

## POLÍTICA PÚBLICA, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM FOCO NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Antônio Soares Júnior da Silva<sup>1</sup>  
Everton Rodrigo Santos<sup>2</sup>  
Gabriel Grabowski<sup>3</sup>

**Resumo:** As políticas públicas direcionadas à inclusão escolar do público-alvo da educação especial brasileira têm se constituído, historicamente, em um cenário de embates, disputas, avanços e retrocessos. Diante disso, este estudo de caso integra um projeto de pesquisa sobre as políticas de inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional e tecnológica brasileira. Para tanto, foram realizadas entrevistas com um grupo de gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), no intuito de analisar as apreciações e percepções dos responsáveis pelo gerenciamento, aplicação e efetividade dessas políticas. As análises indicaram que está claro para eles que os debates e interesses políticos geram ambiguidades no entendimento das políticas para a educação especial, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e que os constantes debates prevalecem para a liberação de recursos no que toca ao que é prioridade para a educação nos Institutos Federais (IFs). Nas questões relacionadas à gestão, no comando das finanças, eles afirmaram que os recursos recebidos não aumentam na mesma proporção que a demanda, ocasionando um déficit na organização do orçamento, impossibilitando maiores investimentos para atender os estudantes com deficiência. Pedagogicamente, os resultados apontaram que para uma parcela deles, não está nítida a concepção de inclusão, mesclada por vezes, com integração articulada à leitura de currículo integrado; ainda, salientam que não medem esforços para que o cumprimento das políticas se efetive.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Profissional e Tecnológica. Pessoa com Deficiência. Política Pública.

## PUBLIC POLICY, MANAGEMENT AND FUNDING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION FOCUSED ON INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

**Abstract:** Public policies aimed at the inclusion of special education's target audience people have historically been a characterized by conflicts, disputes, advances and setbacks. This case study is part of a research project on inclusion policies for people with disabilities in Brazilian professional and technological education. For this purpose, interviews were held with a group of managers from the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), in order to analyze the assessments and perceptions of those responsible for managing, applying and the effectiveness of these

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sul-riograndense. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail de contato: [antonio.silvajunior@ifpr.edu.br](mailto:antonio.silvajunior@ifpr.edu.br).

<sup>2</sup> Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail de contato: [evertons@feevale.br](mailto:evertons@feevale.br).

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail de contato: [gabrielg@feevale.br](mailto:gabrielg@feevale.br).

policies. The analysis indicated that it is clear to them that political debates and interests generate ambiguities in the understanding of policies for special education, especially in Professional and Technological Education (EPT). Furthermore, the constant debates influence the allocation of resources, affecting the priorities for education in the Institutos Federais (IFs). Regarding financial management, the interviewees reported that the resources received do not increase proportionally to the demand, resulting in budget deficits that hinder further investments to support students with specific educational needs. With regard to management issues, in terms of finances, they said that the resources they receive do not increase in the same proportion as demand, causing a deficit in the organization of the budget, making it impossible to invest more in providing care for students with disabilities. Pedagogically, the results highlighted that for some of them the concept of inclusion is not clear, sometimes mixed with integration linked to the reading of an integrated curriculum; they also point out that they spare no pains to ensure that policies are implemented.

**Keywords:** Special education. Professional and Technological Education. People with Disabilities. Public Policy.

## **POLÍTICA PÚBLICA, GESTIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA CON ESPECIAL ATENCIÓN A LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA**

**Resumen:** Las políticas públicas dirigidas a la inclusión escolar del público objetivo la educación especial brasileña han sido históricamente un escenario de enfrentamientos, disputas, avances y retrocesos. En vista de ello, este estudio de caso forma parte de un proyecto de investigación sobre políticas de inclusión de personas con deficiencia en la educación profesional y tecnológica brasileña. Para este fin, se realizaron entrevistas a un grupo de gestores del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), con el objetivo de analizar las apreciaciones y percepciones de los responsables de gestionar, aplicar y efectivizar estas políticas. Los análisis indicaron que, para ellos, está claro que los debates e intereses políticos generan ambigüedades en la comprensión de las políticas de educación especial, especialmente en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), y que prevalecen debates constantes para la liberación de recursos sobre lo que es prioritario para la educación en los Institutos Federais (IFs). En lo que respecta a las cuestiones de gestión, en el ámbito financiero, afirman que los fondos que reciben no aumentan en consonancia con la demanda, lo que provoca un déficit en la organización del presupuesto, imposibilitando invertir más en la atención a los alumnos con deficiencia. Pedagógicamente, los resultados mostraron que, para algunos de ellos, el concepto de inclusión no está claro, a veces mezclado con la integración vinculada a la lectura de un currículo integrado; también destacan que hacen todo lo posible para que se cumplan las políticas.

**Palabras-clave:** Educación Especial. Educación Profesional y Tecnológica. Personas con Deficiencia. Políticas Públicas.

### **Introdução**

As políticas públicas direcionadas à inclusão escolar do público-alvo da educação especial brasileira têm se constituído, historicamente, em um cenário de embates, disputas, avanços e retrocessos.

À vista disso, convictos da relevância do tema e do momento emblemático da história

do país, em que ainda estamos superando as consequências de uma crise pandêmica, o (des)governo e o desdobramento da necessidade de novas lutas políticas na e para a efetivação das políticas de educação especial, vislumbramos suscitar uma discussão que coloca no centro desse debate o papel da gestão educacional para a educação básica, especialmente, no ensino médio integrado da educação profissional e tecnológica.

Este estudo de caso integra um projeto de pesquisa institucional que tenciona compreender as políticas de inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional e tecnológica brasileira. Para tanto, foram realizadas entrevistas com um grupo de gestores responsáveis pela execução das políticas institucionais de inclusão da pessoa com deficiência. Logo, este trabalho se propõe a analisar a percepção desses gestores sobre as políticas de inclusão da pessoa com deficiência no ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

Além desta introdução, o trabalho está estruturado em quatro seções. Na metodologia, retratamos a escolha do estudo de caso como percurso metodológico, no qual utilizamos entrevistas semiestruturadas tratadas pela análise de conteúdo em Bardin (2004). Nas seções subsequentes trazemos as apreciações de um grupo de gestores sobre a execução das políticas de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, a pesquisa detalha a categoria denominada “condicionantes externos” que emergiu do *corpus* analítico.

Dessa categoria inicial emergiram outras duas retratadas em duas seções do artigo. Na primeira, tratamos da política nacional de Educação Especial e inclusiva levantando as percepções dos gestores em relação ao marco regulatório nacional para inclusão educacional da pessoa com deficiência. Evidenciamos, também, como esses gestores compreendem a ideia de inclusão a partir de suas concepções e conceitos socialmente construídos.

Subsequentemente, trazemos para o debate as apreciações sobre o financiamento nacional da educação pública discutindo as ameaças e prerrogativas da escassez de recursos que impactam a efetivação das políticas de educação especial. Por último, expressamos as conclusões da investigação nas considerações finais.

## **Metodologia**

Esta investigação, de natureza qualitativa, recorre em termos de percurso metodológico ao estudo de caso, reconhecendo assim que esse método de pesquisa amplo fornece elementos

capazes de demonstrar a compreensão e a especificidade analítica da percepção de um grupo de gestores sobre a execução ou não das políticas de inclusão da pessoa com deficiência no IFPR. Diante disso, como enfatiza Hartley (1994), intentamos alcançar a compreensão dos processos sociais em seu contexto organizacional nessa instituição de educação profissional e tecnológica.

O território da investigação científica considera o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dados do Info, mostram que o IFPR tem 26 campi, sendo 6 avançados; oferta 156 cursos; tem 2.334 servidores, dos quais 1.373 são professores e 961 são técnicos administrativos. Os dados sobre os servidores se referem ao ano de 2023. Os dados apontam que o IFPR conta com 28.558 estudantes matriculados e, dentre esses, são 623 os que cursam o ensino médio integrado atendidos pelas Coordenadorias dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas<sup>4</sup> - NAPNEs em todo o estado (IFPR, 2024a; IFPR, 2024b).

Para o processo de coleta de dados, utilizamos a entrevista como procedimento e como tipologia, a semiestruturada, que tem “como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (Triviños, 1987, p. 146). Para o nosso estudo de caso, elaboramos um roteiro apoiado no marco regulatório nacional e institucional, que trata do direito à educação da pessoa com deficiência no ensino médio integrado da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. À vista disso, elegemos algumas unidades temáticas para organizar e sistematizar o questionário inicial: Política de inclusão na EPT e ensino médio integrado (EMI); políticas de educação especial e inclusiva (construção e implementação) e concepção de inclusão.

Em relação ao universo e aos sujeitos da pesquisa, a escolha dos participantes, em face da dimensão e da expansão territorial da instituição, tentou-se contemplar tanto os responsáveis pela gestão nas diferentes regiões do estado, como nos níveis hierárquicos na administração.

---

<sup>4</sup> A nomenclatura Necessidades Educacionais Específicas é utilizada em algumas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica da qual integram os Institutos Federais. Essa perspectiva compreende a ampliação do público para além dos discentes com alguma deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Assim, abarca também estudantes com transtornos funcionais específicos ou com severas limitações no aprendizado, em decorrência de perda de memória ou outras condições causadas por acidente vascular cerebral, acidentes diversos, dentre outros (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

O Quadro 1 detalha as características dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE) que participaram da pesquisa.

Quadro 1: Gestores respondentes das entrevistas semiestruturadas.

Gestores	Formação Inicial	Cargo de Concurso	Atua no EMI	Tempo no IFPR	Gênero
Alfa	Pedagogia	Professor EBTT	Sim	01 ano	F
Beta	Matemática	Professor EBTT	Sim	05 anos	M
Gama	Física	Professor EBTT	Sim	15 anos	M
Delta	Pedagogia	Técnico em Educação	Não	13 anos	F
Épsilon	Informática Pedagogia	Técnico em Educação	Não	08 anos	F
Zeta	Pedagogia	Técnico em Educação	Não	09 anos	F
Eta	Letras: Português /Inglês	Professor EBTT	Sim	09 anos	M
Teta	História	Professor EBTT	Sim	08 anos	M
Iota	Letras/Libras	Professor EBTT e TAE	Sim	10 anos	F
Capa	Química	Professor EBBTT	Sim	12 anos	F
Lambda	Física	Professor EBTT	Sim	15 anos	F
Mi	Pedagogia	Professor EBTT	Não	01 ano	M
Nu	Letras Português /Inglês	Professor EBTT	Sim	01 ano	F

Fonte: Elaboração própria dos autores (2024).

Esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética tendo em vista a participação de seres humanos. Para preservar a identidade dos participantes utilizamos o nome das letras do alfabeto grego. No intuito de manter a discrição e a neutralidade nos discursos, optou-se por manter a pronominalização no masculino para referenciar os participantes.

Para o tratamento das informações coletadas com o objetivo primeiro do “desvendar crítico” optamos pela análise de conteúdo de Laurence Bardin (2004, p. 14). Vale destacar que

“o momento da análise dos dados foi trabalhado num contexto interpretativo” (Pádua, 2004, p. 85). Assim, a técnica se organizou sob a égide de três fases: a) Pré-análise; b) Exploração do material, categorização ou codificação, e c) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Bardin, 2004).

À vista disso, o trabalho técnico desenvolvido chegou à categoria *condicionantes externos*, da qual emergiu duas subcategorias, a saber: política nacional de Educação Especial e inclusiva: marco regulatório, concepções e conceitos de inclusão, e financiamento nacional da educação pública: A política de Educação Especial ameaçada, subcategorias essas que serão detalhadas nas próximas seções deste artigo. Ressaltamos ainda, que consideramos importante a fala do sujeito da história e que se faz na história e, nesse sentido, optou-se pela valorização da narrativa dos participantes no decorrer do texto.

### **Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva: Marco regulatório, concepções e conceitos de inclusão**

Nessa subcategoria destacamos como são entendidas as políticas nacionais de educação que tratam da inclusão da pessoa com deficiência na vida em sociedade e, particularmente, o marco regulatório que discorre sobre a educação especial e inclusiva para as instituições de educação profissional e tecnológica. Discorremos, ainda, sobre as concepções e conceitos do grupo de gestores entrevistados sobre a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.

A materialidade evidencia que os participantes reconhecem que a política nacional para a inclusão educacional da pessoa com deficiência se apresenta como avançada, como se depreende da fala do gestor Eta, que afirma: “em termos nacionais, compreendo que as políticas são bastante avançadas. Temos uma boa política de inclusão em termos normativos”. Por sua vez, o gestor Iota destaca que “a gente avançou muito em questões de políticas públicas gerais”. Sobre isso, ao estudar a escolarização no período de 2008 a 2018, Baptista (2019, p. 1) discorre “que houve ampliação das matrículas de alunos com deficiência no ensino comum e a aprovação de elevado número de dispositivos normativos sobre a temática”.

Nas palavras de Gama, “eu entendo que hoje existem leis que asseguram inclusão desse grupo, ela está aí colocada como uma obrigação das instituições”. Na mesma direção, Teta

aponta que “na política em si, em termos legais, já existe uma robustez e a instituição está procurando incorporar essa política de alguma forma. Mas eu ainda percebo o desconhecimento sobre ela”. À vista dessa argumentação, tentamos localizar se os administradores mencionam essas políticas, na forma de marco regulatório. As respostas fazem menção a alguns instrumentos normativos, como se infere da fala de Iota, em que “o processo seletivo que estamos elaborando, que inclui o profissional especializado com uma formação pedagógica, é o que mais atende e mais se aproxima a Lei Brasileira de Inclusão (LBI)” (Brasil, 2015). Por sua vez, outro gestor discorre que

é preciso que tenham professores específicos que está na lei, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva como que tem que ter um professor específico para atuar na oferta, no acompanhamento desse público da Educação Especial (Gestor Mi).

Identificamos assim, que o conhecimento do marco regulatório está presente na prática institucional. Mesmo reconhecendo a política nacional para esse fim como uma das mais modernas, esse grupo de atores institucionais são categóricos ao afirmar que a efetivação dessas políticas não acontece de fato no âmbito das instituições escolares, como se observa das falas de Nu e Eta:

As políticas vêm para cooperar e têm uma importância muito grande, embora por muitas vezes elas não aconteçam da forma como tem de acontecer. Porque falta conhecimento. E talvez a nossa rede, IFPR, não esteja acostumada com essa política de inclusão. Eles ainda não entenderam o que é a política de inclusão. Por isso, talvez, não funcione da forma que deveria ser (Gestor Nu). Essas políticas não estão efetivamente implementadas na formação de professores, no respaldo às escolas, no fornecimento de materiais de capacitações, de núcleos especializados para de fato incluir (Gestor Eta).

Em síntese, os atores reconhecem que o marco regulatório disponível é consistente e um dos mais avançados do mundo, todavia mesmo sendo a educação um direito de todos e dever do estado e da família, a inclusão educacional das pessoas com deficiência não se efetiva nos diversos espaços da vida societal, inclusive no interior das instituições educacionais.

Ainda nessa perspectiva de evidenciar como as dimensões sociais externas influenciam na política local, visamos entender quais concepções e conceitos os gestores trazem para sua prática institucional, e como essa percepção pode perpassar ou não o desenho, a implementação

e a constituição das políticas que integram e são defendidas no interior das instituições.

A concepção da inclusão da pessoa com deficiência no universo educacional é um processo em transformação “que atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista” (Anjos; Andrade; Pereira, 2009, p. 117). Essa perspectiva da inclusão como um processo (in)acabado, surge na fala de  $\iota$ , quando afirma que “no processo de inclusão, a gente teve que aprender a se relacionar, aprendendo com eles como fazer a inclusão no campus. Esse processo está definido e acabado? Não”. Questionados sobre como compreendem a ideia de inclusão no ensino médio integrado, os responsáveis pela gestão institucional apresentaram diversas concepções que perpassam a execução das políticas de inclusão no IFPR. Para o gestor Beta, a inclusão é entendida como a possibilidade de “de trazer essas pessoas que nem sempre conseguem acessar o ensino médio nosso aqui, dar a oportunidade de elas estarem aqui conosco”. O gestor Gama percebe a inclusão “em todas as suas magnitudes. Hoje eu vejo que a gente conseguiu evoluir nessa questão”.

Outro aspecto que emerge é a urgência de discussão da temática no tempo presente, como o gestor Épsilon, que defende que é “a inclusão primeiro como necessária, essencial. É uma inclusão, mas é uma aceitação do ser humano como ele é”. Tal ideia é corroborada por Zeta, que acredita que é “um processo amplo, necessário e fundamental para efetivamente promover os sujeitos. Por sua vez, Eta enfatiza que discutir inclusão e a educação especial na perspectiva inclusiva é um grande desafio.

Observou-se, ainda, a compreensão do conceito de inclusão consubstanciado à concepção de integralidade ou integração, como infere a narrativa de Capa, que traz que “a gente começa com um processo intencional de acolher, de integrar, de inserir e integrar e acolher esses públicos”; o discurso proferido por Teta, em que “a inclusão tá muito vinculada à palavra de integração. Integrar esse estudante que chega no ensino médio no espaço, nas relações que se estabelecem, um sujeito integrado à essa realidade”, e de Eta, que defende que “mas também no sentido de tentar integrá-lo”.

Inferimos que esse atravessamento pode ocorrer por dois fenômenos vinculados às políticas institucionais para o ensino médio integrado na EPT. O primeiro, porque se relaciona com as bases conceituais que definem a articulação do ensino técnico com ensino médio

preferencialmente **integrado**, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na **integração de campos do saber**, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido (Simões, 2007, p. 84, grifo nosso).

Envolvidos nas dinâmicas das políticas na busca de efetivação para essa modalidade, os atores envolvidos podem entender a inclusão educacional com integração dos campos do saber. A segunda hipótese está diretamente relacionada ao marco regulatório institucional, tendo em vista que uma das competências atribuídas ao NAPNE do IFPR é “promover ações que possibilitem a integração do aluno com necessidades educacionais específicas nas atividades escolares” (IFPR, 2023). Esse instrumento normativo enfatiza a integração para a inclusão dos estudantes. Destarte, no decorrer da implementação dessas políticas, percebemos insistentes interpretações contraditórias e divergentes que “integram a complexidade do processo político” (Baptista, 2019, p. 16).

É importante ressaltar que do ponto do percurso histórico que caracteriza a dinâmica da inclusão educacional da pessoa com deficiência, a integração é um processo que de acordo com Mendes (2006, p. 387), fundamentava-se na “crença de que eles, crianças e jovens com deficiência, seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”. A ideia de integração presente nas instituições educacionais representa uma ameaça à garantia de uma educação para todos no contexto das sociedades democráticas. Um exemplo disso foi o Decreto 10.502/2020 (Brasil, 2020), do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, que viabilizou uma “proposta de separação, no espaço educativo, dos estudantes com deficiência em classes ou grupos específicos” (Silva et al., 2023, p. 1048), um retrocesso sem precedentes desde a redemocratização do país.

Tal prática, (não) social, se opõe completamente aos fins e objetivos na proposta de ensino dos IFs, que é ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (EJA) (Brasil, 2008). Em síntese, sua missão é oferecer educação pública, gratuita e de qualidade para todos, inclusive para os grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência. No contexto do IFPR, “eu reconheço que nós estamos vivendo um outro momento, que nós incorporamos o discurso de escola inclusiva” (Gestor

Capa). A materialidade da entrevista também mostrou um conceito de inclusão muito atrelado ao suporte técnico e aos serviços de atendimento especializado. Para o gestor Nu:

Eu compreendo que ela (inclusão) seria o quê? Seria um trabalho paralelo junto com os profissionais do AEE, porém que tivesse realizado adaptações [...]. A inclusão na verdade, não acontece como deveria acontecer (Gestor Nu).

Por sua vez, o gestor Gama a relaciona à superação do que ele chama do desafio da inclusão a

uma rede de profissionais, além dos próprios professores que atuam com esse estudante. Eles precisam também ter condições que os dê capacidade técnica. [...] Mas capacidade técnica de lidar com esses desafios. Que é o desafio da inclusão (Gestor Gama).

Esse é um discurso recorrente no tempo presente. Esse fenômeno motivado por diversos fatores, como a ineficiência das políticas públicas, seja pela falta de financiamento e investimento na formação dos atores educacionais, na contratação de equipe multidisciplinar, e outras lacunas que envolvem a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Soma-se a isso as políticas de dimensão interseccional que contemplam saúde e assistência social. Isso ocasiona o sucateamento das escolas e a precarização do trabalho, e passa a configurar como uma demanda central no contexto de atuação dos gestores responsáveis pelas políticas de inclusão da pessoa com deficiência. Essa ineficiência do Estado tem produzido um fenômeno em ascensão que é a judicialização das Políticas de Educação Especial no país (Amaral, Bernardes, 2018; Thoma, Hillsheim, Siqueira, 2021).

Os dados coletados evidenciam, ainda, a ideia da inclusão atrelada à inclusão e justiça social, em interface com a efetivação dos direitos humanos de grupos sociais historicamente excluídos das políticas públicas. Assim, Iota atesta que “pensando nessa questão de inclusão, a gente quer um ensino de qualidade, a gente quer um ensino igualitário, porém com equidade e justo. Nossa ideia é que seja um ensino justo!”. Nesse cenário, de acordo com essa prerrogativa, o gestor Capa visualiza a inclusão como

um processo, primeiro de inserção de grupos sociais que não são numericamente menores, mas de lugares sociais periféricos. Estamos falando de pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas com deficiência, pessoas trans,

não binárias etc. A gente abre espaço, insere, acolhe, integra, empodera para que esses grupos passem a fazer parte da tomada de decisão, da construção desses espaços e da sua própria autonomia (Gestor Capa).

Por sua vez, o gestor Mi argumenta que

quando se fala da inclusão, nós não falamos não só sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Mas também das ações afirmativas de forma geral, inclusão da pessoa negra, indígena, inclusão de baixa renda; que essa é uma das grandes políticas dos IFs (Gestor Mi).

Depreendemos dessa argumentação, uma defesa da inclusão social no IFPR. Tal proposição se assenta na categorização de inclusão social defendida pela Comissão das Comunidades Europeias (2003), e Alvino-Borba e Mata-Lima (2011), que compreende a

inclusão social como um processo que garante que pessoas em risco de pobreza e exclusão social participem plenamente nas esferas econômica, social e cultural, e está associada a fatores que prezam pela equidade social, como programas institucionais, justiça e qualificação social, igualdade educacional e acesso a bens e serviços (Marcelino et al., 2022, p. 2).

A efetivação das políticas de inclusão social no Brasil ainda é um desafio em grande parte do processo de exclusão desencadeado pelas divisões e diferenças de classes, que afeta a educação e produz exclusão e desigualdades. Como observamos, definir inclusão educacional não é uma tarefa fácil, pois se trata de um conceito em construção diante desse percurso sócio-histórico atravessado por diversas áreas e campos do conhecimento. Beyer (2013, p. 12), atesta que a condição primordial para uma “educação inclusiva é uma nova forma de pensar: a certeza de que os alunos são sempre diferentes entre si e de que todos são especiais”.

Nesse ínterim, este trabalho parte de um lugar político social que reconhece a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica como um processo imbricado de significado e subjetividade, em que o trabalho assumido como princípio educativo, a cultura e a ciência sejam a centralidade da formação. Essa trajetória dinâmica em que a proposta educacional, em termos de conhecimentos produzidos pela humanidade, considera a integração de campos do saber mediados indissociavelmente pelo ensino, pesquisa, extensão e a inovação, objetivando o desenvolvimento pessoal e a transformação da realidade social dos sujeitos. É uma travessia, urgente e necessária, que supera o modelo médico-clínico da deficiência e compreende o sujeito em sua integralidade biopsicossocial.

Os achados da pesquisa realizada por Sant'Ana (2005, p. 225) apontaram que professores e diretores, que atuavam na educação básica, têm diferentes enfoques sobre o que é inclusão, “com definições que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva”. Outro trabalho que levanta a discussão sobre a inclusão sobre a pessoa com deficiência na EPT caminha na direção de avanços em que as políticas de educação especial se materializam centradas na democratização do ensino de qualidade para todos os brasileiros, sem exceção (Soares; Santos; Grabowski, 2022).

Para (não) concluir esse debate sobre as concepções e conceitos de inclusão que perpassam a gestão, enfatizamos que a formação em suas mais diversas possibilidades (inicial, em serviço, continuada, na pós-graduação etc.), é questão fundamental nesse processo. Sobre essa relação, entre formação e Universidade, o gestor Eta questiona:

Quem são os nossos servidores? As pessoas que vieram da universidade, que fizeram suas graduações, seus bacharelados, suas licenciaturas, seus mestrados, seus doutorados no contexto da universidade. Então, a nossa instituição tem no horizonte uma nova educação profissional e tecnológica. Mas é um simulacro da universidade. Muitas vezes, os mesmos mecanismos de silenciamento, de opressão, que acontecem na universidade, são reproduzidos aqui (Gestor Eta).

Diante da indagação e percepção desse gestor, reconhecemos que ainda existem barreiras e obstáculos para serem superados. Do ponto de vista da educação especial como direito de todos, Baptista (2019, p. 12) nos (re)lembra que “o ensino comum como diretriz soma-se à afirmação da transversalidade da educação especial” e nessa complexidade das políticas, inclusive expressa na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, “o mais importante, segundo meu ponto de vista: deixa-se de referir condições de exceção ao processo de inclusão” (Baptista, 2019, p. 12). Nesse contexto, a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica precisa e deve superar a condição de exceção.

### **Financiamento Nacional da Educação Pública: A Política de Educação Especial ameaçada**

O financiamento da educação pública de uma nação é um princípio fundamental e essencial para consolidação do Estado Democrático de Direito. Uma política pública nacional para esse fim, em um país com desigualdades sociais tão acentuadas em um momento em que a nação “tem apresentado um declínio constante de seu apoio à democracia e suas instituições”

(Santos; Castro; Hoffmann, 2021, p. 128), configura um pilar estrutural para o desenvolvimento nacional e para a superação das discontinuidades nas políticas públicas de educação, intensificadas a partir de 2016.

Essa conjuntura produz efeitos que afetam diretamente a implementação ou não das políticas públicas de educação em seus mais diferentes níveis e modalidades. À vista disso, no decorrer da nossa pesquisa, constatamos que os problemas de financiamento e de investimento nas instituições públicas federais que ofertam EMI é apresentado como um problema central para a inclusão de todos os estudantes, sejam elas alunos com alguma necessidade educacional específica, com deficiência ou não.

Os atores nas instituições do IFPR responsáveis pela execução das políticas de inclusão da pessoa com deficiência são categóricos na percepção de que o financiamento nacional da educação se apresenta como o maior problema externo que interfere diretamente na inclusão educacional dessa população. Sobre isso, os gestores Lambda e Delta relatam que

Eu participei de um fórum no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e eu percebi, inclusive, que as caixinhas dentro do MEC não são muito organizadas. Por exemplo: quem manda o dinheiro é a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), mas quem faz as políticas públicas é a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Gestor Lambda). Há questões muito frágeis em nível nacional. Tivemos uma reunião no MEC sobre contratação. Discutimos a morosidade que tem para se contratar profissionais para acompanhar esse estudante que precisa de atendimento dentro de sala de aula, de um tutor, um profissional de apoio etc. Eles estão estudando para 2025 viabilizar as contratações, nacionalmente, as contratações de uma forma mais direta (Gestor Delta).

Essa percepção de que as prioridades, quando se trata de dinheiro para a educação, é tratada em uma perspectiva de futuro, como mostrado na fala do gestor Delta, tem sido uma opção política recorrente. Entrementes, há uma demonstração de que os processos administrativos responsáveis pela viabilidade prática da política no *locus*, quando envolve recursos públicos é demorado, complexo, burocrático e não consegue resolver o problema político a que se propõe no tempo e espaço necessário. Sobre isso, o gestor Capa afirma que “precisamos encontrar mecanismos dentro da administração pública, que é enroscada. Inovando para garantir a inclusão, para que esses apoios sejam mais imediatos” (Gestor Capa).

Percebemos que em virtude do recurso limitado, os gestores têm de priorizar certas

políticas e programas em detrimento de outras, como retrata o gestor Zeta:

Eu não gosto de falar de assistência estudantil meramente como repasse de recurso. Eu penso que a nossa ação é muito maior. A gente tem muito que avançar. Hoje, o montante de recurso são 14 milhões de reais a serem executados por ano. Desse recurso, três milhões são destinados para contratação de profissionais para atendimento da pessoa com necessidade específica. Porém, em função do montante do recurso e do contexto social de empobrecimento, de uma necessidade de recurso para pagar o seu transporte para poder chegar ao campus, a gente tem trabalhado muito para atender essa prioridade primeiro (Gestor Zeta).

Constatamos também o descaso ou a não prioridade dos recursos alocados para a superação das barreiras que impedem a participação efetiva da pessoa com deficiência em igualdade de condições como as demais. É o que depreendemos do discurso de Eta ao afirmar que

a nossa estrutura física, as normas de acessibilidade ainda são hostis. Mesmo nos prédios novos. Por exemplo: esse prédio é considerado acessível. Ele tem 11 anos. Temos o piso tátil e uma plataforma de elevação que é difícil a manutenção e que às vezes trava. Uma pessoa com mobilidade reduzida não consegue chegar até o segundo piso. Ela precisa de uma pessoa para auxiliar (Gestor Eta).

Tais constatações evidenciam que a alocação de recursos para garantir uma estrutura adequada e suficiente para a participação e a inclusão da pessoa com deficiência nos espaços físicos não é prioridade. Por exemplo, por que para essas estruturas já não são construídas com elevadores modernos e acessíveis? Inferimos dos achados que se há um recurso mais barato (plataforma) para cumprir a legislação, isso já seria suficiente. A matrícula dos estudantes com deficiência, público-alvo da educação especial, nos sistemas de ensino “não minimiza a ausência de condições mínimas de qualidade da rede pública de ensino para o atendimento a essa população que historicamente foi excluída do processo de escolarização” (França, 2015, p. 284).

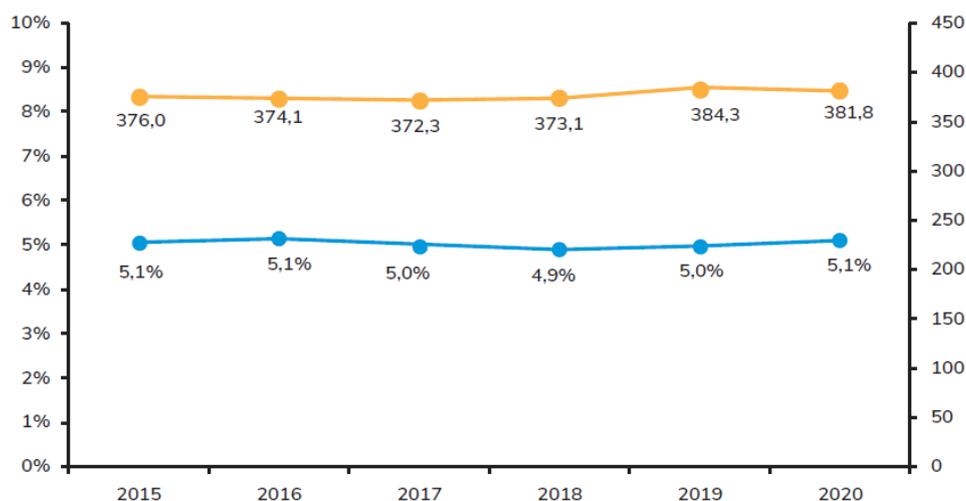
O trabalho desenvolvido pelas Nações Unidas para a educação que discute futuros coletivos sustentáveis, propõe um novo contrato social para a educação e, assim sendo, este “deve garantir seu financiamento público adequado e sustentado, bem como assegurar um compromisso da sociedade de incluir todos nas discussões públicas sobre educação”. (Unesco, 2022, p. 11). Isso, infelizmente não tem acontecido no Brasil, o que se conhece e tratamos por Planos Nacionais de Educação.

O esquecimento proposital da efetivação do Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024), comprometeu o futuro e a soberania nacional em face das opções políticas e fiscais elegidas. Nesse sentido, produziu um grande prejuízo para a universalização e à qualidade da educação básica, do ensino superior e da ciência no país. O PNE (2014-2024) permaneceu por muito tempo congelado e comprometeu o alcance das suas metas (Grabowski, 2019).

A Meta 11 do PNE (2014-2024) discorre sobre a expansão da oferta de educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando que a qualidade de oferta objetiva triplicar o número de matrículas até 2024, com pelo menos 50% dessa expansão no segmento público. Os dados apontaram que o “crescimento da rede federal se caracterizou pelo massivo acréscimo nas matrículas em cursos técnicos integrados (80,5%) e pela redução das matrículas em cursos técnicos integrados à EJA” (33,5%) (Brasil, 2022).

O atual PNE prevê na sua Meta 20, a ampliação dos investimentos públicos em educação pública estabelecendo o aporte de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019 e 10% do PIB ao final da vigência do Plano, em 2024. Sobre isso, no gráfico é possível acompanhar a trajetória de gastos públicos na educação pública nacional. O indicador 20A trata do gasto público em educação pública em proporção ao PIB.

Gráfico 3: Gastos públicos em educação pública (em R\$ bilhões) e indicadores 20A (em % do PIB – Brasil – 2015-2020).



Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE(2022, p. 428).

Em uma perspectiva geral, os gastos públicos em educação pública representaram uma estabilidade que “teve leve alta de 1,5% (R\$ 5,8 bilhões) entre 2015 e 2020. Já o PIB, no mesmo período e corrigido pelo mesmo deflator para efeito de comparação, teve uma elevação de 0,6%” (INEP, 2022). Isso revela que a meta intermediária não foi alcançada e que existe um desafio enorme, para não dizer impossível, para cumprir os 10% do PIB até o final de 2024.

O Brasil investe muito pouco em educação pública, o equivalente a US\$ 2.981 por estudante anualmente. Ao compararmos com os investimentos de outras nações, como os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que aloca uma média de US\$ 10.510 anuais por aluno, percebe-se que estamos longe de priorizar a educação (Grabowski, 2024). Isso revela a necessidade urgente de investir 10% do PIB em educação pública.

Ainda que tenhamos um marco regulatório consistente que garante a inclusão educacional das pessoas com deficiência, “se não houver recursos financeiros para implementar os programas, ações e políticas específicas para essa população, esse grupo continuará excluído” (Silva et al., 2023, p. 1052). O orçamento próprio do Ministério da Educação (MEC) chegou à cifra de R\$ 9,6 bilhões em 2023, com a distribuição desse montante privilegiando as seguintes iniciativas e programas: Programa Escola em Tempo Integral: R\$ 1,7 bilhão para os estados e municípios; Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: R\$ 619 milhões empenhados e R\$ 278 milhões distribuídos; Pé-de-Meia (poupança para o ensino médio): R\$ 6,1 bilhões; Estratégia Nacional de Escolas Conectadas: R\$ 330 milhões empenhados e R\$ 301 milhões pagos; Ampliação de vagas na educação infantil (EI Manutenção): R\$ 252 milhões; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo: R\$ 719 milhões empenhados e R\$ 666 milhões pagos; entre outros (Brasil, 2024).

Apesar do investimento histórico no MEC em 2023, algumas questões sobre a destinação dos recursos podem ser levantadas: Essas políticas e programas se apresentam integradas e coerentes ou descontextualizadas e desconectadas dos fins e propósitos das reais necessidades nas escolas públicas nacionais?; Quais os critérios para a distribuição desses recursos?; E essa distribuição está atrelada a quais interesses e de quais grupos? Em síntese, a política nacional de financiamento da educação destina seus recursos para cumprir a premissa constitucional da educação para todos como dever do Estado?

Talvez a distribuição dos recursos Orçamento da União para 2024 possa nos oferecer indicativos para as indagações supracitadas. De acordo com a Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em relação a 2023, o orçamento sofreu reduções acentuadas, como para as instituições federais de ensino, para bolsas de estudo no ensino superior da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e recursos da assistência aos estudantes do Colégio Pedro II (Andifes, 2024). Todavia, em nível de comparação, o Fundo Eleitoral saltou de R\$ 939,3 milhões, em proposta inicial encaminhada pelo Executivo, para o valor exorbitante de R\$ 4,9 bilhões, em 2023. Do ponto de vista das emendas parlamentares os recursos ficaram assim distribuídos:

O relator acolheu 7.900 emendas parlamentares individuais, de bancadas estaduais e de comissões no valor de R\$ 53 bilhões. Desse total, R\$ 16,7 bilhões são de emendas de comissões, valor mais que o dobro do que foi aprovado em 2023 (R\$ 7,5 bilhões). Para as emendas individuais obrigatórias, foram fixados R\$ 25 bilhões e R\$ 11,3 bilhões para emendas de bancadas, seguindo percentagens fixadas na Constituição Federal (Brasil, 2023).

O orçamento nacional para 2024 preocupa, quando pensamos nas prioridades de investimentos para educação básica nacional por exemplo, porque expressa “os papéis centrais que as diferentes culturas políticas desempenham na composição dos mais diferentes regimes políticos” (Santos, Hoffmann, 2021, p. 66). Diante disso o papel da educação não aparenta ser uma prioridade política! Percebemos uma disputa dos diferentes grupos, sejam eles de direita, centro ou esquerda e ainda que o discurso seja a valorização da educação, essa não parece ser a prioridade nacional da atual legislatura no congresso nacional. Essa narrativa se confirma na fala do Senador Eduardo Girão (Novo-Ceará), um notório político negacionista e reacionário, ao trazer que

Você pega, por exemplo, a Comissão de Educação, que a gente ainda diz que o Brasil precisa privilegiar, [recebeu] R\$ 7,9 milhões. [Mas] vão R\$ 4 bilhões para a Comissão de Desenvolvimento Regional. A Comissão de Meio Ambiente é pior ainda, [recebeu] R\$ 550 mil. Isso então é zero critério com relação à utilização dessas verbas (Brasil, 2023).

Destarte, temos a impressão de que sobre o financiamento da educação nacional, como enfatiza Frigotto (2007, p. 1133), persiste a “modernização do arcaico e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional”. Essa dinâmica

também se aplica ao executivo e ao MEC, ocupados por forças divergentes que vão desde a proposição de um projeto educacional amplo e democrático, a fundações vinculadas ao setor financeiro e representantes partidários de olho nos recursos e na distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse cenário, “a educação e a escola neoliberal designam certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo econômico” (Grabowski, Pereira, 2023, p. 110).

Uma pesquisa desenvolvida por Grabowski e Pereira (2023), demonstrou detalhadamente os desafios do financiamento na consolidação e do programa de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), e da própria Rede Federal EPT. Evidenciou-se duas fases extremamente antagônicas. O período entre 2006 e 2014, caracterizado por um movimento de extraordinária expansão do atendimento por meio de um intenso ritmo de criação de novas unidades educacionais, resultando na progressão numérica de microrregiões atendidas em todo o território nacional. E outro momento, a partir de 2015, marcado pelo arrocho financeiro provocado pela crise político-econômica que marcou o início do segundo governo Dilma Rousseff (2015-2016), o qual culminaria no “golpe parlamentar-empresarial de 2016”, com consequências diretas no campo social e, também, na Rede EPT a partir da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016. (Brasil, 2016)

Assim, indaga-se se neste terceiro mandato do Presidente Lula, que representou a escolha das forças progressistas e um projeto de governo anunciado como superação da barbárie durante a campanha de 2022, “a gente vai avançar muito nesse governo” (Gestor Delta); ou teremos uma (re)edição em que o “projeto nacional democrático popular” não será efetivado mais uma vez em face de outra opção que repita na educação educação profissional políticas “baseadas nas teses do *man power approach*” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1105). Será que superaremos essa perspectiva histórica?

No tempo presente, o investimento em políticas públicas para a inclusão educacional da pessoa com deficiência é uma demanda urgente. Conforme Lambda “nas instituições do Brasil como um todo a gente teve um aumento de 2021 para 2023 da ordem de mais ou menos 60% desses estudantes com necessidade específica e o auxílio financeiro não mudou” (Gestor Lambda).

Persistindo nessa concepção e essa decisão política de (não) investimento na educação e o

investimento atrelado a interesses do capital em seus mais diferentes representantes, estaremos promovendo em termos de políticas a “desconstrução do futuro” (Grabowski, 2019) no tempo presente. Como resultado disso, persistiremos na dualidade estrutural na educação, que tem como consequência direta a dificuldade de superação das desigualdades. A oferta de ensino médio integrado para os trabalhadores, trabalhadoras, seus filhos e filhas, por meio da educação profissional e tecnológica brasileira, propõe uma travessia societal (ainda que utópica).

### **Considerações Finais**

Este estudo de caso se debruçou em analisar a percepção de um grupo de gestores sobre as políticas de inclusão para a pessoa com deficiência no ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) como instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse cenário, demonstrou que a Política Nacional de Educação Especial, por meio do marco regulatório, das concepções e conceitos de inclusão do grupo de gestores participantes e do financiamento nacional da Educação Especial, são condicionantes sociopolíticos externos que impactam na efetivação dessas políticas educacionais para essa população na instituição que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A materialidade dos achados apontou que para esse grupo de atores responsáveis pela execução das políticas no IFPR, a concepção de inclusão se mostrou difusa, contemplando entendimentos que remetem a serviços de atendimento ainda (i) calcados nos modelos orgânicos ou individuais; (ii) à garantia dos direitos humanos e sociais; (iii) na associação da inclusão com integração ou integralidade, provavelmente resultantes do conceito de integração de campos do saber na EPT e do arcabouço institucional e, (iv) por uma percepção que caminha para a construção e prática de uma educação inclusiva alicerçada no modelo social, como os fatores sociais ou ambientais da deficiência.

As apreciações desse grupo também destacaram que o financiamento nacional das políticas de inclusão para a população retratada, é um fator decisivo que influencia diretamente a execução da política da governança administrativa nas reitorias, passando pelas direções de campus e coordenação dos NAPNEs às salas de aula. Constatou-se, assim, que existem disputas de diferentes grupos, como na distribuição do Orçamento na Lei Orçamentária Anual (LOA)

2023, dos recursos no MEC 2023 e o abandono do cumprimento das metas do PNE 2014-2024, e na distribuição dos recursos em projetos e programas ambíguos, muitas vezes desvinculados de um projeto de desenvolvimento de nação que contempla a classe que vive do trabalho.

Nesse sentido, o *corpus* textual das narrativas do grupo de gestores participantes evidencia que seu trabalho na execução das políticas é prejudicado pelo contingenciamento dos recursos dos últimos anos, que produz uma disputa interna na alocação dos recursos favorecendo frequentemente determinadas prioridades. Em vista disso, a efetivação das políticas de educação especial de qualidade para todos é comprometida, uma vez que os *condicionantes externos* se inserem em uma dinâmica nas disputas e interesses no qual os recursos, muitas vezes, privilegiam programas e ações mercadológicas em uma relação econômica em detrimento das políticas públicas para a educação.

Em meio a tantas contradições, incoerências e implicações dessas condicionantes externas, e de outras questões que emergem da sociedade como a crescente judicialização da política de educação especial, esse grupo de gestores no limite de suas obrigações administrativas, mantêm o entusiasmo para a efetivação das políticas de inclusão da pessoa com deficiência nas instituições. A apreciação do grupo de gestores entrevistados indica um compromisso com a inclusão desses estudantes que perpassa sua concepção de mundo e seus esforços para superar as inércias que ainda se apresentam como obstáculos nas políticas.

Outro marcador sociopolítico importante é o reconhecimento, por parte deles, de que os IFs foram criados em sua concepção política administrativa como instituições inclusivas. E assim sendo, precisam efetivar políticas sociais de inclusão dos grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência, na educação profissional e tecnológica brasileira.

## Referências

ALVINO-BORBA, Andreilcy; MATA-LIMA, Herlander. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. **Serviço Social & Sociedade**, p. 219-240, 2011.

AMARAL, Cláudia Tavares do; BERNARDES, Maria Francisca Rita. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 171–186, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6875>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ANDIFES. Educação Federal perde recursos na LOA 2024. **ANDES – Sindicato Nacional**. 04 jan. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/educacao-federal-perde-recursos-na-loa-20241>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 116-129, 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3ª. **Lisboa: Edições**, v. 70, n. 1, 2004.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. [Estatuto da Pessoa com Deficiência]. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3NwsEom>. Acesso em: 09 abr. 2024.

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, DF, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3ntRyKt>. Acesso em: 10 de abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Congresso aprova Orçamento para 2024**. 22 dez. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/12/22/congresso-aprova-orcamento-para-2024-texto-segure-para-sancao>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei Federal 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, 2008b. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC investe mais de R\$ 9 bilhões em educação básica em 2023**. 29 dez. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/mec-investe-mais-de-r-9-bi-em-educacao-basica-em-2023#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,e%2099%2C5%25](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/mec-investe-mais-de-r-9-bi-em-educacao-basica-em-2023#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,e%2099%2C5%25). Acesso em: 10 abr. 2024.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Relatório conjunto sobre a inclusão social: que sintetiza os resultados da análise dos planos de ação nacionais para a inclusão social.** 2003. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:PT:PDF> . Acesso em: 05 abr. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro: juventudes, reforma do ensino médio e retrocessos das políticas educacionais.** Porto Alegre: Carta, 2019, 144 p.

GRABOWSKI, Gabriel. **Brasil é o terceiro país com menor investimento por aluno.** Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2024/03/brasil-e-o-terceiro-pais-com-menor-investimento-por-aluno/#:~:text=A%20pr%C3%B3pria%20Folha%2C%20em%20mat%C3%A9ria,investmentos%20p%C3%ABlicos%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%ABlica>. Acesso em: 20 maio 2024.

GRABOWSKI, Gabriel; PEREIRA, Josué Vidal. **Os desafios do financiamento na consolidação dos Institutos Federais.** In: PACHECO, Eliezer; Fiorucci, Rodolfo. 15 anos dos Institutos Federais: história, políticas e desafios. Foz do Iguaçu, PR: ITAI, 2023.

HARTLEY, Jean F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian (Ed.). **Qualitative methods in organizational research: a practical guide.** London: Sage, p. 208-229, 1994.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2022.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf) . Acesso em: 09 abr. 2024.

IFPR NAPNE. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/telemaco-borba/servicos/secao-pedagogica-e-assuntos-estudantis/napne/>. Paraná, 2023. Acesso em: 30 mar. 2024.

IFPR. **Relatório de Gestão 2021.** Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/relatorio-de-gestao-2021.pdf> . Acesso em 16 abr. 2024

IFPR. **CONAPNE 2024.** Disponível em: <https://ifpr.edu.br/institucional/pro->

[reitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/](#). Paraná, 2024a. Acesso em: 16 abr. 2024.

IFPR. **Painel INFO 3.0**. Disponível em:

<https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/88f52c76-b595-43ec-8d72-046c18f66acc/page/qg>. Paraná, 2024b. Acesso em: 16 de abr. 2024.

MARCELINO, Karina et al. Projetos de extensão e políticas de inclusão social nas universidades federais brasileiras. **Linhas Críticas**, v. 28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/41341/32862>. Acesso em: 05 abr. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

PÁDUA, Elisabete Matallo de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. (10ª ed.) Papirus; 2004.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005.

SANTOS, Everton Rodrigo; CASTRO, Henrique Carlos de Oliveira de; HOFFMANN, Fábio. A democracia brasileira e seus inimigos. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 127-138, 2021.

SANTOS, Everton Rodrigo; HOFFMANN, Fábio. Qualidade da Democracia no Brasil e Confiança nas Instituições Políticas. **Campos Neutrais - Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, Rio Grande, RS, v. 1, n. 1, p. 46-69, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cn/article/view/8621>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SILVA, Antônio Soares Júnior da; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel; FERREIRA, Antônio. Gomes Alves. A descontinuidade das políticas públicas de educação para pessoa com deficiência no Brasil: uma análise do ensino médio ao superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1037-1056, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67697>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Antônio Soares Júnior; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional e tecnológica e a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5923>. Acesso em: 25 abr. 2024

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. 2007. Dissertação de Mestrado Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

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. 36, p. 1-24, 2020.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa.

A Judicialização da Inclusão: o Governo pela Lei. **Cadernos CEDES**, v. 41, p. 87-98, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**.

Paris: UNESCO, 2022.

Submissão em: 27/05/2024

Aceito em: 14/06/2024

Citações e referências  
Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO  
BRASILEIRA  
DE NORMAS  
TÉCNICAS