



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, OS INSTITUTOS FEDERAIS E A INCLUSÃO

VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION, FEDERAL INSTITUTES AND INCLUSION

¹Wanessa Moreira de Oliveira
²Cristina Maria Carvalho Delou

¹ Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz e IF Sudeste MG. E-mail: oliverwanessa85@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-3296>

² Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz. E-mail: cristinadelou@id.uff.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9206-6004>

Artigo submetido em 15/02/2022, aceito em 17/05/2022 e publicado em 31/08/2022

Resumo: A constituição da Educação Profissional e Tecnológica e a da Educação Especial no Brasil são, historicamente, marcadas por perspectivas excludentes, de acentuação das desigualdades sociais, da diferenciação de classes e do dualismo educacional. Apresentam similaridades e interfaces, na medida em que foram inicialmente propostas como modalidades diferenciadas de ensino voltadas para os menos favorecidos, aos marginalizados; não como forma de desenvolvimento intelectual e formação geral/básica, mas como forma de ocupação e treinamento para o exercício laboral. Logo, para melhor compreensão da educação profissional voltada às pessoas com deficiência, é preciso analisar as condições em que se desenvolveram a educação profissional e a especial. Assim, o presente trabalho se propõe a refletir sobre a constituição da Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais no Brasil e suas correlações com o processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial. Trata-se de um estudo qualitativo e de cunho bibliográfico, por meio do qual foi possível constatar que várias idas e vindas foram registradas na tentativa de superação dessa lógica excludente e dualista da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Especial, destacando-se as propostas do ensino médio integrado ao ensino técnico-profissional e da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nesse cenário, os Institutos Federais despontam como possibilidade da superação do dualismo educacional: educação geral/básica versus educação profissional, Educação Especial versus educação inclusiva. Contudo, observa-se que, na atualidade, "novos" (des)caminhos têm sido apresentados para guiar as propostas de educação profissional e inclusiva, colocando em xeque os ideais almejados pelos Institutos Federais.

Palavras-chave: ensino médio integrado; formação profissional; dualismo educacional; educação especial; educação inclusiva.

Abstract: The establishment of Vocational and Technical Education and Special Education in Brazil is historically characterized by exclusion emphasizing social inequalities, social differentiation and educational dualism. They have similarities and interfaces since they were initially proposed to be differentiated teaching modalities designed for disadvantaged and marginalized people, not as a way towards intellectual development and general/basic training, but as a kind of occupation and job training. In order to promote better understanding of vocational education aimed at people with disabilities, it is crucial to analyze the conditions under which vocational and special education are developed. Thus this work proposes to reflect on the establishment of Vocational and Technical Education and the Federal Institutes in Brazil and how it is linked to the process of inclusive education for the target public of Special Education. It is a qualitative and bibliographic study, which led to reveal that some back and forth have been recorded trying to overcome this approach marked by dualism and exclusion underlying Vocational and Technical Education and also Special Education, emphasizing the proposed integration of secondary education with vocational and technical training and Special Education from perspectives of inclusive education. Federal Institutes emerge in this context as an option to overcome the educational dualism: general/basic education versus vocational education, Special Education versus inclusive education. However, "new" (wrong) ways have been currently presented to guide the proposals of vocational and inclusive education, challenging the objectives pursued by Federal Institutes.

Keywords: integrated secondary education; professional training; educational dualism; special education; inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação Especial (EE)¹ possuem similaridades em suas constituições históricas, tendo sido marcadas por orientações classistas, assistencialista e excludentes (MACHADO, 1982; JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011; SILVA, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; ESCOTT, 2020). Além disso, essas duas modalidades de ensino se entrecruzam em alguns momentos históricos da educação voltada às pessoas com deficiência, nos quais foi priorizada a formação profissional para a inserção laboral (SILVA, 2011; PERINNI, 2019; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022).

Assim, para compreensão da educação profissional voltada às pessoas com deficiência, é preciso analisar as condições em que se desenvolveram a educação profissional e a especial, na medida em que as "políticas de educação profissional direcionadas às pessoas com deficiência são resultado da interface entre as políticas de educação profissional em geral e das políticas de educação especial" (SILVA, 2011, p.53).

Nesse sentido, o presente artigo, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, objetiva refletir sobre a constituição da EPT e dos Institutos Federais no Brasil e suas correlações com o processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial². Trata-se de um estudo que compõe uma pesquisa mais ampla, que se encontra em desenvolvimento em curso de doutorado.

¹ Voltada para o atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

² Estudantes público da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Logo, no desenvolvimento deste estudo, inicialmente, busca-se evidenciar as principais características do desenvolvimento da EPT no Brasil e suas interseções e/ou correlações com algumas características que marcaram a constituição histórica da EE. Na sequência, apresentam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como principais expressões da EPT nas primeiras décadas do século XXI e suas principais relações com a EE e inclusiva. Por fim, e não menos importante, discutem-se os atos normativos mais atuais que dão ou poderiam dar outros direcionamentos para as propostas de EPT e de inclusão nos IFs.

2 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da educação profissional no Brasil é marcada por diversos tensionamentos teóricos e políticos, reflexos das transformações societárias vividas, os quais, em grande parte, serviram para favorecer o estabelecimento do dualismo educacional entre a formação geral/básica para a cidadania e a formação técnica/profissional para o mercado de trabalho.

Desde os primórdios da educação profissional no Brasil, demarca-se o caráter classista e assistencialista dessa modalidade de ensino, que se destinava a um público específico: aqueles mais desvalidos de sorte e menos afortunados, que viviam à margem da sociedade, inclusive as pessoas com deficiência (MACHADO, 1982).

Sobre esse aspecto, sublinha-se a criação, em 1809, do Colégio das Fábricas que ofertava cursos de iniciação a ofícios para crianças pobres e órfãs (ESCOTT, 2020).

No período Imperial, registra-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos³, em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁴, em 1856. Ambos, apesar do atendimento precário e restrito, também se dedicaram ao ensino de trabalhos manuais e ofícios, por meio da realização de "oficinas de tipografia e encadernação para meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos" (MAZZOTTA, 2011, p. 30; MACHADO, 1982; JANNUZZI, 2006).

Segundo Silva (2011, p. 28), tais propostas educacionais voltadas às pessoas com deficiência seguiam os mesmos princípios da política de educação profissional. Apesar de não serem equiparados aos cursos oferecidos no sistema regular de ensino, possuíam "cunho assistencialista, com enfoque no domínio de atividades manuais, voltada para um número reduzido de aprendizes, predominantemente meninos" e com vagas restritas para pessoas carentes e ilimitadas para quem pudesse pagar.

A partir da Proclamação da República (1889), ~~e transição para o sistema capitalista~~ a educação profissional ganha relevância para qualificar mão de obra para atender às necessidades do mercado. Nesse cenário, registra-se o "início da atuação direta do governo federal na área da formação profissional", com a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices em vários estados do país (MACHADO, 1982, p. 25; BRASIL, 2010).

Tal proposta de educação profissional reafirma seu caráter classista, atuando como qualificação de mão de obra para o mercado capitalista e destinada aos filhos dos proletários e jovens em situação de risco social, que também funcionava como forma de controle social dos marginalizados do processo de produção (MACHADO, 1982).

³ Atual Instituto Benjamin Constant.

⁴ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

De acordo com Silva (2011), através da regulamentação da educação profissional, as pessoas com deficiência passam a ser excluídas. Nesse sentido, foi estabelecido à época que as Escolas de Aprendizes Artífices não admitiam o ingresso de pessoas com deficiência, na medida em que deveriam ser excluídas aquelas que "apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício" (SILVA, 2011, p. 29).

Nessa linha, seguiam-se a segregação e institucionalização escolar por tipo de público. Assim, observa-se que o estabelecimento histórico da educação profissional apresenta similaridades com os aspectos iniciais da educação destinada às pessoas com deficiência, na medida em que "ambas apresentavam uma perspectiva assistencialista e voltada para os 'desvalidos da sorte'", para aqueles situados às margens da sociedade (CABRAL; MOTTA; GOMES, 2022, p. 9).

Além disso, a constituição da educação profissional demarca uma busca constante por uma nova realidade de superação da dualidade educacional e de classes, a qual se manifesta por meio da defesa da integração do ensino médio com o ensino técnico.

Assim, propõe-se uma formação integrada, tendo em vista a superação do "ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar" (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Para tanto, parte-se da compreensão que se segue:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino -, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Trata-se de um movimento que visa à formação integral do ser humano, independentemente de classe, por meio do ensino médio politécnico e tecnológico, enquanto aquele que, além de propiciar conhecimentos relativos a tecnologias utilizadas nos processos de produção, também contribua para a superação da diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo o acesso à cultura e à ciência (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Segundo Frigotto (2012, p. 74):

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida.

Como formação humana, busca-se garantir "o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política" (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Por conseguinte, defende-se o estabelecimento de uma escola unitária, que admita o trabalho como processo educativo, buscando superar a dicotomia estabelecida socialmente entre educação básica e educação técnica, na qual a formação profissional esteja atrelada à formação básica plena e que forneça condições de acesso à cultura geral e à continuidade da formação acadêmica/escolar (FRIGOTTO, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Todavia, grande parte das experiências registradas na trajetória da educação profissional refletia o dualismo estrutural da sociedade de classes capitalista. De acordo com Ciavatta (2010, p. 160):

Com base na divisão técnica e social do trabalho, a história da educação no Brasil apresenta-se como uma disputa permanente, explícita ou latente, pela separação entre a formação geral e a formação profissional. A primeira, conduzindo à educação de nível superior e a segunda, ao trabalho, à formação profissional para as atividades manuais e técnicas.

Segundo Neves e Pronko (2008), nas sociedades capitalistas, a constituição da educação, inclusive da educação profissional, possui relação direta com processos e relações de trabalho capitalistas, com as necessidades de reprodução da força de trabalho, as quais afetam a produção da própria existência dos trabalhadores, expressa na luta de classes. Porém, constitui ao mesmo tempo demanda da classe trabalhadora para realização de atividades laborativas, para compreensão das relações sociais estabelecidas e seu papel nesse contexto, podendo inclusive constituir instrumento emancipatório para a classe trabalhadora, na medida em que

A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do grau de conscientização política e como instrumento da formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes. Mas, para que a educação escolar se transforme efetivamente em instrumento de conscientização da classe, ela precisa superar a sua sempre crescente submissão aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a omnilateralidade e a politecnicidade (NEVES; PRONKO, 2008, p. 29).

Com relação à educação voltada para as pessoas com deficiência, foram registradas experiências pontuais, com caráter de reabilitação, sendo criadas algumas instituições e organizações da sociedade civil especializadas nesse atendimento, como o Instituto Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criados até meados do século XX (MAZZOTTA, 2011; SILVA, 2011; JANNUZZI, 2006).

Nesse mesmo período, inspirados em outras experiências internacionais, surgiram as oficinas pedagógicas ou protegidas como possibilidade de treinamento/formação profissional para pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2006; SILVA, 2011; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022).

Segundo Silva (2011, p. 36), no Brasil, as primeiras iniciativas de oficinas pedagógicas e produtivas foram realizadas no âmbito da Pestalozzi, "cuja finalidade era não só a de preparar menores desajustados e crianças excepcionais para o trabalho, mas também a de constituir-se como espaço de trabalho".

Nesse cenário, tanto a educação profissional como a educação especial vão "assumindo especificidade própria e se configurando como um ramo dentro do sistema escolar nacional" (SILVA, 2011, p. 40).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961 (Lei n.º 4.024/1961), houve mudança significativa na educação profissional com o estabelecimento da equivalência plena entre os ensinos secundário e técnico, possibilitando aos concluintes de cursos técnicos seguirem para ingresso no ensino superior. No entanto, não houve superação da dicotomia entre as modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; ESCOTT, 2020).

Na LDBEN de 1961, manifesta-se também o primeiro registro legal sobre a educação destinada às pessoas com deficiência, indicando que "a educação de excepcionais⁵ deve, no que for possível, se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na

⁵ Termo usado à época para se referir às pessoas com deficiência.

comunidade,” sem, contudo, deixar claro como deveria se organizar a oferta educacional a tal público (BRASIL, 1961; SILVA, 2011).

Já no ano de 1971, em razão da crescente demanda do mercado por mão de obra cada vez mais qualificada e ao apelo das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, procedeu-se uma reforma da educação básica com a promulgação de uma nova LDBEN (Lei n.º 5.692/1971), a qual institucionalizou a profissionalização obrigatória em todo ensino secundário público (MACHADO, 1982; BRASIL, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; ESCOTT, 2020).

Teoricamente, tal condição poderia amenizar a diferenciação histórica entre formação técnica e formação geral/básica. Entretanto, além da proposta de profissionalização obrigatória no segundo grau não ter se sustentado, sendo extinta em 1982 (Lei n.º 7.044/82), uma nova forma de dicotomia passa a ser implementada, permitindo que, na formação técnica/profissional, fossem reduzidos os conteúdos básicos dando prioridade aos conteúdos específicos, privando, assim, os estudantes de uma formação básica completa (RAMOS, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No campo da Educação Especial (EE), a LDBEN de 1971 considerou a necessidade de promover a educação das pessoas com deficiência assegurando-lhes o tratamento especial, a ser destinado aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou intelectuais, aos superdotados e àqueles que estivessem com grande atraso com relação à idade regular de matrícula (PERINNI, 2019).

Para tanto, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual prescreveu, em suas diretrizes, o reconhecimento ao direito à educação das pessoas com deficiência de acordo com suas próprias capacidades. E, também, sob influência das demandas do mercado capitalista, apresentou, como um de seus objetivos, a promoção de formação profissional para o aluno com deficiência, que ocorreria por meio da realização de oficinas pedagógicas e oficinas de empresas (SILVA, 2011). A meta seria promover o treinamento, em tarefas específicas e repetitivas, e disciplinar os alunos com deficiência para atender às exigências dos setores produtivos para contratação de mão de obra (JANUZZI, 2006).

Desse modo, expõe-se:

A formação profissional nessas oficinas assumia um caráter tecnicista que visava apenas uma formação específica exigida para uma determinada atividade. Assim, ficava nítida a separação entre a educação profissional e a educação básica geral, ratificando a dualidade historicamente marcada na educação e na segregação destes indivíduos (CABRAL; MOTA; GOMES, 2022, p. 10).

Com a transição democrática e a instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987, mobilizaram-se as organizações educacionais e científicas a favor da previsão constitucional do direito à educação pública, gratuita, laica e democrática. Defendia-se um tratamento unitário com relação à educação básica, que abrangesse a educação infantil até o ensino médio (RAMOS, 2010).

Também se intensificaram as pressões internacionais e do movimento das pessoas com deficiência em favor de seus direitos básicos, contribuindo para a previsão do direito à educação na Constituição de 1988, a qual estabeleceu a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Outrossim, garantiu-se o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988; SILVA, 2011).

Nesse contexto, o papel do ensino médio deveria ser o de "propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas"; deveria, logo, propiciar a formação de politécnicos (RAMOS, 2010, p. 44).

A perspectiva de politecnicidade objetivava superar o dualismo entre educação básica e técnica, defendendo um ensino que visasse à formação humana integral, por meio da integração entre "ciência e cultura, humanismo e tecnologia" (RAMOS, 2010, p. 44). Portanto, nessa lógica,

o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (RAMOS, 2010, p. 44).

Porém, a última década do século XX, apesar de registrar movimentos em prol da inclusão social e educacional daqueles sujeitos excluídos das sociedades e dos processos de escolarização, o fez sob o ideário neoliberal de atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, manteve-se o dualismo educacional que se manifestava inclusive nas propostas de educação profissional direcionadas às pessoas com deficiência, as quais se mantinham no formato de oficinas pedagógicas (SILVA, 2011).

Em 1994, foi publicada a primeira Política Nacional de Educação Especial, referendando a proposta de formação profissional vigente à época, preconizando uma formação descontextualizada da educação geral/básica, que associava atendimento terapêutico com instrução para ocupações operacionais no mercado de trabalho (SILVA, 2011).

Sobre esse aspecto, Silva (2011) observa que a educação foi destacada em sua dimensão econômica, passando a educação profissional a ser conduzida por acordos entre setores públicos e privados. Nesse cenário, passaram a ser conceitos relevantes no âmbito da educação profissional, inclusive daquela voltada às pessoas com deficiência: a competência (como desenvolvimento de habilidades complementares para o trabalho), a empregabilidade (como competências requeridas do trabalhador para inserção no trabalho) e a polivalência (como capacidade de empregabilidade).

A versão seguinte da LDBEN de 1996 (Lei n.º 9.394/96) concebe a educação profissional e a EE como modalidades que atendem aos níveis básico e superior de ensino, sendo a EE transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, apresenta um capítulo específico sobre EE, determinando, entre outras questões, que "os sistemas de ensino devem assegurar a educação especial para o trabalho aos alunos com deficiência" (BRASIL, 1996).

Contudo, conforme registra Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 37), a LDBEN de 1996 acaba por deixar brechas para continuidade das interpretações dualistas no campo da educação profissional, na medida em que não ratifica os projetos originais da nova lei, os quais previam o registro claro de necessidade de consolidar a "base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas".

Segundo Ramos (2010), o texto da LDBEN aprovada em 1996 foi minimalista, permitindo, assim, várias reformas na educação brasileira, inclusive da educação profissional, operada por meio do Decreto n.º 2.208/97, o qual separou a educação profissional do ensino médio, possibilitando ser regulamentada como uma modalidade própria de ensino, independente e articulada aos níveis escolares.

Logo, mais uma vez, reforça-se a dicotomia no campo educacional; por um lado, a formação profissional visava, estritamente, atender às demandas de formação aligeirada, alienada e mecanicista de mão de obra para o mercado capitalista; por outro, defendia-se uma formação profissional atrelada à formação geral, que visava a uma formação integral e politécnica dos sujeitos, com vistas a prepará-los não só para uma atuação profissional possível, mas também para atuação cidadã (CIAVATTA, 2010; FRIGOTTO, 2010; PERINNI, 2019; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Na mesma linha seguiam-se as propostas de educação profissional voltada para as pessoas com deficiência. Ainda na década de 90 do século passado, foi publicada a Política de Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1999), a qual defendeu a necessidade de prover educação profissional para pessoas com deficiência com o objetivo de favorecer seu ingresso no mercado de trabalho, mas também registrou uma concepção restrita de formação exclusiva para uma atuação profissional específica, de forma desvinculada da formação geral/básica e segregada da educação profissional geral (BRASIL, 1999; SILVA, 2011).

Segundo as autoras Cabral, Mota e Gomes (2022, p. 11):

Esta política determina que a Educação Profissional deve ser contemplada no currículo dos níveis básico, técnico e tecnológico e que a sua oferta aos alunos com deficiência deve se dar em escolas comuns, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. O documento enfatiza também a obrigatoriedade da oferta apenas de cursos de nível básico nas instituições de educação profissional, o que denota um entendimento restrito e vago de educação/habilitação profissional. Ao fazer essa defesa de afunilamento do conhecimento e da formação, desconsidera a necessidade de uma formação ampla que vá para além da aprendizagem voltada para uma determinada profissão/ocupação.

Somente em 2004, por meio do Decreto n.º 5.154/2004, buscou-se reaproximar a formação básica da formação profissional, propondo sua integração para uma formação *omnilateral*⁶ dos sujeitos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; PERINNI, 2019; ESCOTT, 2020).

De acordo com Escott (2020, p. 9), a Educação Profissional e Tecnológica passou a ser proposta como

um processo de construção social que, simultaneamente, qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas e ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, considerado nas relações sócio-históricas e culturais de poder. Nesse novo projeto, a educação, portanto, fica definida como um mediador que relaciona os processos de construção do conhecimento com a estrutura material da sociedade, com a intencionalidade de superar o erro historicamente dado de transformar a educação em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adiestramento ou treinamento (ESCOTT, 2020).

No que concerne à EE, esta passa a organizar-se cada vez mais sob a perspectiva da inclusão social, buscando incluir e atender, na escola regular, a todos os públicos historicamente excluídos da educação regular, entre eles os estudantes com deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), publicada em 2008, apresentou importantes subsídios para a construção de sistemas

⁶ Conforme Ramos (2008, p. 3), a formação omnilateral dos sujeitos "implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura". Trata-se, segundo Ciavatta (2005, p. 3), de "formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica."

educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino, propondo, segundo Perinni (2019, p. 131), "uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas".

Nessa conjuntura, são institucionalizados os Institutos Federais, que passam a representar os principais expoentes para materialização dessa nova proposta educacional (ESCOTT, 2020).

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A INCLUSÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), frutos do movimento de expansão da EPT verificado a partir de 2003, foram criados pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (atual Rede Federal⁷). Já em sua constituição, os IFs afirmam-se como política pública pelo compromisso que estabelecem com o todo social, compromisso com uma educação inclusiva e emancipatória, buscando superar o dualismo estrutural de classes que historicamente se reflete na educação (BRASIL, 2008; 2010; PACHECO, 2015; ESCOTT, 2020).

Segundo Pacheco (2015, p. 14):

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais.

Nesse sentido, os IFs são constituídos a partir de uma concepção mais ampla de EPT, aquela historicamente demarcada nos embates políticos e teóricos, na qual "a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manterem-se em desenvolvimento" (PACHECO, 2015, p. 15).

Todavia, ainda constitui desafio para os IFs desenvolver um ensino médio realmente integrado ao ensino técnico, tendo em vista que, para tanto, é preciso superar o tradicionalismo das práticas formativas, buscando a formação *omnilateral*, por meio da indissociabilidade entre a educação técnica e a básica e na associação de conhecimentos gerais e específicos como integralidade (RAMOS, 2008; SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021).

Sobre esse aspecto, os autores Souza e Medeiros Neta (2021, p. 117) avaliam que:

trabalhar com um currículo integrado exige do professor uma postura interdisciplinar que articule os conteúdos das disciplinas e não apenas façam uma justaposição entre elas. Logo, não é uma tarefa fácil de realizar, haja vista que ainda temos muito a superar sobre a influência positivista que fragmenta e opõe os conhecimentos.

Mesma observação pode ser feita com relação aos propósitos inclusivos dos IFs, principalmente aqueles voltados para a formação dos estudantes, público da EE, os quais ainda se constituem em processos desafiadores e em constante construção por cada instituição

⁷ A Rede Federal é composta por 38 IFs, 23 Escolas Técnicas Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 1 Universidade Tecnológica Federal e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2021).

(OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Sobre esse aspecto, destaca-se que, no ano de institucionalização dos IFs, em 2008, encontrava-se em desenvolvimento o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), iniciado no ano 2000, tendo em vista a expansão da EPT e da proposta de EE na perspectiva inclusiva no país (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

O Programa TEC NEP foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em conjunto com a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) e objetivava instrumentalizar a Rede Federal para o desenvolvimento da educação inclusiva (NASCIMENTO; FARIA, 2013; OLIVEIRA, 2017).

Nunes (2012) resgata o objetivo descrito no documento de base do referido programa ou ação, o qual indica o que se segue:

A Ação TEC NEP visa expandir a Educação Profissional para a população com deficiência, buscando tornar seus beneficiários aptos tecnologicamente e ampliar seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Este programa tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de direitos humanos e de direitos de cidadania das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho – a sua principal justificativa – no médio e longo prazo representará menos dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população (BRASIL⁸, 2010 apud NUNES, 2012, p. 25).

Apesar de, contraditoriamente, a redução de gastos sociais com os excluídos, com as pessoas com deficiência, ser a principal justificativa da referida Ação/programa, sublinha-se que ela representou um avanço para a inclusão desse público na formação profissional ofertada nas escolas federais e também um marco por ter se constituído como experiência única de proposta de âmbito nacional. No entanto, conforme avaliou o estudo de Anjos (2006) e referendou Silva (2011), já há algum tempo, e é possível notar até os dias atuais, os avanços da inclusão nas escolas federais são precários, "tendo em vista a ausência de uma política pública sistemática, a qual garanta às escolas técnicas os serviços de atendimento especializado e recursos para a organização e o funcionamento dos núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais" (SILVA, 2011, p. 108–109; ANJOS, 2006).

Tal constatação ainda constitui realidade, na medida em que, desde o ano de 2011, a Rede Federal não dispõe mais do Programa TEC NEP, que foi extinto juntamente à Coordenação de Ações Inclusivas da SETEC (NASCIMENTO; FARIA, 2013), e ainda não conta com uma política ou programa específico de inclusão escolar que garanta a institucionalização e operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos núcleos de inclusão (OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; FRANCO; VILARONGA, 2021).

Apesar desse contexto, cada IF tem se organizado à sua maneira para atender às demandas de acesso e permanência dos estudantes público da EE (OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Atualmente, na organização inclusiva de cada IF, ainda se encontram propostas iniciadas no Programa TEC NEP, como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base da Ação TEC NEP** - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com necessidades específicas. Versão III. Brasília, 2010 (texto impresso).

Necessidades Específicas (NAPNEs) que continuaram a ser implementados nas instituições mesmo após o término do programa, ou influenciaram a criação de outros núcleos/setores similares (MENDES, 2017).

Os NAPNEs foram inicialmente propostos para atuarem diretamente na implementação do TEC NEP, exercendo papel importante no processo de inclusão na EPT, com vistas a atuarem como setores estratégicos para o estabelecimento da cultura inclusiva nas instituições (ANJOS, 2006; NUNES, 2012; NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Entretanto, tendo em vista a inexistência de um programa ou política específica de inclusão da Rede Federal e, assim, a indisponibilidade de financiamento, orientação e capacitação específicos para as instituições, os NAPNEs ou outros setores de referência da educação inclusiva e de suporte da EE, atualmente presentes em praticamente todos os IFs, adquiriram características particulares de organização e funcionamento em cada instituição (MENDES, 2017; OLIVEIRA; DELOU, 2020; FRANCO; VILARONGA, 2021).

Sobre esse aspecto, ressalta-se uma ação recente do MEC, a qual reconhece a importância de institucionalização de setores de referência para a EE e inclusiva nas instituições que compõem a Rede Federal ao remanejar funções gratificadas para "estruturação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Napnes ou equivalente, instituídos nas unidades de ensino (Campi e Uned) dos Institutos Federais, dos CEFETs e do Colégio Pedro II" (BRASIL, 2022, p. 1).

Franco e Vilaronga (2021, p. 5) compreendem que "faz parte das competências do NAPNE a articulação de estratégias que desenvolvam o ingresso, a permanência e a saída com êxito dos estudantes PAEE⁹ para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho".

Paradoxalmente, logo após a descontinuidade do Programa TEC NEP, foi instituída a Lei de Cotas em 2012 (BRASIL, 2012), estabelecendo a reserva de vagas, nas instituições federais de ensino, para estudantes oriundos de escola pública, de baixa renda e para pretos, pardos e indígenas. Em 2016, essa lei foi alterada (BRASIL, 2016), passando a incluir também a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Desde então, os IFs, que, a partir de sua constituição, já se destinavam a promover a inclusão social por diversas vias (ampliação de vagas, diversidade de cursos e de formas de ingresso, fortalecimento dos arranjos produtivos locais, oferta de ensino em regiões mais interioranas etc.), passaram a, cada vez mais, ampliar o quadro de estudantes público da EE (SANTOS, 2020; SOUZA; VILARONGA; FRANCESCHINI, 2021; OLIVEIRA; DELOU, 2021).

Nesse cenário, têm se concretizado a inclusão dos estudantes público da EE via acesso aos mais diversos cursos ofertados pelos IFs, porém, não têm sido garantidos a todos eles os meios necessários para a efetiva participação nos processos de ensino e de aprendizagem (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Sobre esse aspecto, inicialmente, cumpre-se destacar que não se conhecem o quantitativo e as características desses alunos regularmente matriculados nos IFs do país. Segundo observam Oliveira e Delou (2021, p. 1), não há dados oficiais sobre esses estudantes, e "os IFs, de modo geral, dispõem de dados pouco organizados sobre os estudantes público-alvo da EE".

Ademais, diversos estudos (MENDES, 2017; PERTILE; MORI, 2018; SANTOS, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; FRANCO;

⁹ Público-alvo da Educação Especial.

VILARONGA, 2021) têm demonstrado que os IFs ainda necessitam de melhor estruturação e organização para os atendimentos e/ou práticas educativas e de ensino direcionadas aos estudantes público da EE, carecendo de orientação política e/ou normatização, de investimento financeiro, de institucionalização do AEE, de aquisição de recursos de acessibilidade (implementar sala de recursos multifuncionais), de capacitação de seus profissionais, contratação de profissionais especializados (principalmente professores de AEE), entre outras ações, as quais, na ausência de um direcionamento governamental e financiamento específico, ficam à mercê das opções e sensibilidade de cada gestão institucional.

Com efeito, tal cenário leva à reflexão sobre até que ponto não se reafirma, agora sob novos termos, a histórica exclusão educacional e de diferenciação/dicotomia vivenciada pelo público da EE. Há não mais uma diferenciação do sistema educacional, mas das possibilidades de aprendizagem, não mais fragmentando os espaços e modalidades de ensino, mas o direito à aprendizagem. Isso ocorre seja não oferecendo as condições para favorecimento da aprendizagem desse público, seja por meio do desenvolvimento de práticas de ensino focadas na maioria que supostamente consegue aprender, seja alegando que, para tal público, apenas a socialização e partilha do espaço escolar basta, ou de outra forma.

Sobre esse aspecto, alerta Pertile e Mori (2018, p. 93):

Temos ainda o perigo de que a proposta de Educação Inclusiva seja mais um fator a inclinar a educação profissional da rede federal para uma formação meramente técnica e pouco reflexiva, mantendo o dualismo escolar (LIBÂNEO, 2010) em que a escola para a classe trabalhadora se reduz ao acolhimento social em detrimento do trabalho com os conhecimentos.

Nesse sentido, também pode ser perversa uma proposta de ensino médio integrado à formação técnica, sem considerar as reais condições dos alunos para um curso em tempo integral, que envolve um enorme esforço intelectual, econômico e social. O mesmo acontece quando não se leva em consideração as especificidades de determinadas condições ou deficiências dos estudantes, público da EE, as quais podem requerer desde pequenas a grandes flexibilizações e/ou adaptações nas propostas dos cursos ou até mesmo outros tipos de aprendizagens não previstas, entretanto necessárias para o desenvolvimento de sua autonomia e exercício da cidadania.

De mais a mais, ainda há que se considerar os últimos direcionamentos dados às políticas de EPT e de EE e inclusiva, as quais podem apontar outros caminhos para a realidade apresentada, levando à reflexão acerca da possibilidade de se constituir em caminhos tortuosos ou não.

4 (DES)CAMINHOS ATUAIS

Dos direcionamentos políticos que, mais recentemente, têm (des)estruturado as propostas da EPT, dos IFs e da inclusão de estudantes público da EE nesses contextos, destacam-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) (BRASIL, 2021a), motivada pela reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), e a tentativa de implementação de uma nova política nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

A atualização das DCNEPT é decorrente da reforma do ensino médio, implementada a partir de 2016 por meio da Medida Provisória n.º 746/2016 (BRASIL, 2016a) e consequente aprovação da Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que, por sua vez, alterou a LDBEN (BRASIL, 1996). Apesar de inicialmente parecer inofensiva, tal reforma acabou por se

mostrar bastante perversa por reforçar a desigualdade e dualidade estrutural, reafirmando a histórica dicotomia entre formação geral/propedêutica e formação técnica profissional (RAMOS; FRIGOTTO, 2016; ESCOTT, 2020; PIOLLI; SALA, 2021; OLIVEIRA, 2021).

Assim, desde o início desse movimento, tratava-se, tal como expõe Ramos e Frigotto (2016), de um projeto de retomada de uma antiga política de ensino médio, voltada estritamente para os interesses do capital.

A partir de tal feito, o ensino médio passou a ser composto de duas partes: uma relativa à formação geral básica, determinada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), e outra composta por itinerários formativos, os quais devem "ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares" e escolhidos pelos estudantes, podendo ser correspondentes a um aprofundamento nas áreas definidas na BNCC, a saber: "I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas," ou a uma formação técnica e profissional (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, os itinerários formativos expressam, sob nova roupagem, o velho dualismo educacional, no qual, por um lado, o estudante pode ter uma formação básica mais completa optando pelo itinerário formativo de aprofundamento em uma das áreas definidas pela BNCC, ou, por outro lado, pode ter uma formação básica mais restrita optando pelo itinerário formativo de formação técnica e profissional. Por conseguinte, apesar de ambas as situações possibilitarem a continuidade dos estudos no ensino superior, fica evidente que terão mais chance de ingresso nesse nível de ensino aqueles que tiverem melhor formação básica, já que, segundo a LDBEN, serão cobradas competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 1996; PIOLLI; SALA, 2021).

Além disso, disciplinas como artes, educação física, filosofia e sociologia deixaram de ser disciplinas obrigatórias e passaram a configurar como estudos e práticas a serem trabalhados na BNCC. Assim, "o que se observa é um esvaziamento da formação geral ofertada pelo Ensino Médio, fragmentando a formação e, conseqüentemente, o próprio estudante" (OLIVEIRA, 2021, p. 210).

Há que se considerar ainda que a flexibilidade e autonomia que se pretende conceder aos estudantes com a escolha dos itinerários formativos são bem relativas, visto que dependerá do que será oferecido por cada sistema de ensino, em consonância com suas possibilidades, o que provavelmente está sujeito à disponibilidade e expertise de seus professores. Portanto, parece que se quer resolver, "com prejuízo pedagógico e de forma econômica, um problema de gestão e de carreira profissional" (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 40).

Nessa linha, apesar da reforma proposta ser relativa ao ensino médio, provocou grandes transformações no ensino técnico e profissional de nível médio, alterando, principalmente, sua relação com a educação básica, conforme se pode observar nas normativas que se seguem à reforma, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a), a BNCC (BRASIL, 2018) e as DCNEPT (BRASIL, 2021a).

A formação técnica e profissional passa a compor o currículo do ensino médio, mas de forma controversa, uma vez que constitui uma das possíveis opções do estudante, além de não se apresentar de forma integrada ao ensino médio, já que sua escolha representa a descontinuidade da formação geral/básica. Ademais, para piorar, pode representar uma formação aligeirada para atender aos interesses do mercado, já que possibilita a opção pela via da qualificação profissional ao invés da formação técnica (BRASIL, 2018; BRASIL, 2021a; PIOLLI; SALA, 2021).

Assim, observa-se que o texto das DCNEPT prioriza:

a formação técnica concomitante (em detrimento do ensino integrado e subsequente). Ainda que em alguns momentos o texto trate do ensino integrado o que se vê é uma tentativa de articulação (e não integração) curricular, fundada na aparência e na necessidade de atender às expectativas do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2021, p. 2015–2016).

Além disso, conforme analisam Piolli e Sala (2021, p. 3–4):

A redução da carga horária e a limitação da formação geral básica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por um lado, e a diversificação hierárquica da oferta da formação profissional em cursos técnicos e cursos de qualificação profissional, por outro, estratificam ainda mais a formação da juventude trabalhadora, naturalizando a dualidade escolar e sobrepondo a essa uma outra dualidade, que chamamos de dualidade da dualidade.

Nessa perspectiva, as DCNEPT validam uma segunda dualidade, o que Piolli e Sala (2021, p. 1) nomeiam de dualidade da dualidade, sendo aquela que "marca a distinção entre a formação em cursos técnicos e os cursos curtos de qualificação profissional".

Nessa realidade, diversas outras questões se apresentam como forma de renovação e flexibilização do ensino médio, conseqüentemente, do ensino técnico-profissional de nível médio e que tendem a fragmentar e precarizar o ensino (OLIVEIRA, 2021; PIOLLI; SALA, 2021), dentre as quais se destacam: as diversas possibilidades de arranjos curriculares e a certificação de atividades não escolares na formação profissional.

A abertura para a organização de diversificados arranjos curriculares para o ensino médio viabiliza a "externalização" da formação, podendo o currículo ser integralizado por meio de parcerias com outras escolas (públicas ou privadas) ou até mesmo em instituições não escolares como empresas, dividindo, assim, a responsabilidade pela formação no ensino médio (PIOLLI; SALA, 2021, p. 11; OLIVEIRA, 2021).

A possibilidade de reconhecimento dos saberes e validação da experiência de trabalho para certificação de atividades não escolares na formação profissional passou a constituir uma forma de "Desescolarização da Educação Profissional", na medida em que pode substituir a carga horária prevista como itinerário formativo no ensino médio e, portanto, certificar como educação formal habilidades e competências desenvolvidas fora da escola (PIOLLI; SALA, 2021, p. 17).

Assim, as orientações das DCNEPT sustentam os propósitos da reforma do ensino médio, sinalizando:

um tecnicismo que gera alienação e fragmentação, priorizando a formação para o exercício de determinadas ações profissionais, dentro da qual todo projeto formativo se reduz a treinamento. Sonega-se, neste ínterim, o acesso a conhecimentos básicos para a produção e reprodução da vida humana, bem como questões ligadas à arte, à cultura e à vida em seu sentido mais amplo (OLIVEIRA, 2021, p. 223).

Ademais, importa observar que as normativas que consolidam a então reforma do ensino médio não apresentam propostas objetivas para atendimento aos estudantes público da EE, mesmo mediante a caracterização da EE como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996; 2008a).

A BNCC, apesar de constituir um documento de referência para as construções e práticas curriculares da educação básica nacional, não contempla a EE e inclusiva. O documento registra de modo vago "a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de

diferenciação curricular" (BRASIL, 2018, p. 16), sem apresentar propostas e/ou direcionamentos, desconsiderando, assim, suas implicações para os planejamentos e práticas curriculares em geral (SANTOS; OBANDO; CAVALCANTI, 2021).

De forma semelhante, a DCNEPT apenas menciona, como princípio da EPT, a "observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2021a, p. 2).

Soma-se a essa realidade o fato de que, no ano de 2020, tendo em vista a necessidade de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), registrou-se uma tentativa de implementação de uma nova política nacional que já vinha sendo gestada desde o ano de 2018. A mesma acabou por gerar grande tensionamento político e social, resultando na sua suspensão pelo Supremo Tribunal Federal, sessenta dias após a promulgação pelo governo federal (ROCHA *et al.*, 2020; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022)

Trata-se do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida", o qual foi suspenso por alegação de inconstitucionalidade (BRASIL, 2020; ROCHA *et al.*, 2020; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022).

Além das diversas questões polêmicas que envolvem a proposta dessa suposta nova política (ROCHA *et al.*, 2020; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022), observa-se que, mais uma vez, a realidade dos IFs não é considerada. Há avanço ao se contemplar o ensino superior para além da educação básica, que historicamente configura como objeto quase exclusivo das políticas inclusivas; no entanto, a EPT continua no limbo constituindo-se modalidade de ensino que, apesar de englobar cursos de educação básica e superior, não participa das políticas específicas direcionadas a tais níveis de ensino e, ao mesmo tempo, não possui uma política própria (BRASIL, 2020; 2020a; MENDES, 2017; OLIVEIRA, 2017).

Até mesmo a atenção dada ao ensino superior pode ser considerada restrita, na medida em que não constam nas medidas previstas de avaliação e monitoramento da política, ações que contemplem o ensino superior, estando restritas à educação básica (BRASIL, 2020a).

Outrossim, a suposta nova política não dirime a questão da organização e oferta do AEE na EPT, a qual tem constituído preocupação no âmbito dos IFs, principalmente em razão de não disporem dos recursos, principalmente humanos, qualificados para tal (PERTILE; MORI, 2018; MENDES, 2017; SONZA; VIRALONGA; MENDES, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020).

Nessa linha, observa-se que o AEE é apresentado como um serviço da EE a ser oferecido em todos os níveis e modalidades de ensino. Todavia, não há especificação de sua organização em outros níveis de ensino que não sejam a educação básica. Inclusive a sala de recursos multifuncionais, que pode oferecer os recursos para implementação de ações do AEE, continua a ser prevista somente para o contexto da educação básica (BRASIL, 2020a).

Por conseguinte, nem mesmo por analogia às propostas prescritas para o ensino superior e seus Núcleos de Acessibilidade, no texto da pensada Política de EE (BRASIL, 2020; 2020a), seria possível contemplar todas as questões que têm permeado o fazer inclusivo na EPT, nos IFs, e nos NAPNEs ou outros núcleos/setores de referência dessas instituições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da EPT e a da EE no Brasil nos mostram que ambas foram permeadas por perspectivas excludentes de acentuação das desigualdades sociais e da dualidade de classes, em que até a educação deveria ser diferente para cada tipo de público: aos mais abastados, uma formação intelectual e aos menos favorecidos uma formação/treinamento para atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Assim, o presente estudo possibilitou observar que, entre algumas tentativas de superação dessa lógica, registram-se as propostas do ensino médio integrado ao ensino técnico-profissional, que se ampara numa perspectiva de formação integral e humana dos sujeitos no e para o trabalho e exercício da cidadania, e a proposta de educação inclusiva e da EE na perspectiva inclusiva, a qual se ampara numa concepção de direitos humanos e reconhecimento da diversidade para tratamento equânime.

Nesse contexto, os IFs despontam com principais expoentes da superação da lógica do dualismo educacional e social, assim como da materialização da inclusão na EPT, já que, desde sua constituição, têm se proposto a tal feito (BRASIL, 2008; 2010).

Porém, não se trata de um caminho fácil de se percorrer. Numa sociedade classista e marcada pela desigualdade social, inverter essa lógica, mesmo que no espaço restrito da escola, requer grande esforço. Além disso, é preciso considerar os interesses e movimentos políticos, os quais ditam os rumos das escolas.

Tais aspectos ficam evidentes nas reflexões sobre os (des)caminhos atuais da EPT e da EE e inclusiva, em que a reforma do ensino médio e a consequente atualização das DCNEPT apresentam-se repletas de armadilhas que almejam abolir as tentativas de superação da dicotomia e exclusão educacional, colocando em xeque a proposta dos IFs, que, por sua vez, ainda se encontra em desenvolvimento e carecendo de aperfeiçoamento. Na mesma linha, a tentativa de implementação de uma nova política de EE demonstra desconsiderar as reais demandas de EE no contexto da EPT.

Assim, as reflexões empreendidas neste estudo possibilitaram reconhecer os avanços e retrocessos do campo da EPT e suas similaridades e interseções com a EE e inclusiva.

Contudo, acredita-se que outros estudos podem ser empreendidos sobre a temática aqui trabalhada, principalmente, com relação à materialização dos mencionados (des)caminhos atuais traçados para as práticas curriculares e de ensino na EPT, desenvolvidas nos IFs, não abordadas neste trabalho, mas que adquire grande importância para continuidade de tais análises e reflexões.

Ademais, espera-se que as análises aqui realizadas sirvam para alertar os leitores sobre as ações políticas em curso e seus possíveis efeitos para a EPT e para inclusão escolar de estudantes público da EE, no sentido de contribuir para a formação crítica dos sujeitos, fomentando a participação cidadã nas construções extra e intraescolar.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo: 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949?show=full>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes dos Institutos Federais.** Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: 2016.

BRASIL. **Medida Provisória MP 746/2016.** Brasília: 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Brasília: 2018a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília:

2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)

2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: 2020a. Disponível

em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf)

implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília: 2021. Disponível em:

<<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Profissional e Tecnológica. Brasília: 2021a. Disponível em:

<[https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578)

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 44, de 21 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o Ministério da Educação e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília:

2022. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20redistribui%C3%A7%C3%A3o%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art.)

de-2022-375565076#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20redistribui%C3%A7%C3%A3o%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art.>. Acesso em: 26 maio 2022.

CABRAL, Elis Fabia Lopes; MOTA, Luzia Matos; GOMES, Tereza Kelly. Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. 1 - 16, 2022. Disponível em:

<<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11694>>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**. v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre:

Artmed, p. 159-174, 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 83-106, 2012.

ESCOTT, C. M. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11145>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso; VILARONGA, Carla Ariela Rios. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e nos Ensino Médio integrado. **Revista Cocar**. v.15, n.33, p.1-21, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 25-41, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 21-56, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2012.

MACHADO, Lucília R. de Sousa. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 154p., 1982.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 231 p., 2011.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 04 dez. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>>. Acesso em: 15 out. 2021.

NASCIMENTO, Franclín Costa do; FARIA, Rogério. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, Franclín Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, p. 13 – 23, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 204p., 2008.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP:** a educação profissional na perspectiva inclusiva. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 4 nov. 2021.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. Disponível em:
<<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG:** um processo em construção. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 5 jun. 2017. Disponível em: <<http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-WanessaMoreiradeOliveira19.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-36, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são? # **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 1-16, 2021. Disponível em:
<<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 67p., 2015.

PERINNI, Sanandrea Torezani. A educação profissional e tecnológica e o processo de inclusão escolar: aspectos históricos e legais. **Revista Científica Intellecto**, v. 4, n. especial, p. 125 - 146, 2019. Disponível em: <<https://faveni.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2019/12/12-Inclusao-escolar-V4-N-especial-19.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do atendimento educacional especializado. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n.1, jan./abril, 2018. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45228>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada do texto "Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional", produzido em 2007, com incorporação e aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará em maio de 2008, p. 1- 26. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso: 6 jul. 2021

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 42-57, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins *et al.* Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 506-527, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8857>>. Acesso em: 9 jan. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180943092021000100115&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 jan. 2022.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>>. Acesso em: 9 out. 2021.

SANTOS, Thalísia Cunha; OBANDO, Johana Marcela Concha; CAVALCANTI, D. N. Discutindo a Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma análise sobre Educação Inclusiva no ensino de Ciências da Natureza. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, jan./abr. p. 380-397, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3CoIc83>>. Acesso em: 7 set. 2021.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8M4M2S/1/tese_izaura_silva_2011.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação.

Revista Educação Especial, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUZA, Aline Cristina de; VIRALONGA, Carla Ariela Rios; FRANCESCHINI, Aline Raquel. A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal de Educação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v.8, n.1, p. 113-128, 2021. Disponível em:

<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10785>>.

Acesso em: 3 dez. 2021.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. Disponível em:

<<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1222>>. Acesso em: 8 dez. 2021.