



A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Uma análise sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas - NAPNE do IFPE

Natália Tibéria Veloso de Santana¹

Kleber Fernando Rodrigues²

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar o papel dos NAPNE do IFPE para a inclusão educacional de discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, visando a produção de subsídios para a implementação e/ou aprimoramento de políticas institucionais de inclusão no contexto da EPT, em particular no IFPE. Em sua realidade prática, entendemos que o tema da inclusão educacional das pessoas com deficiência é transversal e se dá por meio de situações que envolvem não somente parte da comunidade acadêmica, mas a instituição como um todo, por meio do seu Projeto Político Pedagógico e das demais políticas que fundamentam sua identidade institucional. Diante de todos os entraves que a inclusão enfrenta no âmbito escolar e, para além das políticas públicas de acesso, no contexto da educação, as intervenções por meio de estudos acadêmicos, são de suma importância para a conscientização da sociedade em geral e para a construção de uma escola inclusiva que acolha a diversidade humana e que contribua para a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado e Política de Ações Afirmativas.

INTRODUÇÃO

A Inclusão das pessoas com deficiência se constitui numa temática que vem sendo discutida em diferentes segmentos da sociedade. Historicamente, esses sujeitos foram considerados fora do padrão imposto pela coletividade. A negação e a violação dos direitos humanos a esses sujeitos resultaram em práticas de exclusão, segregação e integração educacional. Atualmente, o paradigma da inclusão propõe uma nova forma de organização dos espaços e mudanças nas relações sociais para o reconhecimento e respeito do outro

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (PROFEPT), natalia.santana@ifpe.edu.br.

² Doutor em Sociologia pela Universidade Sorbonne - Paris 5 - Université Paris Descartes - (2011) - França. Professor Titular do IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. É professor permanente do ProfEPT, no campus Olinda, kleber@pesqueira.ifpe.edu.br.



enquanto sujeito de direitos e liberdades, independente das características individuais que possuam (SASSAKI, 2006).

No contexto educacional, a inclusão vem exigindo a reformulação dos sistemas educacionais, que foram constituídos numa perspectiva homogeneizadora. Isso porque o desenvolvimento de uma proposta pedagógica na perspectiva inclusiva implica na remoção das barreiras de aprendizagem e na participação de todos nos espaços educativos.

No âmbito, especificamente, da Educação Profissional e Tecnológica, a inclusão das pessoas com deficiência ganhou visibilidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que preceituou o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades com um dos princípios da Educação Profissional. Neste contexto, a legislação apresenta o “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (BRASIL, 2012).

Recentemente, porém, tivemos a publicação da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 (BRASIL, 2021) que revoga a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e dispõe sobre novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Nessas Diretrizes, há a supressão do reconhecimento à diversidade dos sujeitos para o desenvolvimento humano, por esse e outros motivos o documento em questão vem sendo criticado por diversos estudiosos da educação, uma vez que retoma uma perspectiva da formação profissional voltada apenas ao setor produtivo.

A visão de Educação Especial presente tanto na Resolução CNE/CEB nº 01/2021, como na nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), representa uma perspectiva de inclusão sem garantias suficientes para a permanência na escola com qualidade social, à medida que não volta o olhar para essa modalidade. Por isso, essas políticas estão no centro de um campo de conflitos e disputas que prenunciam o quão difícil é a construção de um sistema educacional inclusivo, o que tem levado os atores que se ocupam da área a confrontar tais retrocessos na legislação educacional.

De acordo com a Resolução anterior do CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012), os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar aos discentes conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. Nesse sentido, em 2016 foi promulgada a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) que consiste em uma ação afirmativa que busca garantir a reserva de 5% das vagas para



discentes com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Assim como a história da Educação no Brasil, a história da Educação Profissional também se configurou de forma dualista, ocasionada pela divisão da sociedade em classes e pela divisão social do trabalho. Nesse contexto, instituiu-se uma dualidade no processo educativo, ou seja, uma educação voltada para a classe dos proprietários, centrada nas atividades intelectuais e uma educação para a classe não proprietária dos meios de produção, a qual centrava-se no exercício das funções de produção manual (SAVIANI, 2013).

Conforme menciona Mazzota (2011), a educação destinada às pessoas com deficiência no campo da Educação Profissional não divergiu dessa realidade dual. Esteve marcada pela perspectiva profissional assistencialista, que legitimou estigmas e discriminações que reforçaram no imaginário social a visão de incapacidade intelectual dessas pessoas, ao restringir a educação às funções manuais do trabalho.

Assim, as primeiras instituições educacionais de carácter profissionalizante foram: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente, nominado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado de Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Nessas instituições, eram ofertados trabalhos manuais para as pessoas com deficiência por meio de oficinas para aprendizagem de ofícios como “oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos” e de tricô para as meninas; entre outras ligadas a ofícios manuais. (MAZZOTA, 2011).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi iniciada em 1909, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, com a pretensão de oferecer aos desvalidos a oportunidade de terem uma profissão e não sucumbirem à criminalidade. Com o avanço da industrialização, em 1940, os ensinamentos secundários e profissionalizantes foram equiparados. Trinta anos depois, em 1970, a educação profissional tornava-se obrigatória, ocasião em que a Rede Federal passou a desfrutar de um status de excelência nessa modalidade de ensino. Já nos anos de 1980 e 1990, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, no âmbito da Rede, promoveu a busca pelo desenvolvimento local, regional e nacional. É nesse contexto que surge a preocupação com a inclusão social da população circunvizinha (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Em seguida, foi sancionada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Definidos, no Artigo 2º da referida Lei, enquanto “instituições de educação superior, básica e profissional,



pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008).

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (REDEPT) ampliou as ações institucionais para garantir não somente o ingresso, mas também a permanência dos discentes com deficiência nos IFs, até então as ações ocorriam de maneira isolada em cada instituto. Uma dessas ações é o Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP), implementados em 2000 na Rede Federal, visando a promoção de acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência. Esse programa estabeleceu o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) nos Campi das Instituições Federais de Educação Tecnológica (SOARES; MELO, 2016).

A partir de então, esses núcleos passaram a ser criados nas instituições e estabeleceram-se como o principal espaço de promoção das ações inclusivas. Em sua estrutura organizacional estão previstos um(a) coordenador(a), designado(a) pelo(a) Reitor(a) ou pelo(a) Diretor(a)-Geral do campus, um corpo de apoio formado por docentes, técnicos, psicólogos e sociólogos da instituição, além de pais, discentes e demais membros da sociedade civil organizada (ALENCAR, 2017). São objetivos do NAPNE:

[...] definir as diretrizes de inclusão; promover a cultura da educação para a convivência e a aceitação da diversidade; integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade, propiciando sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição; garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do Campus; buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição; adaptar materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar. (BRASIL, 2010 apud ALENCAR, 2017, p. 48)

Diante do exposto, podemos dizer que há um movimento de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência como ser de direitos, liberdades, potencialidades para participar, desenvolver e aprender na educação escolar (MANTOAN, 2006). Esse movimento vem sendo refletido e ampliado na Educação Profissional e Tecnológica, na defesa de uma formação humana integral, cidadã e inclusiva que esteja articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do trabalho ao longo da vida.

Assim, este estudo tem o intuito de refletir criticamente sobre como a oferta de Educação Especial fundamentada nos parâmetros da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dialogam com a perspectiva teórica presentes na Educação Profissional, sem esquecer que a inclusão está ligada também na superação da desigualdade presente no país. Neste aspecto, foi feita uma divisão de tópicos para que se possa entender



que a relação entre desigualdade e inclusão esteja contemplada durante o curso do estudo proposto a partir dos seguintes itens: 1. pobreza, exclusão social e as teorias da educação; 2. Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial – Em Defesa do Desenvolvimento da Pessoa com Deficiência; 3. As Políticas Públicas de Inclusão das Pessoas com Deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

1. POBREZA, EXCLUSÃO SOCIAL E AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

CIAVATTA E RAMOS (2011) chamam a atenção para a “ausência” do termo “pobres” em estudos produzidos no âmbito dos estudos sociais e, em contrapartida, a frequência do uso de termos como “questão social”, “inclusão/exclusão” e “desigualdade social”, o que evidencia, para as autoras, “o foco mais na totalidade do sistema capital e nas contradições que ele gera” (CIAVATTA E RAMOS, 2011). No entanto, conforme ressaltam as autoras, a pobreza é um fenômeno estrutural que atinge cruelmente pessoas individuais. É necessário atentar para a complexidade e a vinculação entre si dos modos pelos quais assumimos o que é sociedade, justiça, democracia, inclusão e exclusão sociais, a fim de que os sentidos de nossas palavras não se produzam distanciados de uma análise do contexto social e histórico que perpassam o fenômeno em questão.

Embora pareça óbvio, é necessário ressaltar que há uma íntima relação entre pobreza e exclusão social. A própria definição de pobreza é marcada pela falta, pela ausência ou pela privação de elementos básicos para uma existência digna numa dada sociedade (IBGE, 2012). Tratando-se desses elementos básicos, essenciais ao bem-estar da pessoa e dos quais ela é privada numa situação de pobreza extrema, o relatório do IBGE/2012 sobre o “Mapa de pobreza e desigualdade no Brasil” o termo remete à insuficiência de “renda, à nutrição, à saúde, à educação, à moradia, aos bens de consumo e aos direitos de participação na vida social e política da comunidade em que vive”.

Na classificação mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 2011, que mede a qualidade de vida da população de diferentes países, o Brasil ocupou o 84º lugar, indicando uma situação dramática na qualidade de vida e bem-estar social para uma parcela significativa da população brasileira. Dados divulgados pelo Site “*Brasil sem miséria*” indicam que há cerca de 16,2 milhões de brasileiros vivendo numa situação de extrema pobreza. Pretendemos situar a pobreza e os processos de exclusão social no universo mais



amplo do modo de produção capitalista, bem como problematizar o discurso sobre inclusão escolar nesse universo. Diante dessa realidade, cabe questionarmos de que Inclusão é possível falar em um contexto de tanta pobreza e exclusão social?

Nas máximas do liberalismo, constatamos que o individualismo, com a valorização do mérito individual, aparece na forma de um tipo de seleção natural assentada nos dons e nas habilidades, nas diferenças e nas qualidades individuais persistentes nos discursos dos grupos hegemônicos até os dias atuais. Isso seria usado como justificativa para a naturalização da miséria que restringe a discussão ao âmbito da moral e das liberdades individuais.

Buscando na obra de Marx sobre o conceito de exclusão, OLIVEIRA (2004) identifica que o termo já estava posto pelo pensador do século XIX. Embora o termo “exclusão” conste já nas primeiras obras de Marx, o conceito aparece mais elaborado em seus últimos escritos, sobretudo n’O Capital:

A leitura sistemática e aprofundada da teoria de Karl Marx tem a capacidade de desocultar os determinantes da exclusão, demonstrando que a exclusão está incluída na lógica do capital, ou ainda, dizendo de outra maneira, que o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital. (Oliveira 2004, p. 23-24)

O esforço para entender melhor essa citação se revela fundamental por ir além das aparências que o fenômeno da exclusão toma na sociedade atual e no senso comum. A compreensão de que há uma relação íntima entre os conceitos de exclusão e de inclusão nos processos de produção e de reprodução do capital é um aspecto importante para a discussão empreendida aqui sobre inclusão social e escolar.

O que significa afirmar que “a exclusão está incluída na lógica do capital”? De acordo com as reflexões elaboradas por Oliveira (2004), com sua imersão no universo da obra de Marx, ao longo da história, o trabalhador vem sofrendo um processo gradativo de expropriação dos meios de produção, tornando-se cada vez mais excluído das novas formações sociais que iam se formando. Na sequência desse processo, aparece a possibilidade de inclusão desse homem no mercado de trabalho, só que em condições muito desfavoráveis. Sua inclusão acontece, em aparência, como um homem livre que vende, por vontade própria, sua força de trabalho em troca de salário, em essência, no entanto esse fenômeno se revela como a condição necessária ao desenvolvimento do capital do qual apenas alguns poucos se beneficiam. Essa lógica foi elaborada por Oliveira (2004) ao tentar compreender o processo da gênese da mercadoria. Por isso afirma que:



a penetração no processo genético da mercadoria, tomada enquanto forma elementar imediatamente aparente das sociedades capitalistas e ponto de partida do processo analítico, revela que o homem, sujeito produtor da mercadoria, é excluído de sua rede lógica, enquanto ser complexo, de múltiplas determinações e reincluído como ser unilateralmente determinado, depois de já haver sido irremediavelmente reduzido à condição de simples quantum econômico. (Oliveira 2004, p. 126)

Vemos, desse modo, por que tal afirmação de que “exclusão e inclusão subordinadas são duas faces da mesma moeda”. Podemos entender, a julgar pelos pressupostos marxistas que embasam essas reflexões, que a superação da exclusão não se dará pela inclusão dos excluídos no modelo social capitalista, o que já ocorre, precariamente no caso do acesso aos bens e intensamente no caso da inclusão como exploração, mas pela superação dessa sociedade, por meio de profundas transformações. Os mesmos autores marxistas que estudam a educação no Brasil fazem uma relação das contradições que permeiam a sociedade capitalista e a escola brasileira. Nessa relação, a escola tem se constituído em uma instituição que contribui para a exclusão social ao não propiciar a apropriação do saber sistematizado para uma parcela da população.

O relatório sobre *As desigualdades na escolarização no Brasil (2011)* aponta que o nível de escolarização da maior parte da população brasileira ainda é muito baixo, girando em torno de 7,3 anos, há desigualdades expressivas nos níveis de instrução de pobres e ricos, entre as áreas urbanas e rurais, assim como entre regiões geográficas. Ainda persistem altos índices de analfabetismo, refletidos tanto naqueles que não tem acesso ao letramento (10% da população brasileira), como naqueles considerados analfabetos funcionais. O acesso e a permanência de crianças e jovens na escola ainda se constituem desafios, sobretudo para as crianças na faixa etária de zero a três anos: dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) indicam que, em 2007, o percentual de matrículas de crianças está entre as famílias que têm rendimentos acima de três salários mínimos, ou seja, quanto mais pobre a família e quanto menor a criança, menores são as possibilidades de acesso à educação infantil.

No entanto, os índices denotam a exclusão escolar, sobretudo dos mais pobres, não se evidenciam apenas nos percentuais de matrículas, mas nas possibilidades de acesso ao saber sistematizado. Não se pode negar que o perigo de que os sistemas de avaliação externa, centralizados na federação, por indicadores estatísticos, ocultem as dificuldades que a classe popular tem para aprender na escola. Tal ocultamente acaba por atrasar a universalização da melhoria de qualidade de ensino ao mesmo tempo em que também prejudica os movimentos sociais e políticos para a eliminação da desigualdade social fora da escola e da qual a escola é parte.



Na mesma linha, Saviani (2013) afirma que o problema da marginalidade é uma realidade na educação e que as teorias da educação são classificadas em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade. Já, no segundo grupo, estão as teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização.

Ora, percebe-se, facilmente, que ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade. Assim, para o primeiro grupo, a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida.

A educação emerge como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui-se, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto essa ainda existir, devem-se intensificar os esforços educativos. Quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que diz respeito às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua degradação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Já o segundo grupo de teorias, concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente a própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados.

Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da



marginalidade, converte-se num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, Saviani (2013) denomina as teorias do primeiro grupo como “teorias não críticas”, já que encarnam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são denominadas “teorias críticas”, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo.

2.PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL – EM DEFESA DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Vygotski (1997), já na década de 1920, criticava uma pedagogia especial arcaica e caduca, que era “fraca” para os “fracos”. A nova educação especial ou defectologia, defendida por ele, deveria oferecer uma escola especial forte para quem se apresentava como “fraco”. Ela deveria gerar potencialidades, assim como a educação comum, deveria provocar revoluções nos alunos que nela estudavam. Ele defendia a necessidade de os professores e demais profissionais investirem mais em explicar os aspectos íntegros ou positivos do aluno (aspectos físicos, emocionais, sociais) e por eles encaminhá-los às compreensões e superações, numa clara aplicação do materialismo histórico-dialético, contudo, não é isso que temos observado, quase um século depois (BARROCO, 2007).

Nos dias atuais, tal como na época de Vygotski (quando era preciso formar um novo homem, com um novo modo de pensar a si mesmo, a educação, a sociedade e a vida), a atenção tem sido direcionada para aquilo que se apresenta como faltoso aos alunos com deficiências, porém, de uma análise apenas aparente. Por esse modo, também fica compreensível, mas nem por isso justificável, que profissionais que atuam junto a eles dediquem mais aos procedimentos metodológicos que à formação, neles, do humano. Aliás, fica até difícil pensar em como uma pessoa que não enxerga nem ouve, que seja surdo-cego, por exemplo, possa ter funções psicológicas superiores desenvolvidas a um nível tal que lhe permita formar-se em psicologia ou em filosofia, e nesses áreas atuar profissional.

Algo dessa natureza ocorre na então União Soviética, com uma experiência piloto desenvolvido entre uma escola especial para surdo-cegos e a Universidade de Moscou, nos anos 1970 (BARROCO, 2007). Esse alcance, o de formar aquilo que é especificamente



humano em pessoas cujos órgãos para a linguagem repectiva e expressiva (visão e audição) não se encontram íntegros, foi uma obra coletiva: estava posta uma formação filosófica dos professores da educação especial, havia uma vontade política e um reconhecimento social para investir-se em tão cara e rara educação.

O que estava em questão não era o mero desenvolvimento de estratégias de ensino de linguagens, nem somente o conteúdo curricular, mas a concepção de que a educação tem papel revolucionário na vida das pessoas, com e sem deficiência. Também estava em aplicação a tese de que os órgãos sensoriais, em sua constituição biológica, têm de ser o ponto de partida para a formação dos órgãos sociais; ou seja, o biológico deve ser superado pelo cultural. Ou ainda, estava em pauta a deseja de que, quando falta o talento biológico, deve ser formado o talento culturall. Dito isso de outro modo, pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem frequentar a escola, e o que esta lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve tranformá-las, deve controbuir para que passem de crisálidas a borboletas (VYGOTSKY e LURIA, 1996). Essa seria a escola que poderíamos chamar de inclusiva.

Repetir uma experiência dessa natureza, em que alunos se apropriam dos conteúdos cotidianos próprios à realização da generacidade humana em suas vidas e também de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos que lhes permitam a constituição da singularidade sobre um patamar mais elevado que o da mera reprodução da existência, só se faz possível se professores, alunos, conteúdos e metodologias se afinam a um dado propósito e se, antes disso, a concepção de homem e de sociedade, de educação e escolarização, encaminhar para isso, num posicionamento na contramão do instituído (BARROCO, 2007).

Nesse sentido, vale lembrar que a teoria vygostskiana- elaborada num momento de implantação do socialismo, de chamaneto de todos à produção, à edificação da sociedade soviética, não pode ser transportada para os dias atuais como reedição. Contudo, ele pode oferecer elementos de análise para identificar-se o que pode ser defendido e realizado numa sociedade capitalista em crise, que tem como problemática não mais a produção da riqueza, mas a circulação dela pelas diferentes classes sociais, mantendo-as por esse meio. Tal teorização inspira outra proposta de educação especial e ganha materialidade com as defesas marxistas para a educação escolar contempladas na pedagogia histórico-crítica. O entendimento do homem a ser assumido pela educação, constituído de modo histórico-crítico e comprometido ética e politicamente com uma dada concepção de sociedade, faz-se presente em ambas as proposições.(VYGOTSKY, 2004; SAVIANI, 2005).



È possível dizer que a luta de Vygotski, não seria pelo desenvolvimento de um dado indivíduo ou de uma dada minoria (deficiente), mas de todos. Se a revolução do proletariado não deveria cocorrer em um só país, para um só povo, para um só segmento da população, o desenvolvimento dos procesos psicológicos superiores também deveria ser oportunizado a todos. A lute de Vygotski, se assim se pode dizer, era a luta pelo homem livre. Essa nova natureza humana deve superar a deficiência, não devendo esta ser impedimento para que se caminhe para humanização ruma à liberdade. A educação deveria primar pelo enfoque qualitativo do desenvolvimento, pelo emprego das partes íntegras para compensar as partes comprometidas pela deficiência, deveria primar pelos princípios da educação social.

A compreensão desse processo remete a uma reflexão a respeito de como, numa sociedade capitalista em crise, em sua fase hegemônica, podem ser garantidos o bom ensino e as mediações adequadas às pessoas com deficiência, consideran-se a constituição social de seus psiquismos. Ao verificar que a educação escolar não vem garantindo essas condições necessárias nem mesmo às pessoas sem deficiência que pertencem às classes populares, identifica-se a necessidade imperiosa de se avaliar quanto isso não se complica ao se pensar naqueles que têm deficiência. Embora não bastem, a identificação e o trabalho com as contradições revelam-se um primeiro passo a ser dado, e para isso a ciência da história deve frequentar os ambientes que se propõem a ser inclusivos (BARROCO, 2007).

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – O NAPNE EM DEBATE.

A Educação Especial na rede profissional passou a ser pautada no início dos anos 2000, apesar de serem conhecidas ações isoladas ocorridas antes disso em algumas Instituições. A Educação Especial na rede federal tem como marco o Programa TECNEP que para o Ministério da Educação consiste em:

[...] uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

A ação TECNEP foi iniciada em meados dos anos 2000 no governo de Fernando Henrique Cardoso e surgiu para sistematizar as ações da rede federal. Há época, havia um



trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (atual SETEC) e Secretaria de Educação Especial (atualmente extinta). Após as modificações no MEC em decorrência do Decreto n° 7.480, de 16 de maio de 2011, as ações da TECNEP passaram a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O Brasil seguiu a tendência internacional de proposições para ingresso de pessoas com deficiência no mundo do trabalho. A proposição da TECNEP se deu em um contexto no qual as iniciativas que envolviam a Educação Especial e a Educação Profissional eram ainda muito iniciais.

As políticas de assistência e proteção social, assim como as políticas de Educação Especial, fizeram parte da agenda da globalização neoliberal no Brasil desde os anos 1990, a partir das reformas educacionais vinculadas aos pressupostos do denominado "Consenso de Washington", em referência às medidas de ajuste estrutural do mercado, recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird). A esse respeito, Bezerra e Araújo (2014, p. 108) avaliam:

Na qualidade de ideário sedutor, a inclusão escolar apresenta-se envolta no humanismo tardio, difundido, com especial interesse, pelas agências multilaterais, sobretudo o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Sendo assim, o discurso “desinteressado” que respeita as diferenças individuais e exalta os direitos humanos, segundo proposições disseminadas por tais organismos, acaba por favorecer a adesão imediata e acrítica das pessoas aos “valores” inclusivistas. Nessas condições, o ideário inclusivista encontra repercussão conceitual na agenda pós-moderna, produzindo cantos de sereia, tal como aqueles que deixaram o grego Odisseu, esposo de Penélope, encantado, sem controle sobre si mesmo, na volta para casa. Se a aparência da “melodia” é progressista, o conteúdo da “letra” relaciona-se, todavia, à mistificação ideológica, que vem atrelada aos interesses dominantes. Sob o lema do aprender a viver juntos (Delors, 1998), os conceitos de diversidade e convivência solidária com as diferenças tornam-se a principal tematização político-pedagógica de nossa época, quando a desigualdade material é ressignificada como atributo cultural, identitário, subjetivo. As diferenças são enaltecidas e integradas aos projetos de governo, tornando mais fácil o controle estatal sobre os “diferentes” e sobre os “grupos minoritários”. (BEZERRA E ARAÚJO, 2014, p. 108)

Segundo Faria e Nascimento (2013), realizou-se, inicialmente, uma pesquisa na rede federal, com o intuito de conhecer ações já realizadas pelas instituições com vistas ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas. Na sequência, foram feitas reuniões de trabalho envolvendo as instituições da rede federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de instituições mencionadas pelos autores apenas como entidades representativas e também aquelas que já atuavam nesse atendimento há mais tempo,



resultando em uma parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e com o Instituto Benjamin Constant (IBC). Após pesquisas e reuniões, a gestão central do TECNEP classificou as ações em três momentos:

- a) Momento 1 (2000 a 2003): Mobilização e sensibilização. Realizou-se uma oficina com a participação dos Cefets MG, RN e PA; Escolas Técnicas: Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas: Bento Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba-AL; Instituto Benjamin Constant/RJ, Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ e Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. O intuito era tornar esses Cefets e escolas agrotécnicas polos regionais de referência para o atendimento da rede federal. Não foram citados os critérios para a escolha dessas instituições pelo autor. Houve referência à necessidade de abertura das instituições da rede federal às parcerias com instituições filantrópico-assistenciais e organizações não governamentais. Ainda no segundo semestre de 2000, realizaram-se quatro eventos regionais, nos seguintes lugares: Sul – Sede: Escola Técnica Federal de Santa Catarina; Centro Oeste – Sede: Escola Agrotécnica Federal de Cáceres/MT; Sudeste – Sede: CefetMG; e Nordeste – Sede: Cefet-RN. As ações começaram a ser concretizadas nesses encontros regionais.
- b) Momento 2 (2003 a 2006): constituiu-se um grupo gestor central, com representantes das extintas Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e Seesp. Além disso, foram definidos cinco polos com gestores regionais nas seguintes instituições: Região Norte: Cefet/PA; Região Nordeste: Cefet/RN; Região CentroOeste: Cefet/MT; Região Sudeste: Cefet/MG e Região Sul: Cefet/SC. A partir daí, começa-se a ideia de que os campi constituíssem Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES) e criassem procedimentos para implantação da Ação Tecnep.
- c) Momento 3 (2007 a 2009): formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva. Ofertou-se o curso de Especialização “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, uma parceria entre a Setec, o então Cefet Mato Grosso, o Ines e o IBC e também cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de: Libras, braile, Políticas Públicas de Inclusão e Tecnologia Assistiva.

Não é possível precisar a origem da ideia de constituição dos NAPNES, o registro mais antigo é um manual do Programa TECNEP do ano de 2001, contendo orientações para a organização dos núcleos. O manual não caracteriza esses núcleos, que segundo a descrição de Rosa (2011) é:

[...] 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 (ROSA, 2011, p.18).

No entanto, é possível observar na legislação referente ao Atendimento Educacional Especializado, a menção à estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, primeiramente em 2008 pelo Decreto nº 6.571/2008 e depois pelo Decreto nº 7.611/2011, que o substituiu. O impacto dessa legislação é perceptível nas ações das universidades e institutos a partir de então.



Nas universidades federais, os núcleos são denominados como núcleo de acessibilidade e são fomentados pelo programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir). O Decreto nº 6.571/2008 tem como principal objetivo “fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica”. Entre 2005 e 2011, o Programa Incluir se deu por meio de editais concorrenciais, após o Decreto nº 7.611/2011 a ação foi ampliada atendendo todas as IFES, distribuindo recursos de acordo com o número de discentes matriculados.

Nos IFS, os núcleos são intitulados conforme o proposto pelo TECNEP: NAPNES, sendo que há uma divergência na apropriação da sigla. Apesar de IFs e universidades federais serem instituições federais de educação superior, os IFs apresentam como diferença o fato de acumular a função de ofertar educação básica.

Faria e Nascimento (2013), que também compunham a gestão central do TECNEP durante a implantação, relatam não ter sido possível a continuidade dos trabalhos, devido à extinção da Coordenação de Ações Inclusivas, em junho de 2011 na SETEC. O momento seguinte seria “a instrumentalização dos NAPNES (com recursos multifuncionais e formação dos profissionais) para um melhor atendimento”.

No livro “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um Caminho em Construção” (FLORINDO, NASCIMENTO e SILVA, 2013), é possível constatar que existiam comissões de especialistas por segmento de público da Educação Especial (transtornos globais do desenvolvimento e deficiências múltiplas, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, entre outras) responsáveis pela elaboração de um documento-base que fosse orientador das práticas institucionais para cada grupo específico, denominadas de Comissão Técnica de Acompanhamento.

Nos capítulos escritos pelas Comissões, foram tratadas as histórias da deficiência em questão, as classificações e definições de inclusão e, em alguns casos, relatos de experiência institucional. Ao final do livro está anexado um *Guia de orientação para identificação e construção dos apoios necessários aos educandos com necessidades específicas da rede federal de EPT*, que é um roteiro de entrevista com dados pessoais, sociais e de escolarização do discente a ser atendido pelos NAPNES. Destacamos dois excertos:

Em junho de 2011, com o fim da Coordenação de EPT Inclusiva, na SETEC, houve um ‘vácuo’ no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP, o que propiciou uma quebra na implementação de ações voltadas para a inclusão por parte daquela Secretaria que, com atividades isoladas, tentou apresentar uma aparente continuidade dos trabalhos, porém, totalmente descontextualizada da proposta



original daquela Ação e com pessoas despreparadas quanto a gestão de todo processo.

Além de emitir o juízo de valor e esboçar as ações futuras, o seguinte trecho também apresenta como os gestores pensavam os trabalhos para a Ação TECNEP:

Implantar o SELO INCLUSIVO (ouro, prata e bronze), que “ranquearia” as instituições da Rede Federal de EPT quanto ao processo de inclusão, nos quesitos: quebra de barreiras, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva e adequação do material pedagógico. Isso deveria ser considerado quando da liberação dos recursos financeiros e materiais.

Para além de propor o ranqueamento de instituições públicas que permitiram distribuir recursos financeiros de modo desigual, questões estruturais são tratadas como facilmente resolvíveis: “A Ação TECNEP se propôs a quebrar o “paradigma da exclusão” e “humanizar as instituições”. MAZZOTA (2011) ao desenvolver uma análise para a construção de uma política nacional de educação especial considera que:

[...] medidas parciais, fragmentárias isoladas tendem a agravar ainda mais a situação existente e contribuir para um distanciamento cada vez maior das condições gerais da coletividade, imprimindo feições peculiares a situações que, mais que especiais, são comuns; e mais do que individuais, são sociais. Caracterizar a educação especial (política, administrativa e pedagogicamente) na educação e explicitar seu papel na educação escolar e na escola pública, clarificando sua presença nas políticas sociais, significará revelar a posição assumida pelo Estado na sociedade democrática brasileira. (MAZZOTA, 2011, p.)

Logo, a Rede Federal de EPT nasceu com um viés inclusivo, porque quando criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, tinham o objetivo de “abrigar” as pessoas socialmente excluídas, só que essa inclusão era com um viés assistencialista, segundo o qual qualquer serviço que “acolha” seria suficiente para promover a “inclusão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo refletimos sobre o processo de inclusão no contexto da política da Educação Profissional nas últimas décadas. Foi possível entender, então, que a inclusão deve caminhar a partir da superação da desigualdade social. Segundo dados do último Censo Demográfico do IBGE, realizado em 2010 cerca de 20% da população brasileira têm algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora ou mental), o que correspondem a 45.606.048 (quarenta e cinco milhões, seiscentos e seis mil e quarenta e oito) pessoas. Já a edição 2019 da Pesquisa Nacional de Saúde - PNS, fonte mais recente sobre o tema, identificou 17,2 milhões de pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,4% da



população dessa faixa etária, essa diferença no percentual é explicada pela mudança na coleta e na metodologia utilizada nas duas pesquisas. Vale ressaltar que os dados da PNS 2019 estão sendo utilizados pelo IBGE, pois estão em consonância com as recomendações internacionais referendadas pela ONU (IBGE, 2022).

Ainda segundo último relatório divulgado pelo IBGE sobre o assunto, a distribuição geográfica das pessoas com deficiência no Brasil tem maior proporção na Região Nordeste, em relação ao perfil social, observou-se que é mais feminino do que masculino e mais incidente entre as pessoas pretas ou pardas do que entre as brancas. Além disso, as pessoas com deficiência também apresentavam menor nível de instrução e estão mais concentradas entre aquelas com rendimento domiciliar per capita abaixo de 1/5 salário mínimo. De acordo com este levantamento, as pessoas com deficiência na faixa etária de 15 a 17 anos não possuem instrução ou cursam apenas o ensino fundamental e a maioria não concluíram o Ensino Médio, sendo que de todas as etapas da educação básica, a Educação Profissional é que menos matricula essas pessoas (IBGE, 2022). Segundo os dados utilizados pelo IBGE, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a proporção de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com infraestrutura adaptada para discentes com deficiência atingiu o percentual de 55,0% em 2022, já nas escolas dos anos finais do ensino fundamental, essa proporção é de 63,8% e, nas escolas do ensino médio, é de 67,4%, indicando a necessidade de investimentos em políticas públicas para melhorar as condições de acesso dessa parcela da população às escolas. Todas as pesquisas nessa área mostram a desigualdade e a exclusão social como o principal pano de fundo na realidade vivenciada por essas pessoas.

Como já se sabe, a exclusão social tem raízes na pobreza, as crianças e os adolescentes nascidos na pobreza não possuem os mesmos recursos nem as mesmas oportunidades disponíveis aos jovens das classes sociais mais favorecidas e a maioria ainda enfrenta obstáculos adicionais por causa da sua cor, gênero, religião ou deficiência. Muitos desses jovens começam e terminam sua vida em um estado de exclusão social. E conforme revelam os estudos mais recentes na área, não possuir os direitos básicos assegurados e viver abaixo da linha da pobreza afeta todos os demais aspectos da vida, por isso essa parcela mais vulnerável da sociedade está mais suscetível a apresentar baixo rendimento escolar e exclusão educacional.

Conforme FREIRE (2021), a educação não pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e uma análise sobre suas condições sociais. Não há educação fora das sociedades



humanas e não há homens isolados. A educação depende, portanto, da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica do “ser situado” e as condições dessa temporalidade e desta situacionalidade. Ainda segundo o mesmo autor, não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir primeiro sobre o próprio homem e sobre as características históricas da sociedade na qual está inserido.

A partir do desenvolvimento do sistema capitalista, as sociedades modernas passaram a viver na contradição entre princípios de emancipação, que apontam para a igualdade e inclusão social, e princípios de regulação que passaram a gerir os processos de desigualdade e exclusão produzidos pelo desenvolvimento do sistema capitalista, como nos diz Barbosa e Santos (2009):

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (BARBOSA e SANTOS, 2009, p. 280).

No trecho citado acima, é possível perceber que a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa das suas condições atípicas, pareciam não pertencer à maioria da população. Em seguida, passou a seguir uma concepção de integração social, onde as pessoas mais vulneráveis tinham que, por conta própria se integrar a sociedade, sem que houvesse nenhuma mudança estrutural e, mais recentemente, adotou-se a filosofia da inclusão social, que consiste em uma superação da fase anterior, pois agora são as estruturas sociais que precisam se modificar para garantir a efetivação dos direitos desses grupos minoritários (MITTLER, 2007).

Com o advento das Declarações Internacionais de Direitos Humanos promulgadas pela ONU e gestadas em ambientes de luta por direitos sociais, tanto os governos como a sociedade foram conclamados a construir uma sociedade mais inclusiva para todos, uma vez que apenas garantir condições de acesso e equiparação de oportunidades não é suficiente para resolver o problema da exclusão social. Desse modo, é preciso também garantir o acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008). A educação, conforme estabelecido na



Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988, é um direito social de todos e envolve um processo em que todos os sistemas devem se tornar adequados à diversidade humana.

No Brasil, o sistema educacional oficializou a oferta da educação especial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio da AÇÃO TECNEP implantada no ano 2000. Portanto, essa ação foi o principal marco nas articulações envolvendo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o objetivo de promover uma cultura de inclusão na EPT. Nesse contexto, os NAPNEs são as principais ferramentas dessa ação, instituídos com o objetivo de promover o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos discentes beneficiados, promovendo uma cultura educacional para a convivência na diversidade (BRASIL, 2011). Desse modo, no contexto da EPT, temos o desafio de incluir como também superar desigualdade, ou seja, defendemos que a inclusão é dever de um país como o Brasil que, em sua formação, carrega cicatriz da desigualdade como forma de estruturação de todo o seu tecido social. Logo, no contexto da EPT, entendemos que os NAPNEs são instrumentos que devem ser fortalecidos dentro do Instituto Federal de Pernambuco, pois é esse Núcleo que tem a função de promover a inclusão no contexto escolar para aqueles que sempre estiveram no mundo ainda que seus corpos possuíssem impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais, sendo renegado para esse público o direito fundamental à educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Juliane Marques Santiago de. **Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, S.M.S. (2007). **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BATISTA, C.A.M. e MANTOAN, M.T.E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, 2006.



BEZERRA, G.F. e ARAÚJO, D.A.C. **Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope**. Revista Brasileira de Educação, v. 19 n. 56. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI)**. Brasília, 2015.

_____. Decreto n° 186, de 9 julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, jul. 2008.

_____. Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. MEC. Brasília, 1998.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira. **Artigo: Ensino Médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Brasília, Revista Retratos da História, 2011.

CURY, R.J.C. **Artigo: Direito À Educação: Direito À Igualdade, Direito À Diferença**, Minas Gerais: PUC, 2002.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W.R. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, volume: 6, número: 11, Publicado: 2009, Direitos Humanos das Pessoas em Movimento. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.



FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de discentes com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Especializado na escola comum. Campinas: Unicamp, 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: *Campus*, 1992.

FARIA, Rogério; NASCIMENTO, Franclin. **A Questão da Inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep**. In: FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FIOCRUZ. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>.

FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 46ª ed., p. 82, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de discentes com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

IBGE. **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil - Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Resolução nº 36/2018, de 01 de junho de 2018. **Regulamenta e institui o Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFPE.** Recife, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Resolução nº 10/2016, de 28 de março de 2016. **Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE.** Recife, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Plano de Desenvolvimento Institucional: quadriênio 2022-2026.** Recife, 2022. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Recife, 2012.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, n. 41, p.61-79, 2011.

KRAEMER, Gracieli Marjana, **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governmentação.** 1 ed. Curitiba, 2017.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Alínea, 3ª ed., 2017.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T.E.; SANTOS, M. T. C. T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas.** trad. João Maia. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl. **O capital.** (Crítica da Economia Política). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



MENDES, H. S. F.; BASTOS, C. C. B. C. **A Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: acesso, permanência e aprendizagem.** In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, A. A. B. **Educação especial no Brasil: Desenvolvimento histórico.** Cadernos da História da Educação, n.7, p. 29-43, jan./dez. 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** São Paulo: Artmed, 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010 Pessoas com Deficiência.** Brasília: Petrópolis: Vozes, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução nº 48, de 20 de dezembro de 1993. Normas para equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.** Nova York: 1993.

PLAISANCE, Eric. **Ética e inclusão.** Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 139, abr. 2010.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2008.

ROSA, Vanderley Flor da. **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 em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SANTOS, José Carlos Amaral Silva dos. **Inclusão dos estudantes com deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica no IFPE – Campus Recife.** 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Poderá o Direito ser emancipatório?** Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 65, maio 2003.



SASSAKI, R.K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), Ano XII, p. 10-16. São Paulo, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 4^a ed., 2013.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz. 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SEGALLA, J. I. S. F. **Direito à Educação.** In: FERRAZ, C. V. et al. (coord.) Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Saraiva, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. M. da. **Práticas educativas em organizações inclusivas: o problema do sujeito** In: SOUZA, O. S. H. (Org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008. p. 13-22.

SOARES, G. G.; MELO, F. R. V. **O Programa TEC NEP e sua implantação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN.** Revista Cadernos de Educação, nº 54, 2016.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola.** Ijuí: Unijuí, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico.** Campinas: Papirus, 2004.