



Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Responsabilidade Institucional na Rede Federal

Human Rights and Inclusive Education: Institutional Responsibility in Brazil's Federal Network

Aluísio Antônio Bezerra de Carvalho

Prof. Me. EBT de Filosofia do IFAL. Membro do NAPNE

Resumo: O estudo examina a contradição entre o reconhecimento da inclusão como dever público e a organização de apoios dependentes de iniciativas individuais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com foco nos Institutos Federais. Desenvolve ensaio teórico crítico que articula a formação humana integral, a crítica da divisão social do trabalho e os estudos de implementação de políticas públicas. Defende a tese de que a responsabilidade institucional pela inclusão deve permanecer indivisível, embora sua execução seja distribuída entre setores e profissionais. Essa formulação não descreve um regime jurídico de responsabilização pessoal: constitui um critério político-pedagógico para impedir que a divisão administrativa produza abandono. A contribuição consiste em relacionar continuidade dos apoios, condições de trabalho, orçamento e coordenação, confrontando a redução dos núcleos de acessibilidade a instâncias de encaminhamento. Pesquisas sobre a Rede Federal são distinguidas de estudos de outras redes utilizados comparativamente. Conclui-se que a inclusão exige capacidade pública duradoura para responder às barreiras e acompanhar sua superação, integrando o trabalho especializado ao planejamento institucional sem dissolver sua especificidade nem transferir ao estudante a tarefa de coordenar os serviços.

Palavras-chave: educação inclusiva; direitos humanos; rede federal; responsabilidade institucional; educação profissional.

Abstract: This study examines the contradiction between recognizing inclusion as a public duty and organizing support around individual initiatives in Brazil's Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, focusing on Federal Institutes. It develops a critical theoretical essay connecting comprehensive human education, critiques of the social division of labour and public policy implementation studies. It argues that institutional responsibility for inclusion must remain indivisible even when its delivery is distributed among departments and professionals. This formulation does not describe a legal regime of personal liability; it provides a political and educational criterion for preventing administrative fragmentation from producing abandonment. The contribution relates continuity of support to working conditions, budgets and coordination, questioning the reduction of accessibility offices to referral mechanisms. Research on the Federal Network is distinguished from studies of other educational systems used comparatively. The article concludes that inclusion requires durable public capacity to address barriers and follow their removal, connecting specialist work to institutional planning without erasing its specificity or making students responsible for coordinating services.

Keywords: inclusive education; human rights; federal network; institutional responsibility; vocational education.

INTRODUÇÃO

Quando um estudante precisa procurar sucessivamente o professor, a

coordenação de curso, o núcleo de acessibilidade e a gestão para obter uma condição básica de participação, pode ocorrer uma inversão silenciosa da responsabilidade pública. A instituição dispõe de setores, mas o estudante precisa produzir a conexão entre eles. Cada encaminhamento parece administrativamente correto; o conjunto, porém, pode conservar a barreira que motivou a demanda. A inclusão torna-se um percurso de solicitações cujo êxito depende da disponibilidade pessoal de quem atende e da capacidade de insistência de quem solicita.

Este ensaio toma essa possibilidade como problema teórico, sem apresentá-la como diagnóstico empírico de toda a Rede Federal. O recorte é a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892/2008, com atenção aos Institutos Federais e às suas estruturas de apoio (Brasil, 2008). Não se utiliza a expressão como sinônimo do conjunto das universidades ou de todas as instituições mantidas pela União. A especificidade dos Institutos está na articulação de diferentes níveis e modalidades, em sua organização multicampi e em um projeto formativo que relaciona trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A questão é como preservar a responsabilidade pública pela inclusão quando sua realização exige trabalho de vários profissionais e setores. Defende-se que a responsabilidade institucional deve permanecer indivisível, embora a execução seja distribuída. Indivisibilidade significa, aqui, que uma instituição não pode considerar encerrado seu dever apenas porque encaminhou a demanda a uma unidade interna. Não se trata de afirmar identidade entre funções nem de propor um regime jurídico de responsabilidade pessoal solidária. Trata-se de um critério político-pedagógico para apreciar a organização do trabalho e impedir que a especialização administrativa produza abandono.

A tese enfrenta duas respostas insuficientes. A primeira concentra a inclusão no núcleo especializado, como se o restante da instituição pudesse conservar intactos os procedimentos que geram barreiras. A segunda afirma que todos são responsáveis, mas deixa de definir tempo, pessoal, orçamento e competências de decisão. A primeira isola; a segunda difunde a obrigação até torná-la indeterminada. A alternativa exige tarefas diferenciadas, continuidade de acompanhamento e capacidade institucional de resolver conflitos de atribuição.

O trabalho assume a forma de ensaio teórico crítico. A seleção bibliográfica é intencional, orientada por três problemas: os fins da educação profissional; a produção de desigualdades na implementação de políticas; e a organização dos apoios à escolarização. Livros de fundamentação, artigos científicos e documentos públicos são postos em relação mediante análise conceitual, explicitação de divergências e exame de consequências. Não se apresenta levantamento exaustivo, revisão sistemática, avaliação de um campus ou coleta de depoimentos. As situações ilustrativas são hipotéticas e identificadas como tais.

A discussão normativa distingue documentos históricos de orientação e disposições atuais. A Lei nº 11.892/2008 delimita o recorte institucional. O Decreto nº 12.686/2025, em sua redação consolidada, situa a eliminação de barreiras na educação profissional e tecnológica entre os objetivos da política de educação especial inclusiva (Brasil, 2025). As publicações ministeriais sobre conselhos

escolares, financiamento e acessibilidade na educação superior são utilizadas para examinar problemas de organização pública, respeitando suas datas e seus destinatários. Não se presume que programas dirigidos às universidades se apliquem automaticamente aos Institutos Federais.

O percurso reconstrói, inicialmente, o vínculo entre formação humana e responsabilidade pública. Em seguida, analisa a distância entre norma e capacidade de ação. Por fim, desenvolve as implicações da responsabilidade indivisível para a continuidade dos apoios e para a articulação entre trabalho especializado, gestão e ensino. O argumento desloca a avaliação da inclusão: além de perguntar se há atendimento, importa saber em que condições ele permanece disponível e quem responde quando a articulação necessária não acontece.

Formação Humana, Trabalho e Obrigação Pública

A educação profissional torna particularmente visível uma tensão entre formação e adaptação. Preparar para o trabalho pode significar ampliar a compreensão dos processos sociais e tecnológicos ou ajustar indivíduos a exigências previamente fixadas. A crítica de Marx à organização capitalista da produção permite examinar a subordinação da atividade humana a relações de valorização que não se confundem com as necessidades de quem trabalha (Marx, 1976). A análise da divisão do trabalho em Marx e Engels (1970) acrescenta a importância das condições materiais na produção da vida e das representações. Nenhuma dessas contribuições fornece, isoladamente, um programa de educação inclusiva; ambas interrogam seus fins.

Gramsci (1971) situa a formação em relações de hegemonia e permite pensar a escola para além de uma distribuição naturalizada entre dirigentes e executantes. A questão inclusiva atravessa essa divisão quando certos estudantes são antecipadamente encaminhados a aprendizagens estreitas, justificadas por expectativas sobre produtividade futura. O problema não se resolve apenas acrescentando uma oportunidade de ingresso. É necessário questionar a hierarquia que distribui diferentes direitos à formação segundo capacidades presumidas e posições sociais.

Polanyi (2011) ajuda a distinguir o trabalho humano de uma mercadoria produzida para a venda. Essa crítica impede que a aceitação pelo mercado seja tomada como medida exclusiva do valor de uma trajetória educacional. Para um estudante com deficiência, a formação pode ampliar a compreensão do mundo, a participação pública e as possibilidades profissionais sem garantir emprego. Se a legitimidade do investimento público depender apenas da empregabilidade prevista, os sujeitos mais expostos à discriminação receberão menos formação justamente porque já enfrentam condições desfavoráveis.

Mészáros (2008) situa os limites de uma transformação educacional confinada às exigências de reprodução do capital. Frigotto (1984, 1995), ao analisar a produtividade da escola considerada improdutiva e a crise do capitalismo real, recusa explicações que isolam educação e estrutura social. A aproximação com a inclusão exige evitar uma consequência equivocada: reconhecer determinações

estruturais não torna irrelevante uma decisão pedagógica ou administrativa. Essas decisões não superam sozinhas a desigualdade, mas podem reproduzi-la, atenuá-la ou tornar suas contradições politicamente visíveis.

A coletânea sobre ensino médio integrado organizada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) oferece um campo de elaboração desse problema, relacionando concepção formativa e contradições de sua realização. Ramos (2001), ao discutir a pedagogia das competências, interroga a passagem da qualificação social para exigências individualizadas de adaptação. Seu trabalho histórico sobre a educação profissional permite situar mudanças de política em disputas mais amplas (Ramos, 2014). A inclusão não deve ser anexada a essa discussão como assunto particular de especialistas: ela testa se a promessa de formação integral alcança pessoas para as quais a instituição não foi inicialmente organizada.

Os livros de Pacheco (2011; 2015) sobre os Institutos Federais apresentam o projeto de uma institucionalidade vinculada à transformação social e à articulação territorial. É necessário lê-los como formulações político-pedagógicas, e não como demonstração de que todas as instituições já realizaram seus objetivos. No encerramento de sua discussão sobre autonomia, Pacheco observa que “a previsão legal de autonomia, por si, não a concretiza no cotidiano escolar” (Pacheco, 2011, p. 31). O caráter público de uma missão não prova a igualdade de acesso aos meios que a concretizam. Precisamente por isso, a formação integral oferece um parâmetro crítico para examinar decisões sobre infraestrutura, trabalho docente, acessibilidade e permanência.

A história da educação profissional apresentada por Manfredi (2002) e os estudos de Cunha (2000a; Cunha, 2000b) sobre o ensino industrial e a expansão do industrialismo mostram a diversidade de instituições e interesses envolvidos na formação para o trabalho. Essa diversidade impede de narrar a Rede Federal como desenvolvimento linear de uma única ideia de escola. A própria valorização social das atividades manuais e intelectuais foi construída em relações de poder. A análise inclusiva precisa considerar essa história para não tratar expectativas sobre ocupações adequadas a determinados estudantes como evidências naturais.

Kuenzer (1985), ao examinar a pedagogia da fábrica, permite compreender que a formação do trabalhador ocorre também nas relações de produção. O problema educacional não se limita, portanto, a transmitir técnicas. Inclui o modo como se aprende a obedecer, cooperar, interpretar hierarquias e reconhecer direitos. Um estágio acessível que submeta o estudante à humilhação ou à segregação ocupacional não pode ser considerado satisfatório apenas porque cumpre a carga horária. A experiência formativa precisa ser apreciada em sua dimensão social.

Garcia e Michels analisam a apropriação de ideias de inclusão, equidade e aprendizagem por estratégias vinculadas ao capital (Garcia; Michels, 2021). Negreiros e colaboradores problematizam competências e currículo do ensino médio em diálogo com Arendt (Negreiros *et al.*, 2024). As perspectivas não são idênticas, mas convergem na recusa de tratar todo vocabulário inclusivo como prova de emancipação. A defesa de autonomia pode ocultar transferência de responsabilidades ao indivíduo; a valorização da flexibilidade pode encobrir

trajetórias formativas desiguais. O exame crítico precisa alcançar os efeitos organizacionais dessas palavras.

Oliveira, em sua crítica à razão dualista, impede explicar desigualdades brasileiras como simples coexistência de um setor atrasado e outro moderno (Oliveira, 2003). Antunes mostra transformações e persistências da exploração no mundo do trabalho (Antunes, 2009). Na educação profissional, isso exige cautela diante da crença de que inovação tecnológica assegurará, por si, inclusão social. Um laboratório atualizado pode coexistir com barreiras de comunicação e com a ausência de apoio humano. A modernização dos equipamentos não substitui a transformação das relações que organizam seu uso.

Dardot e Laval analisam a expansão de uma racionalidade concorrencial, enquanto Laval examina a aproximação entre escola e empresa (Dardot; Laval, 2013; Laval, 2003). Harvey situa o neoliberalismo em processos históricos e políticos mais amplos (Harvey, 2005). Utilizadas em conjunto, essas referências não explicam automaticamente cada decisão de um campus, mas permitem formular uma pergunta precisa: quando a gestão prioriza produtividade mensurável, que trabalhos necessários à inclusão ficam sem reconhecimento? Planejar um material acessível, negociar uma atividade de campo e acompanhar a manutenção de um recurso demandam tempo que pode desaparecer dos indicadores convencionais.

A formação humana integral exige, assim, que a instituição reconheça como trabalho as atividades que sustentam o direito de aprender. Se a acessibilidade depende de tarefas realizadas fora da jornada, de favores ou de competências informais de um servidor, a promessa pública permanece vulnerável. A crítica à instrumentalização do ensino alcança, nesse ponto, a organização concreta do trabalho educacional. O modo como a instituição distribui tempo e recursos revela quais estudantes são considerados parte de seu funcionamento ordinário.

Da Norma à Capacidade de Produzir Respostas

A existência de uma política não elimina a distância entre suas finalidades e os meios disponíveis. A coletânea organizada por Lotta oferece instrumentos para compreender a implementação como processo atravessado por atores, relações e interpretações (Lotta, 2019). A organizada por Pires mostra que desigualdades também podem ser reproduzidas no interior da entrega de serviços públicos (Pires, 2019). O interesse dessas contribuições é deslocar a análise da alternativa entre cumprir ou descumprir uma norma. Importa examinar como a norma se transforma em situações concretas de atendimento e quais seleções ocorrem nesse percurso.

Lipsky analisa o trabalho de agentes que respondem diretamente ao público sob restrições de recursos e demandas concorrentes (Lipsky, 2010). A discricionariedade não é apenas desvio moral; integra situações em que regras gerais precisam ser interpretadas. Entretanto, reconhecer sua inevitabilidade não significa aceitar qualquer resultado. Rotinas criadas para administrar a escassez podem tornar mais difícil o acesso de quem necessita de respostas complexas. No campo inclusivo, a pessoa que não se enquadra no procedimento mais simples

pode ser encaminhada sucessivamente sem que alguém assuma a resolução do problema.

Ball, Maguire e Braun examinam a atuação das políticas nas escolas, considerando interpretações, condições materiais e contextos (Ball; Maguire; Braun, 2012). Essa perspectiva torna insuficiente imaginar que a publicação de um regulamento produzirá práticas uniformes. O mesmo texto pode assumir sentidos distintos conforme a composição das equipes, os espaços e os tempos de trabalho. A consequência para a Rede Federal não é dispensar orientações comuns, mas associá-las a condições de realização e a acompanhamento capaz de identificar efeitos desiguais entre unidades.

Paro, ao discutir administração escolar, questiona a transposição direta de finalidades empresariais para a educação (Paro, 1986). Seu trabalho sobre gestão democrática permite vincular organização dos meios e participação na definição dos fins (Paro, 1997). Cury oferece categorias para compreender o fenômeno educativo por suas contradições e mediações (Cury, 1985). A junção dessas perspectivas impede apresentar coordenação como tarefa técnica neutra. Decidir quem recebe tempo, equipe e prioridade significa distribuir possibilidades educacionais e, por isso, envolve escolhas políticas que exigem justificação.

Saviani, ao discutir sistema nacional de educação e planejamento, reforça a necessidade de articulação entre responsabilidades e condições de realização (Saviani, 2014). A passagem para uma instituição multicampi deve preservar as diferenças de escala: um campus não equivale a um sistema educacional. Ainda assim, o problema da coordenação permanece. Autonomia local sem apoio comum pode cristalizar desigualdades; centralização sem conhecimento das condições locais pode produzir procedimentos inaplicáveis. A responsabilidade indivisível requer articulação entre capacidade de decisão próxima à situação e meios institucionais que impeçam o isolamento da unidade.

O estudo de Silva e Dainez sobre regulamentos de NAPNEs de Institutos Federais do Sudeste oferece uma entrada específica para esse debate (Silva; Dainez, 2025). A análise de dez regulamentos encontrou diferenças relevantes na previsão de participação estudantil, profissionais e recursos financeiros. Trata-se de documentos de um recorte delimitado, e não de observação de todas as práticas da Rede. Sua contribuição é evidenciar que a institucionalização de um núcleo precisa ser apreciada também pelas condições previstas para sua atuação, além da enumeração de atribuições.

Zerbato, Vilaronga e Santos analisam o atendimento educacional especializado a partir de uma experiência situada no Instituto Federal Baiano (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021). O alcance localizado do estudo impede generalizações sobre o conjunto da Rede, mas torna visíveis questões de articulação, colaboração e organização dos tempos. Um curso em tempo integral, por exemplo, altera as possibilidades de organizar atendimentos fora do horário das aulas. As autoras registram: “No contexto analisado, muitos cursos eram integrais, inviabilizando a proposta do AEE em SRM” (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, p. 330). A sigla SRM designa sala de recursos multifuncionais. Importar uma solução concebida para

outra organização escolar sem examinar essa diferença pode transformar o apoio em atividade materialmente inviável.

Haas e Baptista reconstroem desafios da política de educação especial entre 2008 e 2023 (Haas; Baptista, 2025). O recorte temporal permite compreender trajetórias e disputas sem confundir a análise histórica com a descrição integral do marco posterior de 2025. Mazzotta e Jannuzzi oferecem bases para situar institucionalmente essa história, mostrando que a educação das pessoas com deficiência se constituiu em relações entre ações públicas, iniciativas especializadas e concepções sociais de educabilidade (Mazzotta, 1996; Jannuzzi, 2004). A responsabilidade coletiva precisa ser construída contra heranças que fizeram do atendimento uma exceção administrada à parte.

Os estudos de outras redes ajudam a formular perguntas, desde que não sejam usados como dados dos Institutos Federais. Camargo e Carvalho examinam a gestão da política inclusiva em escolas municipais a partir de agentes implementadores (Camargo; Carvalho, 2019). Castro e Prieto investigam recursos públicos destinados à esfera privada em um município paulista (Castro; Prieto, 2023). Esses trabalhos tornam visíveis mecanismos de decisão e financiamento que merecem investigação própria na Rede Federal. Não autorizam afirmar que os mesmos arranjos, proporções ou resultados estejam presentes nos Institutos.

Oliveira e Mello analisam a recontextualização de textos de política inclusiva (Oliveira; Mello, 2024). Seu objeto inclui documentos de momentos políticos determinados, que não podem ser apresentados como legislação integralmente vigente. A relevância conceitual reside em mostrar que palavras semelhantes podem reorganizar responsabilidades de modos diferentes. Uma política pode mencionar inclusão e, ao mesmo tempo, deslocar a obrigação de transformação do ensino para escolhas individuais de atendimento. A análise institucional deve acompanhar esses deslocamentos, em vez de se satisfazer com a presença do termo.

Moraes, Reis e Alencar investigam relações público-privadas na política curricular do Centro Paula Souza, em período e rede estaduais específicos (Moraes; Reis; Alencar, 2022). Dantas discute sentidos da formação integrada na educação de jovens e adultos, em diálogo entre Brasil e França (Dantas, 2020). Ambos os trabalhos ampliam a compreensão das disputas sobre educação profissional, sem substituir estudos sobre deficiência nos Institutos Federais. O primeiro ajuda a interrogar quem define prioridades formativas; o segundo exige considerar trajetórias que combinam escolarização, trabalho e responsabilidades adultas.

A inclusão também é atravessada por classe, raça e gênero. Bueno e Santos discutem essas relações na constituição da deficiência intelectual a partir de um recorte de dados e de uma problemática específicos (Bueno; Santos, 2021). O ponto para este ensaio não é transportar suas frequências para a Rede Federal. É impedir que o planejamento imagine um estudante abstrato, separado de renda, transporte, cuidado familiar e história escolar. A mesma oferta de apoio pode tornar-se pouco acessível para quem depende de deslocamentos longos ou não pode permanecer no campus em horários adicionais.

Milton Santos permite compreender o espaço como relação entre sistemas de objetos e de ações, recusando sua redução a cenário neutro (Santos, 2006). A interiorização da oferta federal deve ser apreciada nesse sentido: distância, circulação, infraestrutura e usos do território compõem as condições de participação. Sousa, Alves e Bento, ao investigarem a alternância pedagógica no IFPA, Campus Cametá, oferecem uma experiência situada de relação entre formação e território (Sousa; Alves; Bento, 2022). O estudo não é uma avaliação de inclusão de pessoas com deficiência. Sua pertinência está em mostrar que organização temporal e condições de vida podem integrar o próprio desenho formativo.

Responsabilidade Indivisível e Execução Distribuída

A responsabilidade indivisível não pressupõe que um setor execute todas as tarefas. Pressupõe que a instituição permaneça responsável pelo percurso que conecta identificação da barreira, decisão, execução e avaliação de seus efeitos. A coordenação deve permitir reconhecer onde a resposta se interrompe, sem exigir que o estudante investigue o funcionamento administrativo. O objeto dessa responsabilidade é a continuidade da condição de participação, e não a conservação de um procedimento independentemente de seus resultados.

Considere-se uma situação hipotética em que uma atividade de laboratório exige material acessível ainda não disponível. O professor pode identificar objetivos de aprendizagem; a equipe especializada pode colaborar na forma de acesso; os setores responsáveis precisam viabilizar aquisição, produção ou manutenção; a gestão deve resolver conflitos de prazo e prioridade. O núcleo de acessibilidade pode articular essas tarefas, mas não dispõe necessariamente de competência sobre todas elas. Encaminhar o pedido ao núcleo não resolve a atividade quando permanecem intactas as decisões que impedem sua execução.

O papel dos NAPNEs precisa ser discutido nessa tensão. Sua existência pode tornar barreiras visíveis, reunir conhecimentos e construir articulação. Contudo, sua transformação em destino universal de demandas pode isolá-los do poder de decisão e sobrecarregar equipes. O problema não se resolve extinguindo a especialização nem simplesmente ampliando a lista de atribuições. Exige relacionar função, autoridade, recursos e condições de trabalho. Uma responsabilidade formal sem meios correspondentes produz aparência de organização e pode proteger a instituição da crítica sem proteger o estudante da exclusão.

Mendes, Vilaronga e Zerbato desenvolvem o ensino colaborativo como apoio à articulação entre educação comum e especial (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Essa colaboração não equivale à disponibilidade ocasional para ajudar. Supõe trabalho compartilhado, definição de objetivos e condições de realização. Pletsch examina tensões entre diretrizes políticas e práticas curriculares, enquanto Glat e Pletsch reúnem discussões sobre estratégias educacionais diferenciadas (Pletsch, 2010; Glat; Pletsch, 2013). As contribuições permitem preservar a especificidade do conhecimento especializado sem separar seu trabalho do projeto pedagógico comum.

Há uma diferença decisiva entre coordenação e transferência. Coordenar significa manter a relação entre tarefas e finalidade, reconhecendo dependências entre os agentes. Transferir, no sentido criticado aqui, significa considerar que a passagem da demanda a outro setor encerra a obrigação de quem a recebeu. O primeiro movimento produz uma resposta institucional; o segundo pode produzir circulação administrativa. Essa distinção oferece um critério para analisar procedimentos sem supor que todo encaminhamento seja inadequado. Encaminhar é necessário quando amplia a capacidade de responder e mantém o acompanhamento.

O tempo é uma condição central dessa capacidade. Se o planejamento conjunto só pode ocorrer em intervalos informais, a colaboração depende da coincidência de agendas e da disposição pessoal. Se materiais precisam ser adaptados depois de as atividades já começarem, a acessibilidade passa a funcionar como correção tardia. A organização do trabalho precisa reconhecer preparação, produção, avaliação e revisão como partes da tarefa educativa. Não basta recomendar sensibilidade a profissionais cuja jornada não comporta o trabalho recomendado.

O orçamento revela outra dimensão do problema. O caderno ministerial sobre financiamento da educação relaciona recursos públicos e atuação dos conselhos escolares (Brasil, 2006). Por ser uma publicação histórica voltada à educação básica, seus dispositivos financeiros não são aqui apresentados como regime atual de financiamento dos Institutos Federais. Sua contribuição ao argumento é recolocar o orçamento no campo das decisões educacionais. A discussão sobre inclusão precisa alcançar prioridades e manutenção, sem ficar restrita à aprovação inicial de uma compra.

O Documento orientador do Programa Incluir, dirigido à acessibilidade na educação superior, associa a organização de núcleos a diferentes dimensões de acessibilidade (Brasil, 2013). Trata-se de referência comparativa para pensar institucionalização; não se afirma que o programa assegure financiamento geral aos Institutos Federais. A distinção é necessária porque proximidades conceituais não eliminam diferenças administrativas. O que se retém é a insuficiência de reduzir acessibilidade a um equipamento ou a uma intervenção arquitetônica isolada do funcionamento institucional.

A manutenção merece atenção porque torna visível a continuidade do direito. Um recurso adquirido pode deixar de funcionar; um contrato pode se encerrar; um servidor pode ser removido; um horário pode mudar. A instituição que depende de soluções sem previsão de continuidade transforma acontecimentos ordinários da administração em interrupções extraordinárias da escolarização. Avaliar apenas a existência inicial do apoio oculta essa vulnerabilidade. O critério proposto exige perguntar o que sustenta sua disponibilidade ao longo da trajetória do estudante.

Baglieri aproxima ensino e cuidado a partir dos estudos da deficiência (Baglieri, 2024). Ao desenvolver as implicações para a sala de aula, a autora afirma: “Criar acesso coletivo torna o trabalho de cuidar uma parte do dia letivo visível” (Baglieri, 2024, p. 15). Angelucci, ao analisar o Programa BPC na Escola em contexto municipal delimitado, relaciona políticas educacionais e de cuidado

(Angelucci, 2024). Esses trabalhos ajudam a reconhecer atividades frequentemente tratadas como externas à formação. A alimentação, a mobilidade e a organização dos apoios podem determinar a possibilidade de frequentar uma atividade acadêmica. A articulação intersetorial é necessária, mas não pode ser utilizada para transferir a outra política a obrigação de remover barreiras propriamente educacionais.

A distribuição do cuidado possui ainda uma dimensão de desigualdade no trabalho. Quando certas tarefas recaem informalmente sobre quem demonstra maior sensibilidade, gênero, posição funcional e vínculos precários podem influenciar a repartição de encargos. O ensaio não dispõe de dados para afirmar a extensão desse processo na Rede Federal. Formula, contudo, uma hipótese de investigação: a ausência de reconhecimento institucional favorece a naturalização de trabalhos essenciais. A política inclusiva precisa tornar esse trabalho visível para evitar que sua continuidade dependa de sacrifícios individuais.

Os documentos sobre democratização dos conselhos escolares situam a organização educacional em uma esfera de deliberação pública (Brasil, 2004). Oliveira e Vieira, ao revisitar a gestão democrática, oferecem elementos para pensar a atualização desse debate (Oliveira; Vieira, 2026). No recorte dos Institutos, isso não implica importar sem alterações a estrutura de um conselho de escola básica. Implica perguntar como colegiados existentes apreciam barreiras, definem prioridades e acompanham a execução. A inclusão deve poder afetar decisões ordinárias de planejamento, em vez de aparecer apenas em atividades comemorativas ou relatórios de ações específicas.

Uma objeção à responsabilidade indivisível é que ela favoreceria a centralização e diluiria a autonomia profissional. O risco existe quando coordenação significa controle minucioso de cada prática. A proposta, entretanto, exige distinguir decisão pedagógica e garantia de condições. O professor precisa de espaço para interpretar o ensino; a instituição precisa assegurar que a interpretação não permaneça sem recursos e que dificuldades não sejam tratadas como problema privado. A autonomia se fortalece quando encontra apoio e interlocução, em vez de abandono sob o nome de liberdade.

Outra objeção invoca restrições orçamentárias e de pessoal. Elas são reais e não podem ser resolvidas retoricamente. A tese não presume capacidade ilimitada: exige que a limitação seja explicitada, que prioridades possam ser examinadas e que permaneça uma instância responsável pela busca de alternativas. Há diferença entre reconhecer um limite e normalizar uma barreira. Quando a instituição registra apenas o que conseguiu fazer, perde-se a visibilidade das necessidades não atendidas e das decisões necessárias para enfrentá-las.

Por fim, a avaliação não deve reduzir a inclusão a indicadores de volume. Quantidade de atendimentos, reuniões ou equipamentos informa atividades realizadas, mas não demonstra seus efeitos. É necessário relacionar essas informações à continuidade da participação em aulas, laboratórios, estágios, pesquisa e extensão. Uma demanda pode reaparecer várias vezes porque a resposta foi insuficiente; contá-la como novos atendimentos produz uma imagem de

produtividade que encobre a permanência da barreira. O acompanhamento precisa tornar essa diferença inteligível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O argumento desenvolvido situa a inclusão na relação entre missão pública e organização do trabalho. A Rede Federal não realiza seu compromisso formativo apenas por reconhecer direitos, instituir núcleos ou reunir profissionais comprometidos. Precisa produzir condições duradouras para que conhecimentos, decisões, recursos e atividades se articulem em torno da participação dos estudantes. Essa articulação constitui trabalho institucional e deve ser reconhecida como tal.

A responsabilidade indivisível com execução distribuída foi proposta como critério para examinar essa exigência. Ela preserva diferenças de atribuição e rejeita a conclusão de que uma demanda deixa de pertencer à instituição quando circula entre seus setores. O critério permite apreciar a existência de acompanhamento, a relação entre competência e meios e a continuidade da resposta diante de mudanças ordinárias de pessoal, calendário e recursos. Seu alcance é político-pedagógico; não substitui a definição jurídica das responsabilidades específicas.

O diálogo entre formação integral e estudos de implementação mostrou que fins emancipatórios não dispensam a análise dos meios. Ao contrário, tornam mais exigente a apreciação de horários, contratos, orçamentos e condições de trabalho. Esses elementos não são detalhes exteriores à educação. Distribuem possibilidades de acesso ao conhecimento, de convivência e de participação no mundo do trabalho. Quando permanecem invisíveis, a inclusão tende a ser explicada por virtudes ou falhas individuais que não alcançam a estrutura do problema.

Para a formação docente e a gestão, o horizonte é reconhecer a colaboração especializada como parte do trabalho comum, preservando competências e assegurando condições para exercê-las. Para a pesquisa, a formulação abre questões sobre trajetórias de demandas, interrupções de apoio, distribuição de encargos e desigualdades entre campi. Investigações empíricas poderão testar onde a coordenação produz continuidade e onde apenas registra encaminhamentos. O ensaio não antecipa esses resultados nem pretende descrever a diversidade da Rede a partir de poucos estudos.

A contribuição final é deslocar a pergunta sobre quem deve atender determinado estudante para uma pergunta institucional mais abrangente: como a organização pública garante que nenhuma divisão interna transforme uma necessidade educacional em responsabilidade de ninguém? A resposta não cabe exclusivamente ao NAPNE, ao professor ou à gestão. Cabe à instituição construir relações nas quais cada agente encontre atribuições claras, meios de ação e compromisso com a continuidade do direito que todos ajudam a realizar.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Biancha. Programa BPC na Escola e políticas de cuidado de pessoas com deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e141806,

2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141806vs01>.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BAGLIERI, Susan. Ensino, Cuidado e Educação Inclusiva: uma perspectiva dos estudos da deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e141807, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236141807vs01>.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025. Texto consolidado, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 03 agosto. 2026.

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: Presidência da República, 2008. Texto consolidado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 03 agosto. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_07.pdf. Acesso em: 07 agosto. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, SEB, 2004. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_conselhos escolares/arquivos/caderno_01.pdf. Acesso em: 07 agosto. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Superior**. **Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na educação superior**. Brasília: MEC, SECADI, SESu, 2013. Disponível em: https://proaeci.ufes.br/sites/proaeci.ufes.br/files/field/anexo/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 12 agosto. 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Natália Gomes dos. **As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116975, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116975>.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de; CARVALHO, Cynthia Paes de. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores. **Revista Brasileira**

de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 4, p. 617–634, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400006>.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Recursos Públicos na Esfera Privada: Política de Educação Especial em um Município Paulista de Grande Porte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0241, p. 457–472, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0241>.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2000b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250041, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250041>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **The new way of the world: on neoliberal society**. Tradução: Gregory Elliott. London: Verso, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the prison notebooks**. Edição e tradução: Quintin Hoare e Geoffrey Nowell Smith. London: Lawrence & Wishart, 1971.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): Desafios Históricos

e Atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0354, p. 1–16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0354>.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

LAVAL, Christian. **L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public**. Paris: La Découverte, 2003.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services. 30th anniversary expanded edition**. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, Gabriela (org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Capital: a critique of political economy**. Volume 1. Tradução: Ben Fowkes. London: Penguin Books, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **The German ideology**. Edição e introdução: C. J. Arthur. New York: International Publishers, 1970.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; REIS, Elydimara Durso dos; ALENCAR, Felipe. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995-2018). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270005, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270005>.

NEGREIROS, Heitor Lopes; AUER, Franceila; ARAÚJO, Vania Carvalho de; SANTOS, Wagner dos. **Competências e o Currículo do Ensino Médio: diálogos com Hannah Arendt**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e132540, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236132540vs01>.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão democrática: Contexto, atualização e aproximações teóricas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 56, e11646, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411646>.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0061, p. 1–18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0061>.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: Editora IFRN, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

POLANYI, Karl. **The great transformation: the political and economic origins of our time**. 2. ed. Boston: Beacon Press, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; DAINEZ, Débora. Educação profissional e tecnológica: análise dos regulamentos dos núcleos de apoio dos Institutos

Federais da Região Sudeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0313, p. 1–16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0313>.

SOUSA, Fagner Freires de; ALVES, Charles Alberto de Souza; BENTO, Rodolpho Claret. Contribuições da alternância pedagógica para a formação profissional de técnicos em agropecuária do Instituto Federal do Pará, Campus Cametá. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270103, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270103>.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0196, p. 319–336, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>.