e curriculares.

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

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

Nesse contexto, os estudantes da Educação Especial são sistematicamente marginalizados pelo insucesso acadêmico e/ou profissional, pois a expectativa do êxito é atribuída apenas aos seus esforços individuais e persistência. Dessa forma, aos NAPNEs ou setores equivalentes incumbe a tarefa de evidenciar o processo cotidiano da trajetória acadêmica dos alunos, legitimando suas experiências e seus êxitos alcançados ao longo do curso. Incumbe-lhes, também, a tarefa de assegurar as possibilidades concretas de êxito a esses estudantes, como direito garantido e responsabilidade coletiva, proporcionando a ampliação do entendimento desse conceito para além do que foi construído socialmente: como mero desfecho positivo de uma formação acadêmica e/ou inclusão no mercado de trabalho.

Dando sequência à exposição da caracterização dos documentos analisados, no eixo “Público-Alvo” foi possível constatar que todos os regulamentos definem, como público dos NAPNEs ou setores equivalentes, os estudantes da Educação Especial, ou seja, estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação.

Nota-se que, mesmo sendo muito clara a prioridade do atendimento aos estudantes da Educação Especial, alguns documentos ampliam a definição de “público-alvo”, estendendo o atendimento do NAPNE ou setor equivalente para alunos com distúrbios de aprendizagem;

dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas; transtornos psiquiátricos; dificuldades de aprendizagem decorrentes de quadros clínicos diversos; e situações de vulnerabilidade social.

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

Dando continuidade à caracterização dos documentos analisados, no eixo Composição, a análise aponta que os NAPNEs ou setores equivalentes consideram relevante a composição de suas equipes com diferentes profissionais. Verificamos que os documentos analisados apontam, com maior frequência, a presença do docente, pedagogo, assistente social, psicólogo e tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)-Português. Com menor frequência, foram encontradas referências a outros cargos de técnicos administrativos em educação; a docente de Educação Especial e de Libras; à representação estudantil, de famílias e da comunidade externa; a profissionais com formação específica em Educação Especial/Inclusiva e profissionais da área da saúde; e a cargos de gestão.

Vale destacarmos que a representação discente foi formalizada em apenas quatro documentos, sendo facultada ou mesmo inexistente nos outros seis documentos analisados. Dentre os documentos que formalizam a representatividade estudantil, apenas um formaliza a representação do estudante da Educação Especial. Em relação à representação das famílias dos alunos atendidos, apenas dois documentos a formalizam. O levantamento desses dados demonstra uma fragilidade no processo de implementação da Política de Inclusão nos espaços institucionais analisados, pois, em sua maioria, a participação ativa dos estudantes e de suas famílias não é garantida. É importante considerarmos, ainda, a quase nula referência ao docente de Educação Especial, o que reflete a não institucionalização legal desse profissional junto ao quadro de servidores efetivos dos Institutos Federais.

Como último eixo estruturante, temos o eixo Financiamento, cujos dados coletados nos documentos demonstraram que, dos dez regulamentos analisados, apenas dois apresentaram informações relativas ao financiamento dos NAPNEs ou setores equivalentes. Isso demonstra uma fragilidade quanto à abordagem desse tema na formulação dos regulamentos desses núcleos/setores.

Podemos observar que há diferenças nas abordagens identificadas nos dois documentos em que constam informações acerca do financiamento. Em um deles, o aporte financeiro a ser assegurado ao NAPNE limita-se à previsão de recursos para a participação e promoção de cursos e eventos sobre Educação Inclusiva. Já no outro, há uma abordagem mais aprofundada, em que se prevê a reserva de recursos financeiros para investimento no desenvolvimento do trabalho do setor, tendo em vista o atendimento das demandas dos discentes da Educação Especial.

A trajetória histórica do financiamento da Educação Especial no Brasil se constituiu de forma contraditória e ambígua, sendo marcada, por um lado, pela garantia do direito social da educação aos estudantes da Educação Especial e, por outro, pelo descomprometimento do Estado, que encorajou e privilegiou a lógica privatista (Laplane et al., 2016).

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

Dessa forma, considerando que o financiamento representa o elemento central no processo de estruturação de uma política, podemos inferir que a Política de Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi estruturada, no que diz respeito ao orçamento dos Institutos Federais, sem a previsão de recursos específicos para os NAPNEs ou setores equivalentes, ou seja, sem o alicerce necessário para a definição de prioridades e de ações a serem desenvolvidas. Carlou (2014), Soares (2015), Mendes (2017) e Costa (2018) apontam, em seus estudos, que os maiores desafios do NAPNE consistem na ausência de estrutura física e na insuficiência de recursos humanos e financeiros.

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

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

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

Para Lancillotti (2003), a vinculação entre educação e trabalho decorre da forte influência econômica junto à formulação e à implementação das políticas educacionais, permeando, inclusive, o discurso da Educação Especial. Essa crescente valorização da formação dos estudantes da Educação Especial para o mundo do trabalho acompanha uma tendência internacional que, apesar de representar um grande avanço e até se apresentar como uma proposição inques-

tionável, adquire outro sentido a partir da compreensão do significado do trabalho no âmbito da sociedade capitalista.

Esse ideário perpassa a constituição dos Institutos Federais e, por conseguinte, está presente na formulação dos regulamentos dos NAPNEs ou setores equivalentes, desdobrando-se, muitas vezes, em ações aligeiradas, fragmentadas, individualistas e centradas em uma pedagogia tecnicista, uma pedagogia das competências, em que a formação tem como foco a preparação do futuro trabalhador, deixando de lado a sua formação como sujeito crítico e transformador da própria realidade (Saviani, 2005).

4 CONCLUSÕES

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

Para tanto, o caminho metodológico escolhido nos ofereceu subsídios para, antes de tudo, por meio da caracterização dos documentos regulamentadores, realizarmos a apresentação dos elementos constitutivos dos NAPNEs ou setores equivalentes da Região Sudeste. A partir disso, com base em uma análise crítica dos regulamentos, foi possível identificarmos a operacionalização de um núcleo comum presente na proposição dos documentos, o qual se constitui pelos conceitos Educação – Trabalho – Deficiência.

Nessa direção analítica, verificamos que os NAPNEs ou setores equivalentes se estabelecem na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como vetores de reposição da Teoria do Capital Humano, mediando a Política de Inclusão. Apreendemos, assim, a expressão de uma Política de Inclusão contraditória na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Por um lado, essa política é marcada por uma educação concebida como força motriz para o desenvolvimento de competências produtivas para o capital, manifestando-se sobretudo na concepção do êxito materializado na inserção dos estudantes da Educação Especial no mercado de trabalho. Por outro, apresenta, como um dos seus princípios, o desenvolvimento das capacidades humanas, no sentido da formação integral desses mesmos estudantes. Consideramos que esse interstício pode subsidiar espaços substanciais de disputa de um novo projeto de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Dessa forma, aos NAPNEs ou setores equivalentes, para além da promoção de uma Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, apresenta-se o desafio de superar a dualidade trabalho manual/trabalho intelectual, promovendo o despertar de uma educação crítica, consciente de suas funções sociais, políticas e pedagógicas, o que extrapola o mero oferecimento de uma formação técnica e profissional.

REFERÊNCIAS

Anjos, I. R. S. dos. (2006). *Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2949>

- Bezerra, G. F. (2016). Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. *Marx e o Marxismo*, 4(6), 59-77. <https://doi.org/10.62782/2318-9657.2016.131>
- Bezerra, Q. A. (2018). *O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Caxias do Sul]. Repositório Institucional Universidade de Caxias do Sul. <https://repositorio.ucs.br/11338/4154>
- Bortolini, S. (2012). *Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional de Múltiplos Acervos da UFRRJ. <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12308>
- Carlou, A. (2014). *Inclusão na educação profissional: visões dos gestores do IFRJ* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.btd.uerj.br/handle/1/10616>
- Carvalho, R. E. (1999). Removendo barreiras para a aprendizagem. In Ministério da Educação (Org.), *Educação Especial: tendências atuais* (1ª ed., pp. 59-66). Ministério da Educação, SEED. <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>
- Costa, G. M. A. da (2011). *Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado do Pernambuco* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas]. Repositório da Universidade Federal de Alagoas. <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1513>
- Costa, L. U. da. (2018). *Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre* [Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas]. Repositório Institucional do Instituto Federal do Amazonas. <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/357>
- Dall’Alba, J. (2016). *Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste* [Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas]. Repositório Institucional do Instituto Federal do Amazonas. <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/54>
- Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In R. M. L. Araújo, & D. S. Rodrigues (Orgs.), *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais* (1ª ed., pp. 52-71). Alínea.
- Fairclough, N. (2016). *Discurso e mudança social*. Editora Universidade de Brasília.
- Frigotto, G. (1999). Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, 25(2), 1-18. <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/597>
- Frigotto, G. (2008). Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(3), 521-536. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300011>
- Frigotto, G. (2010). Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*, 37, 417-442. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1593/1479>
- Garcia, R. M. C. (2004). *Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil* [Apresentação de artigo]. 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, Minas Gerais, Brasil. <https://anped.org>

br/biblioteca/discursos-politicos-sobre-inclusao-questoes-para-as-politicas-publicas-de-educacao-especial-no-brasil/

- Gonçalves, L. F. (2017). *Ação TECNEP: Movimentos, mediações e implementação da política de inclusão no IFFAR, campus São Vicente do Sul* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Maria. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13635>
- Guimarães, L. C. C. V., Santos, J. R., & Vilaronga, C. A. R. (2021). Formação e atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais. In P. de Oliveira, & E. Mahl (Orgs.), *O Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: relatos de experiência* (1ª ed., pp. 57-81). Paco.
- Jacy, M. A. (2010). *A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de extensão do NAPNE/CEFET – MG: possibilidades de trabalho e emprego* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3273>
- Kassar, M. de C. M., Rebelo, A. S., & Oliveira, R. T. C. De. (2019). Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>
- Lancillotti, S. S. P. (2003). *Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. Autores Associados.
- Laplane, A. L. F. de, Caiado, K. R. M., & Kassar, M. de C. M. (2016). As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, 17(46), 40-55. <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>
- Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.* (2012). Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm
- Lei nº 12.711, de 20 de agosto de 2012.* (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.* (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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm
- Lima, W. R. de, Campos, J. A. de P. P., & Leite, G. G. (2021). Educação Profissional em interface com a Educação Especial: análise de matrículas. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 8, 1-16.
- Lisboa, R. R. dos S. (2017). *Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais brasileiros* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24270>
- Mendes, J. de V. (2013). *As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória: narrativas dos protagonistas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do

- Espírito Santo]. Repositório Universidade Federal do Espírito Santo. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2366>
- Mendes, K. A. M. de O. (2017). *Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>
- Mészáros, I. (2010). *Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar*. Boitempo.
- Ministério da Educação. (2010). *Manual de Orientação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior*. SECADI/SESu. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192
- Nascimento, F. C. do, & Faria, R. (2013). A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In F. C. do Nascimento, G. M. F. Florindo, & N. S. da Silva (Orgs.), *Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção* (1ª ed., pp. 13-23). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
- Nascimento, F. C. do, & Portes, R. M. L. (2016). A inclusão de pessoas com necessidades específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP: uma reflexão atual. In V. R. Brancher, & B. de A. Medeiros (Orgs.), *Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica* (1ª ed., cap. 6). Paco Editorial. Kindle.
- Oliveira, J. A. M. de. (2018). *Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional Universidade Federal de Sergipe. <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11529>
- Orlandi, E. P. (1993). Vão surgindo sentidos. In E. P. Orlandi (Org.), *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional* (1ª ed., pp. 11-25). Pontes.
- Pletsch, M. D., & Melo, F. R. L. V. de. (2017). Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1610-1627. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>
- Rocha, V. M. da. (2016). *A Educação Especial nos Institutos Federais: o que dizem os planos de desenvolvimento institucionais?* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Região de Joinville]. Plataforma Pergamum – Dados do Acervo Univille. <https://pergamum.univille.br/acervo/230207>
- Santos, J. R. (2020). *Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/items/ed442a87-813c-4de7-8c3d-676bacffe10f>
- Santos, J. R., Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2023). Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. *Revista Educação Especial*, 36, 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X70712>
- Saviani, D. (2005, 25 de agosto). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. [Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”,

- financiado pelo CNPq]. Projeto 20 anos do Histedbr, Campinas. https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf
- Saviani, D. (2013). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, 34(124), 743-760. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>
- Silva, J. M. da. (2015). *Reflexões para um ensino inclusivo em aulas de química: aporte na psicologia histórico-cultural* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório Institucional Universidade Federal Fluminense. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/4784>
- Silva, R. G. da. (2014). *Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA – IFES campus Vitória no NAPNE* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório Universidade Federal do Espírito Santo. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8630>
- Soares, G. G. (2015). *A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/916>
- Sonza, A. P., Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2020). Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista Educação Especial*, 33, 1-24. <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>
- Souza, A. C. de, Vilaronga, C. A. R., & Franceschini, A. R. (2021). A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal de Educação. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 8(1), 113-128. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p113-128>
- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico*, 95(239), 139-151. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>
- Wingler, S. da S. (2021). O papel do NAPNE no processo social de estudantes público da Educação Especial em um Campus do IFES. *Perspectivas em Diálogo*, 8(17), 155-169. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12716>
- Zerbato, A. P., Vilaronga, C. A. R., & Santos, J. R. (2021). Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 319-336. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>

Recebido em: 24/11/2024

Reformulado em: 21/05/2025

Aprovado em: 27/06/2025