

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GILVANA GALENO SOARES**

**A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO IFRN**

**Natal/RN**

**2015**

GILVANA GALENO SOARES

**A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO IFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo.

Natal/RN

2015

Catálogo da Publicação na Fonte.

UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Soares, Gilvana Galeno.

A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN/ Gilvana Galeno Soares. - Natal, RN, 2015.

153 f. il.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

GILVANA GALENO SOARES

**A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO IFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares.

Aprovada em: 30 de março de 2015

COMISSÃO EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Orientador

  
Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira  
Universidade Federal do Paraná

  
Prof. Dra. Lúcia de Araújo Martins  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Natal/RN  
2015

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível.

À minha família e aos meus amigos, pelo apoio e pela torcida.

Aos professores e colegas da Linha de Pesquisa, que me acompanharam desde o início desta jornada, sempre me incentivando e colaborando para a realização deste estudo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, pela confiança, apoio e atenção.

Ao IFRN, por ter permitido a realização da pesquisa e por ser o meu ambiente de trabalho.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo avaliar a realidade em que se encontram os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), implantados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Programa TEC NEP). Para alcance da meta proposta, optou-se por uma pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de campo. Os dados foram obtidos a partir de informações coletadas em questionários respondidos por treze coordenadores de NAPNEs de diferentes *campi* do IFRN e tratadas por meio da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa demonstram que a criação do Programa TEC NEP significou um grande avanço para as políticas de inclusão no IFRN. No entanto, dificuldades também foram apontadas pelos coordenadores participantes, como: falta de estrutura física, de recursos materiais e humanos e de ordem financeira, dentre outras, as quais foram barreiras à implementação e atuação dos NAPNEs.

**Palavras-chave:** Programa TEC NEP. Educação Profissional. Inclusão. Pessoas com deficiência.

## ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the reality of the Service Centers for People with Special Educational Needs (NAPNEs) implanted at *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN) through a Professional Education Program in Technology for People with Special Educational Needs (TEC NEP Program). To reach the proposal we opted for an exploratory research with a qualitative approach characterized as a field of study. Data were obtained from questionnaires answered by thirteen (13) NAPNEs coordinators of different IFRN campuses and examined using content analysis. The survey results show that the creation of the TEC NEP program was an important step for inclusion policies in IFRN. However, difficulties were also identified by participants as coordinators: lack of physical infrastructure, human and material resources and financial matters, among others, as barriers to implementation and performance of NAPNEs. Keywords: TEC NEP Program, Professional Education, Inclusion, People with disabilities.

**Keywords:** TEC NEP Program. Professional Education. Inclusion. People with disabilities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.....	21
Figura 2: Esquema com a linha do tempo da legislação internacional para a pessoa com deficiência.....	33
Figura 3: Esquema com a linha do tempo da legislação nacional para a pessoa com deficiência.....	36
Figura 4: Mapa da disposição geográfica e área de abrangência dos <i>campi</i> do IFRN.....	61

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil – 2007-2012.....	24
Tabela 2 – Total de empregos por tipo de deficiência e gênero em 31/12/2012.....	38
Tabela 3 – Número de empregos por grau de instrução e tipo de deficiência em 31/12/2012.....	40

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crescimento no número de matrículas na Educação Profissional.....	25
Gráfico 2 – Número de <i>campi</i> que implantaram o Programa TEC NEP desde o ano de seu início até 2013.....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Norte em suas respectivas meso e microrregiões, de acordo com município, população e arranjos produtivos sociais e culturais locais.....	59
Quadro 2 – Caracterização dos coordenadores.....	73
Quadro 3 – Cotas e vagas suplementares para pessoas com deficiência/NEE nas universidades federais brasileiras.....	83
Quadro 4 – Tipo de deficiência, cursos e níveis nos <i>campi</i> que já possuíam alunos com deficiência antes da implantação do Programa TEC NEP.....	89
Quadro 5 – Cursos, níveis, tipo de deficiência/NEE e número de alunos atendidos pelo IFRN.....	92
Quadro 6 – Caracterização dos alunos com algum tipo de deficiência/NEE no IFRN.....	94
Quadro 7 – Cursos e níveis ofertados pelo IFRN.....	94
Quadro 8 – Ações apontadas pelos coordenadores para promover a inclusão.....	102
Quadro 9 – Frequência de menções das categorias de dificuldades na implementação do Programa TEC NEP.....	115
Quadro 10 – Opinião dos informantes sobre as vantagens, benefícios e implicações do Programa TEC NEP.....	118
Quadro 11 – Sugestões para o Programa TEC NEP.....	119
Quadro 12 – Considerações finais sobre o Programa TEC NEP.....	120

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAENE – Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

CNE – Conselho Nacional de Educação

CORDE – Coordenadoria Nacional pela Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência

DAIN – Diretoria de Apoio à Inclusão

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETFRN – Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte

FIC – Formação Inicial e Continuada

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFET – Instituições Federais de Educação Tecnológica

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OVEP – Observatório da Vida do Estudante da Educação Profissional  
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROFEI – Programa de Formação em Educação Inclusiva  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
RAIS – Relação Anual das Informações Sociais  
REUNI – Programa de Apoio e Reestruturação das Vagas nas Universidades Públicas  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades e Inclusão  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica  
SiSU – Sistema de Seleção Unificada  
SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública  
TA – Tecnologia Assistiva  
TEC NEP – Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais  
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação  
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UNED – Unidade de Ensino Descentralizada  
UTFPR – Universidade Tecnológica do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA</b> .....	<b>13</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	26
<b>2 A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO</b> .....	<b>30</b>
2.1 A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO.....	42
2.2 O PROGRAMA TEC NEP .....	47
2.3 O IFRN E SUA HISTÓRIA.....	56
<b>3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>65</b>
3.1 FASE EXPLORATÓRIA.....	66
3.2 FASE DE TRABALHO DE CAMPO .....	67
3.3 FASE DA ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO E DOCUMENTAL .....	69
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>72</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>126</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>141</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>151</b>

## 1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência<sup>1</sup> é uma atitude muito recente em nossa sociedade, a qual foi acompanhada de conquistas e da formulação de direitos humanos, influenciados diretamente por aspectos econômicos, sociais, jurídicos, ideológicos e sociais (PESSOTTI, 1984) que foram se modificando ao longo da evolução da sociedade.

Historicamente, é possível constatar diferentes concepções e formas de atendimento voltadas para as pessoas com deficiência na sociedade. As principais formas de atendimento podem ser resumidas nos modelos de extermínio ou abandono, da institucionalização, da integração e da inclusão social, segundo Bianchetti (1998), Jannuzzi (2004) e Mendes (2006), entre outros.

Na Antiguidade, devido à luta constante pela sobrevivência e ao fato de não corresponderem ao padrão de virtude estabelecido pela sociedade da época, as pessoas com deficiência eram eliminadas ou abandonadas à própria sorte (BIANCHETTI, 1998). Esse procedimento não estava relacionado a um sentimento de ódio ou de desprezo, mas decorria do processo de seleção natural a que os homens estavam submetidos.

Já na idade Média, com o advento do Cristianismo e o surgimento dos valores relativos ao amor para com o próximo, implantou-se uma visão mais tolerante em relação às pessoas com deficiência, que passaram a ser recolhidas em asilos, igrejas, conventos, hospícios e demais espaços, para serem “assistidas” e “protegidas”, juntamente com todos que eram considerados indesejáveis e incapazes de conviver plenamente no meio social. Esse modelo ficou conhecido como *Institucionalização*.

Embora ainda acreditando que as pessoas portadoras de deficiências são “incapacitadas” e que, por isso mesmo, elas não podem ter uma participação ativa na vida da comunidade, algumas ações são empreendidas em favor dessas pessoas, organizando-se

---

<sup>1</sup> De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, “as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental), ou sensorial (visão e audição), os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Esta será a terminologia utilizada neste trabalho (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

serviços de assistência que refletem atitudes sociais marcadas por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário (MAZZOTTA, 1982, p. 3).

Com o avanço da ciência, ocorreram mudanças na concepção a respeito das pessoas com deficiência, as quais foram marcadas pelo desenvolvimento da medicina. A partir dessas inovações, compreendeu-se que a deficiência não estava associada ao pecado, conforme se pensava na época, e sim a uma disfunção orgânica. Assim, em vez de punir ou segregar a pessoa com deficiência, foi reconhecida a necessidade de tratá-la.

Nessa mesma época, começam a surgir na Europa, no século XVI, algumas experiências educacionais voltadas para essas pessoas, porém, de forma isolada. Esse atendimento era destinado mais à recuperação da “doença” do que à educação num sentido escolar.

No entanto, no século XVI, Ponce de León passou a ser considerado o primeiro educador especial, por desenvolver um método de comunicação para pessoas surdas. Segundo Bueno (2004), existem, além desse, outros registros que demonstram o atendimento de crianças surdas nos séculos XVII e início do XVIII.

É importante destacar, também, o Abade Michel de L'Épée, que no século XVIII transformou sua casa, em Paris, na primeira escola para surdos. Pouco tempo depois, Valentin Haüy iniciou um trabalho com pessoas com deficiência visual em Paris (MAZZOTA, 2005). Um jovem aluno desse instituto, chamado Louis Braille, foi o responsável pela criação de um método de leitura e escrita voltado para essas pessoas, o qual é eficiente e útil até os dias atuais, chamado de Braille. A partir da experiência de Haüy, várias escolas para pessoas com deficiência visual foram abertas em diversos países da Europa.

No século XIX, inaugurou-se em Munique, Alemanha, uma instituição encarregada da educação de pessoas com deficiência física. Iniciaram-se, também, as primeiras ações educativas voltadas para as pessoas com deficiência intelectual, a partir do trabalho desenvolvido pelo médico Jean Itard, o qual se incumbiu de educar um menino tido como “selvagem”, que fora encontrado vagando em uma floresta. A metodologia desenvolvida por Itard influenciou outros trabalhos, como os dos médicos Edward Seguin e Maria Montessori, que desenvolveram métodos de ensino voltados para crianças com deficiência intelectual (MAZZOTA, 2005).

No século XX, em todo o mundo, foram sendo estruturados serviços e instituições educacionais voltados para o atendimento às pessoas com deficiência, porém, ainda segregativos. Essas instituições eram mantidas essencialmente por entidades filantrópicas e ganharam maior visibilidade após as duas grandes guerras.

No contexto brasileiro, o atendimento educacional às pessoas com deficiência teve início com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) e do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (1857), atualmente Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, respectivamente – ambos no Rio de Janeiro. Até 1929, havia poucas instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência no Brasil, uma vez que prevalecia o desinteresse pela educação da população como um todo (JANNUZZI, 2004).

Nessa época, a educação era privilégio de poucos, sendo as classes populares relegadas ao analfabetismo ou, no máximo, ao ensino primário (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A popularização das escolas primárias públicas somente teve início entre as décadas de 1920 e 1930, resultado dos movimentos de contestação que ocorreram no período. Esses movimentos possibilitaram uma reforma no sistema educacional, influenciando também a educação de pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004).

Em 1930, foram fundadas as primeiras classes especiais e outras instituições de apoio às pessoas com deficiência, como a Sociedade Pestalozzi, entidade criada para fornecer orientações médico-pedagógicas a pais e professores de alunos com deficiência, além do Conselho Brasileiro para o Bem-estar do Cego e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954 (JANNUZZI, 2004). Esse tipo de instituição se espalhou gradativamente pelo país.

Apesar dos avanços no que diz respeito ao atendimento a essa população, o paradigma da Institucionalização passou a ser criticado mundialmente, devido ao seu cunho segregativo. A esse respeito, Nunes (2013) ressalta que pesquisas indicavam que as pessoas com deficiência aprendiam melhor em escolas regulares em comparação a quando se encontravam segregadas em instituições especializadas. Ainda, os altos custos do Estado para manter essas instituições, que não produziam o resultado esperado, eram um fator negativo. Nesse cenário, surgiram os movimentos em prol da integração.

Passadas as duas guerras mundiais, em que muitas pessoas tidas como dentro dos padrões da normalidade sofreram algum tipo de mutilação, aumentou a

consciência de que as pessoas com deficiência tinham direitos, como qualquer outra. Nesse sentido, como passo importante, podemos destacar a elaboração e a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (BRASIL, 1995), que pregava o direito de todos à educação, sem distinções.

Após séculos de segregação, os alunos com deficiência começaram a ter, gradativamente, o direito de acesso às classes comuns, desde que pudessem se adaptar e não causar nenhum transtorno. Esse era o modelo de ensino em várias partes do mundo, o qual tinha como base o paradigma da Integração social, que, segundo Mazzotta (2007), era um movimento que visava acabar com a segregação, favorecendo, assim, a interação social entre todos os estudantes, independentemente de suas condições.

No Brasil, tal modelo foi contemplado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais<sup>2</sup>” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, conforme rege o art. 88: “a educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961); e, posteriormente, na Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito de todos e garantiu atendimento especializado aos “portadores de deficiência”, que deveriam estudar “preferencialmente” na rede regular de ensino (BRASIL, 2007). O termo “preferencialmente” não quer dizer exclusivamente ou obrigatoriamente, deixando assim uma livre interpretação da lei.

Nessa perspectiva, a Constituição assegura o direito a todos, como aponta o artigo 3º, inciso IV, que traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência<sup>3</sup> na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta de atendimento educacional

---

<sup>2</sup> Termo utilizado na época para se referir às pessoas com deficiência.

<sup>3</sup> Segundo Ainscow (2009), acesso e permanência podem ser entendidos como a presença, a participação e a realização do estudante, reconhecendo o direito a uma educação mais ampla e o apoio apropriado para que ele possa frequentar e relacionar-se com a comunidade acadêmica, com reconhecimento de igualdade de direitos.

especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 2007).

A crítica feita à integração escolar teve início nos movimentos sociais pelos direitos humanos, uma vez que o princípio base desse modelo era a normalização<sup>4</sup>. Essa crítica ocorreu devido à confusão estabelecida quanto ao significado do princípio, o qual, por vezes passou a ser entendido como voltado para “normalizar pessoas” (MENDES, 2006). Desse modo, não havia uma preocupação efetiva por uma adaptação do currículo e da metodologia ao aluno que apresentava alguma deficiência. Era ele quem precisava se adaptar à escola e, caso não se adaptasse à classe comum, seria encaminhado para a classe especial ou para a escola especial.

Em consequência disso, vários segmentos sociais, particularmente o de pais e familiares das pessoas com deficiência, bem como elas próprias, mobilizaram-se para defender o direito de ser diferente e, mesmo assim, ser reconhecido e atendido pela sociedade. Dessa forma, na segunda metade da década de 1990, surgiu o conceito de Inclusão<sup>5</sup>, cuja “[...] ideia central era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, se fazia necessário mudar também a escola, para que esta possibilitasse a convivência dos diferentes” (MENDES, 2006, p. 393).

As discussões acerca do tema da educação como um direito para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, foram realizadas em importantes eventos mundiais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais<sup>6</sup>: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, que teve como produto a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York no ano de 2006 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

---

<sup>4</sup> O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

<sup>5</sup> “Inclusão pode ser definida como o processo de adequação da sociedade às necessidades de todos os seus componentes, para que estes, estando nela incluídos, possam exercer plenamente a sua cidadania” (BRASIL, 2010, p. 29).

<sup>6</sup> O termo “necessidades educativas especiais”, utilizado na Declaração de Salamanca, refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1994).

Tais eventos e documentos foram decisivos para que os países começassem a priorizar, na legislação e em suas políticas públicas, a educação de pessoas com deficiência como um direito a ser garantido de fato.

Ratificando o direito constitucional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 – também traz em seu texto a garantia do direito ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, destacando em seu artigo 59 algumas orientações para que as instituições de ensino se adequem para atender essa demanda, através de:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 21-22).

Dessa forma, o foco passa a ser o aluno e não a deficiência que ele apresenta, cabendo às instituições de ensino levar em consideração a sua realidade e as suas potencialidades e adequar sua proposta pedagógica para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>7</sup>, a fim de possibilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

As instituições, de um modo geral, devem se adaptar para promover a inclusão de pessoas com deficiência, conforme estabeleceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as

---

<sup>7</sup> Atualmente, a denominação encontrada nos documentos oficiais para o antigo termo “necessidades educacionais especiais (NEE)” é “alunos público-alvo da educação especial, que engloba as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). No entanto, no corpo do trabalho, fizemos opção por adotar o termo NEE, corroborando a perspectiva de entendimento posta por Ferreira (2007).

Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 26 de maio de 1999, na Guatemala<sup>8</sup>:

Art. III – Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a: 1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração (BRASIL, 2001, p. 1).

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, também define em seu art. 2º que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para atender aos educandos com NEE – que, de acordo com o art. 5º da Resolução, seriam aqueles alunos que apresentam dificuldades e/ou limitações no processo de aprendizagem ou ainda aqueles que possuem altas habilidades/superdotação –, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Nos anos seguintes, vários documentos legais foram publicados (como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; o Decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público-alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; o Decreto n. 6.949/2009, que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e a Resolução n. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial) com o intuito de fortalecer a inclusão de pessoas com NEE na rede regular de ensino. Nesse contexto, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

---

<sup>8</sup> Promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Educação Inclusiva (2008)<sup>9</sup>, que traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

No ano de 2009, o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esses documentos estabeleciam que os Estados Parte deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Quando falamos em níveis de ensino, estamos nos referindo ao Ensino Básico (formado pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e ao Superior. A LDB (9394/96) também trouxe a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria; e a Educação Profissional, foco do nosso estudo.

A Educação Profissional no Brasil teve início, oficialmente, no ano de 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices. Essas escolas foram fundadas com a justificativa de prover meios de sobrevivência aos menos favorecidos da sociedade, chamados de “desfavorecidos da fortuna”, como cita o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909).

A educação profissional passou por diversas mudanças em sua nomenclatura e constituição, conforme demonstrado na linha do tempo abaixo:

---

<sup>9</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi revista no ano de 2011, conforme consta no Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

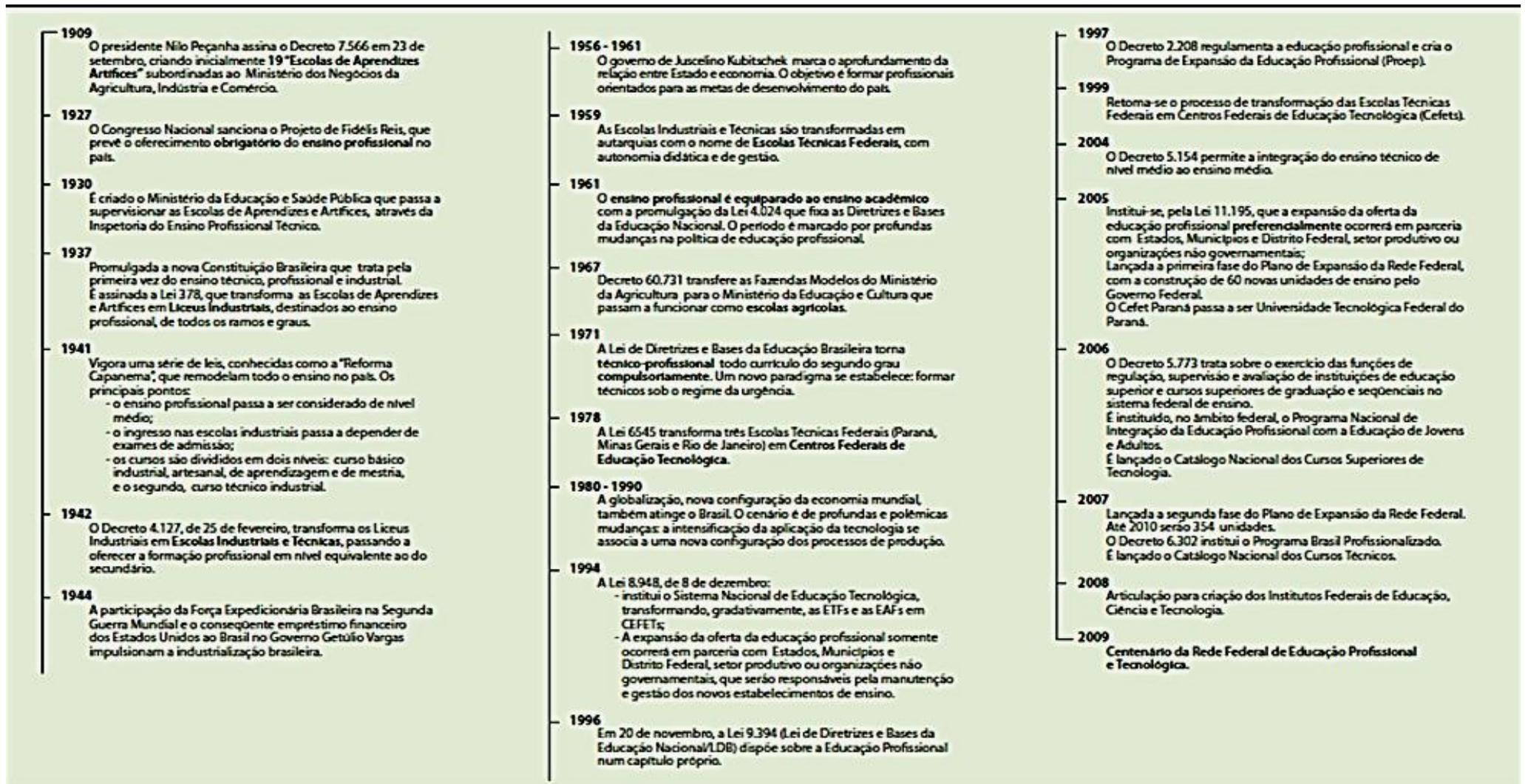


Figura 1: Linha do tempo da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: MEC/SETEC (2012).

Antes do surgimento da Educação Profissional, a qualificação<sup>10</sup> profissional das pessoas com deficiência, bem como das minorias, restringia-se a instituições filantrópicas, associações e ONGs. Nesta perspectiva, ressalta-se que, até o início do século XIX, as pessoas com deficiência não tinham acesso à formação profissional, pois, de acordo com Sasaki (2003), no contexto da época, empregá-las era visto como crueldade e exploração. Segundo o autor, essa crença era resultado não apenas da ideologia protecionista para com as pessoas com deficiência, mas também do fato de que a medicina, a tecnologia e as ciências sociais desconheciam as possibilidades laborativas dessas pessoas.

As primeiras oportunidades de trabalho ofertadas às pessoas com deficiência foram executadas no interior das instituições filantrópicas, entre elas, as oficinas protegidas de trabalho<sup>11</sup> e, também, do próprio domicílio (AMARAL, 1993). Essa oferta de trabalhos e não de emprego estava relacionada a um sentimento paternalista e à certeza de lucro fácil por parte das empresas, através do uso de mão de obra barata e sem vínculos empregatícios.

A defesa pela profissionalização das pessoas com deficiência se intensificou principalmente na década de 1980, em que ocorreram debates e a elaboração de políticas internacionais voltadas para garantir os direitos sociais desses indivíduos. No ano de 1983, ocorreu em Genebra a Conferência Internacional do Trabalho pela Organização Internacional do Trabalho, que adotou a Convenção 159 (BRASIL, 1991), sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas com deficiência, propondo assegurar a existência de medidas mais adequadas à reabilitação profissional e promovendo oportunidades de emprego no mercado regular de trabalho.

Na segunda metade da década de 1990, as antigas Escolas de Aprendizizes Artífices – que, em 1942, haviam se transformado em Escolas Industriais e Técnicas –, para se alinharem às políticas e ao cenário econômico da época, deram origem à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica<sup>12</sup> (BRASIL, 2008).

---

<sup>10</sup> O conceito de *qualificação* utilizado neste estudo centra-se nas dimensões técnica/profissional, nas capacidades práticas e no conhecimento associado às técnicas do processo de trabalho, que vão sendo desenvolvidas através da formação e da experiência (RIGBY; SANCHIS, 2006, p. 25).

<sup>11</sup> Oficinas abrigadas ou protegidas situadas em instituições especiais proporcionavam atividades consideradas profissionalizantes, remuneradas ou não, com o objetivo de incluir socialmente as pessoas com deficiência através do trabalho (AMARAL, 1993).

<sup>12</sup> A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é composta atualmente pelas instituições federais de educação tecnológica: a) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET); b) Escolas Agrotécnicas Federais (EAF); c) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades; e d) Escolas

Presente em todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96), a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica, assim como as demais instituições de ensino, tiveram que se adequar para respaldar sua prática de ensino aos documentos internacionais e à legislação brasileira, ofertando um atendimento especializado aos alunos com deficiência. A LDB trouxe no seu art. 39 que a educação profissional deveria ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o educando a um permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

Além da LDB, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto n. 3.298/99) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CEB/CNE n. 02/01) preconizavam que a educação profissional dos alunos com deficiência deveria ser realizada através de cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino, públicas ou privadas, de forma a viabilizar o acesso aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 2001).

A partir de 2001, no âmbito do MEC, foram criados novos programas e ações no sentido de buscar uma melhor adequação das escolas federais, para possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na educação profissionalizante, como a implantação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais<sup>13</sup> (TEC NEP) (BRASIL, 2006a).

Desde a implantação do Programa TEC NEP<sup>14</sup> na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico, o número de matrículas de alunos com deficiência na educação profissionalizante vem crescendo gradativamente, assim como nos demais níveis de ensino, conforme mostra a tabela abaixo:

---

Técnicas Federais.

<sup>13</sup> Ao utilizar a terminologia Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNE), o programa se refere a: pessoas com deficiência, superdotados/com altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento.

<sup>14</sup> O Programa TEC NEP foi transformado em 2010 numa ação da SETEC/MEC, passando a ser denominado de Ação TEC NEP. Neste texto, manteremos a nomenclatura original: Programa TEC NEP.

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil – 2007-2012

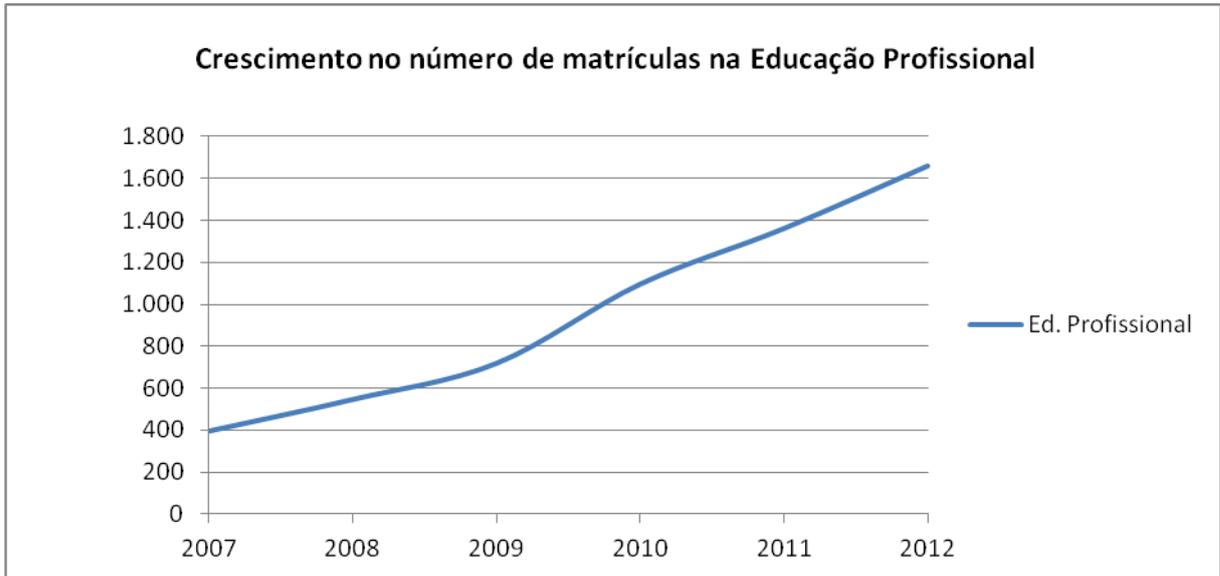
Ano	Total	Classes especiais e escolas exclusivas						Classes comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.650
2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: BRASIL (2012).

Percebe-se que, com a proposta da educação inclusiva, diminuiu consideravelmente o número de alunos matriculados nas classes especiais e/ou nas escolas exclusivas. Observa-se também que, apesar do aumento do número de matrícula nas classes comuns, o quantitativo de alunos matriculados na educação profissional era bem maior quando existiam as classes especiais e/ou as escolas exclusivas. Apesar do crescente número de alunos com deficiência matriculados nessa modalidade de ensino, esse número ainda é pequeno, se comparado às 210.785 matrículas registradas nesse mesmo período (BRASIL, 2012).

O crescente número de matrículas na educação profissionalizante pode ser mais bem observado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Crescimento no número de matrículas na Educação Profissional



Fonte: Elaborado pela autora.

Os percentuais de crescimento demonstram uma evolução no número de matrículas das pessoas com NEE no Brasil, com destaque para o aumento expressivo na última década, passando de 395 para 1.650 alunos em um período de 5 anos. Esses dados revelam que as políticas inclusivas têm possibilitado um acesso maior das pessoas com NEE ao ensino regular e, conseqüentemente, à educação profissional.

Para atender a essa demanda, o programa TEC NEP prevê a implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com NEE (NAPNE) na Rede Federal de Educação profissional e tecnológica, no intuito de preparar as instituições para receber esses alunos, criar uma cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de atitude (BRASIL, 2006a).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) faz parte do Programa TEC NEP desde a sua criação, na época em que a instituição se chamava Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), sendo, inclusive, o Gestor Regional do Polo da região Nordeste (BRASIL, 2006). Nesse período, existia apenas uma unidade do instituto no estado, mas atualmente há 19 (ANJOS, 2006; RODRIGUES, 2010). No

ano de 2012, publicou-se uma portaria interna<sup>15</sup> criando os Núcleos de Apoio às Pessoas com NEE em todos os *campi* do IFRN.

Levando-se em consideração o contexto deste estudo, surgem algumas indagações:

- a) Os NAPNEs criados no IFRN estão atendendo às diretrizes estabelecidas pelo Programa TEC NEP?
- b) Na visão dos coordenadores dos NAPNEs, estaria o Programa TEC NEP contribuindo para o acesso dessas pessoas à educação profissional ofertada no IFRN e a inserção no mercado de trabalho?
- c) Em que medida as ações desenvolvidas pelos NAPNEs no IFRN estão contribuindo para promover o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência em seu contexto?

Buscando resposta para essas indagações, acreditamos que a nossa pesquisa ampliará as discussões em torno da educação profissional das pessoas com deficiência e ao mesmo tempo contribuirá em âmbito local para a melhoria do planejamento e funcionamento dos NAPNEs.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2005, fui despertada para a temática da inclusão de pessoas com deficiência na educação e no mundo do trabalho. Inclusive, tive a oportunidade de estudar com um aluno com deficiência visual, que representou um grande desafio para a coordenação do curso e para toda a comunidade acadêmica, tendo em vista ter sido o primeiro aluno cego a ingressar no curso.

No ano de 2009, durante o estágio obrigatório, ingressei no Ensino Básico e tive algumas experiências com alunos com deficiências. Elas despertaram a reflexão e a angústia em relação à inclusão desses alunos. Apesar da preocupação com a

---

<sup>15</sup> A Portaria n. 1533, de 21 de maio de 2012, criou os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) no IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b).

aprendizagem deles, faltava-me conhecimento para elaborar estratégias de ensino compatíveis com as suas demandas.

Nesse contexto, percebem-se as lacunas deixadas na formação acadêmica. Diante dessa realidade, posso apontar que, ao longo da minha graduação, cursei apenas uma disciplina relacionada à Educação Especial, com a duração de um semestre, tempo insuficiente para adquirir competências e habilidades para atender de forma qualificada os alunos com deficiência.

Porém, a falta de uma formação adequada não pode servir como desculpa para que a inclusão não aconteça. Cabe à comunidade escolar, particularmente aos professores, buscar o conhecimento necessário para se adequar à necessidade específica de seus alunos. E foi o que fiz.

No ano de 2011, fui aprovada no concurso público para Técnica em Assuntos Educacionais do IFRN, passando a atuar na equipe técnico-pedagógica com a finalidade de planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino-aprendizagem, visando proporcionar uma educação integral e de qualidade a todos os alunos.

Para termos uma educação de qualidade para todos, faz-se necessário que as escolas se tornem aptas a responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, já que cada indivíduo é diferente do outro (MANTOAN, 2006). Portanto, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação.

Com o intuito de garantir esse direito, o IFRN possui uma política de inclusão que visa garantir o acesso dos alunos com deficiência no ensino profissionalizante, através da criação dos NAPNES, objetivando romper com as barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais que dificultavam e/ou impossibilitavam a inclusão de alunos com deficiências.

Nesse cenário, fui designada, em maio de 2012, para coordenar a criação e implementação do NAPNE no *Campus Ipangaçu*, situado na microrregião do Vale do Assu. Diante do convite, optei inicialmente por buscar informações que pudessem nos direcionar, a partir da experiência dos NAPNES já existentes, na elaboração de diretrizes que servissem de modelo para a constituição do NAPNE de Ipangaçu. No entanto, para nossa surpresa, não encontramos subsídios suficientes que nos mostrassem caminhos e ações consolidadas que servissem de referência para a implantação do NAPNE de Ipangaçu.

Nesse mesmo período de desafios, tive a chance de participar da seleção para uma pós-graduação, em nível de mestrado, na área de Educação na UFRN. Ao identificar a linha de pesquisa *Educação e inclusão social em contextos escolares e não escolares*, percebi que poderia adequar essa demanda num projeto que possibilitasse aprofundar meus conhecimentos sobre a temática da inclusão, especificamente focando como objeto de investigação os NAPNEs do IFRN.

Nesse sentido, apresentei como proposta de investigação para o mestrado um projeto que objetivava conhecer a atuação dos NAPNEs no contexto do IFRN a partir da política da educação profissional inclusiva, na perspectiva do Programa TEC NEP.

Com minha aprovação na seleção em questão, busquei focar no meu objeto de estudo, de modo a dar respostas às minhas indagações. Portanto, o objetivo geral desta dissertação é avaliar como as diretrizes do Programa TEC NEP estão sendo implementadas, no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência no IFRN.

Partindo desse contexto mais global, acredita-se ser possível avaliar a problemática a partir dos seguintes objetivos:

- Conhecer o perfil do alunado com deficiência matriculado nos cursos ofertados pelo IFRN;
- Analisar as ações implementadas pelos NAPNEs para promover o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no IFRN;
- Avaliar a percepção dos coordenadores dos NAPNEs sobre as diretrizes do Programa TEC NEP;
- Descrever a percepção dos coordenadores sobre a atuação do NAPNE, no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência no IFRN.

Para que esses objetivos fossem contemplados, utilizaram-se também como fonte de pesquisa diversos documentos, como a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência, o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, bem como outros documentos institucionais (Portarias e Regimentos) e documentos referentes ao Programa TEC NEP e a outros programas (Incluir, PRONATEC, BPC). Os documentos serviram como base para a realização do estudo, assim como para possibilitar uma análise crítica dos dados coletados.

Considera-se que este estudo poderá trazer subsídios e contribuições para o

planejamento das ações e implementações dos NAPNEs no IFRN e em toda a Rede Federal de Educação Profissional, a fim de atender às necessidades formativas das pessoas com deficiência nesse contexto.

## 2 A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

A educação deve ser considerada um fim e um meio para o desenvolvimento do indivíduo e da própria humanidade. O direito à educação é inalienável e universal, viabilizando também a realização de outros direitos, pois prepara as pessoas para o trabalho e para a obtenção de uma renda que lhes garanta viver com independência e dignidade.

De fato, o trabalho, além de proporcionar satisfação, realização pessoal e atendimento das necessidades básicas, também é um agente de transformação social que possibilita meios para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca orienta que as escolas devem dar as condições necessárias para que seus alunos com necessidades especiais possam ingressar no mercado de trabalho, conforme o artigo 53:

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de orientadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (BRASIL, 1994, p. 13).

Antes da conquista do direito à inclusão social, as pessoas com deficiência eram excluídas do mercado de trabalho devido ao desconhecimento de suas possibilidades laborativas. Até então, empregar uma pessoa com deficiência era visto como uma forma de exploração e crueldade (SASSAKI, 2003).

No final do século XV, com a Revolução Burguesa, influenciada pelas

mudanças no sistema de produção e nas relações de trabalho, representado pelo capitalismo mercantil, alterou-se a concepção de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de deficiência, que passou a ter uma conotação mais direta com o sistema econômico. Nesse contexto, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas como indivíduos não produtivos, que oneram a sociedade no que se refere ao seu sustento e manutenção (ARANHA, 1995, p. 65).

Com a formação dos Estados Modernos, as mudanças no mundo trabalho continuaram e se caracterizaram por uma nova divisão social de trabalho, na qual os operários passaram a vender sua força de trabalho para os donos dos meios de produção. No século XIX, o modo de produção capitalista continuou a se fortalecer, tornando-se necessário formar cidadãos produtivos e mão de obra. Já no século XX, o sistema se caracterizou pela existência dos grandes capitalistas, detentores do poder, que passaram a definir a força de trabalho necessária para alcançar os objetivos de aumento do capital (BRAVERMAN, 1987; HARVEY, 2010).

Essas transformações econômicas, sociais, culturais e políticas refletiram no aumento da competitividade, do individualismo, da busca por uma maior produção, das horas de trabalho, passando a exigir, conseqüentemente, profissionais cada vez mais capacitados (BRAVERMAN, 1987; MAIA, 2008; HARVEY, 2010). Aumentando o desemprego e a exclusão social, torna-se imprescindível a criação de sistemas nacionais de ensino e de escolarização para todos, com o objetivo de formar cidadãos produtivos e mão de obra necessária para a produção (MAIA, 2008).

Outra mudança importante ocorreu após as duas guerras mundiais, em que muitos soldados voltaram mutilados, com deficiência, e passaram a ser vistos como pessoas anormais e improdutivas. Esse fato impulsionou o desenvolvimento da reabilitação, devido à falta de mão de obra e para garantir um trabalho remunerado e condições de vida dignas para os soldados mutilados.

Nesse intuito, no ano de 1923, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) lançou uma recomendação para que os países criassem leis que obrigassem as entidades públicas e privadas a contratar pessoas que haviam adquirido algum tipo de deficiência em virtude das guerras. Em 1944, a OIT expandiu essa determinação, tornando-a mais abrangente. Começava, assim, o movimento em prol da integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Esse processo se intensificou ao longo dos anos e resultou em algumas conquistas para as pessoas com deficiência, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência<sup>16</sup>, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975; o estabelecimento da Década Internacional das Pessoas Deficientes, em 1980, e o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981; A elaboração, em 1983, da Convenção 159, que definiu de forma mais precisa o tema deficiência; a adoção pela ONU do dia três de dezembro como o Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1992; a Assembleia Geral da ONU, em 1993, que adotou o documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência; a Declaração de Salamanca, em 1994, sobre Educação Especial; o tratado de Amsterdã, em 1997, no qual a União Europeia se comprometia a facilitar a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999; a realização, em Madri, em 2002, do Congresso Europeu sobre Deficiência, que estabeleceu 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência; e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2006, que buscava garantir condições de vida com dignidade a todas as pessoas que apresentavam alguma deficiência; entre outras datas, conforme demonstra a Figura 2 abaixo:

---

<sup>16</sup> Terminologia utilizada na época.

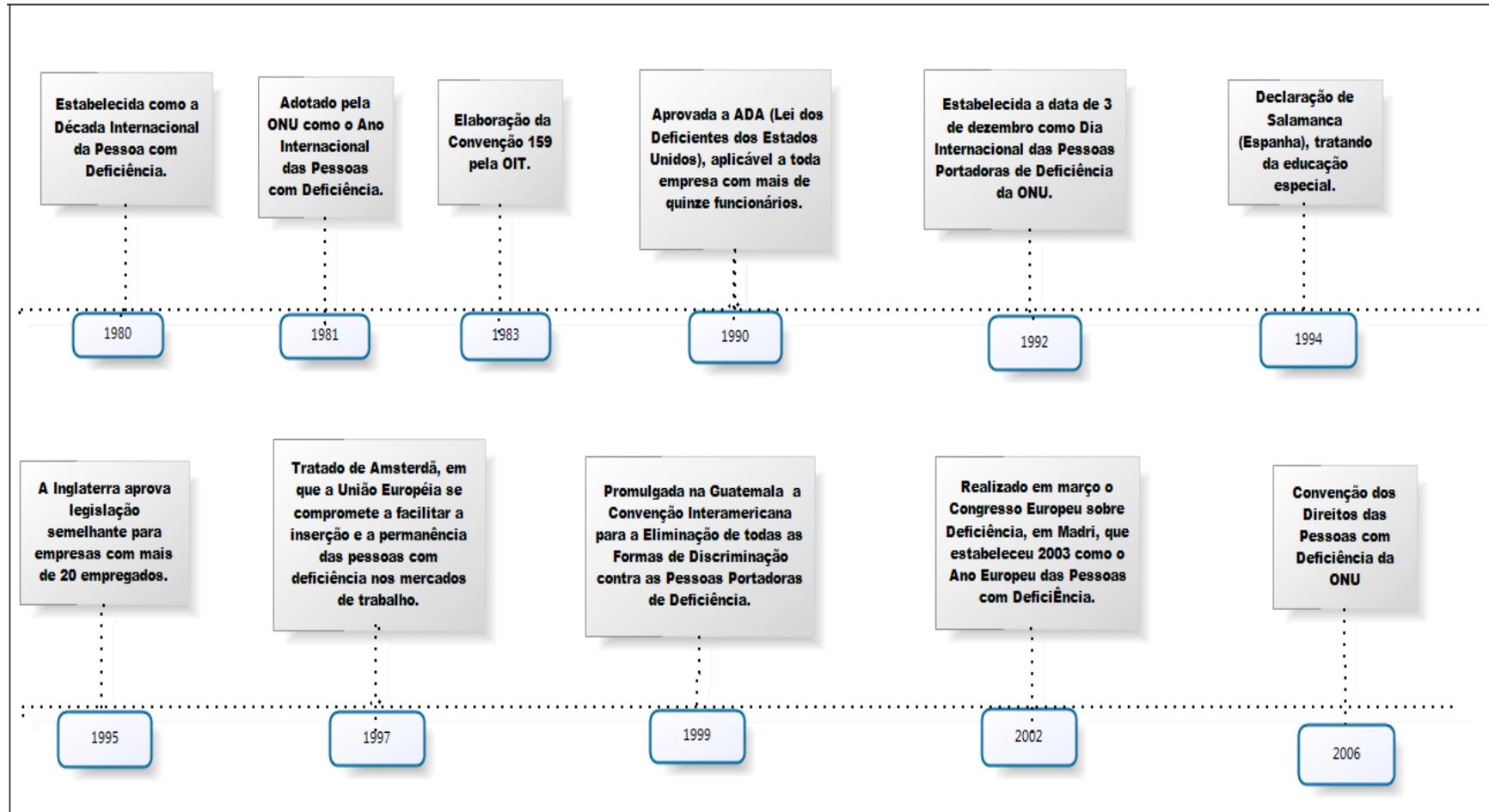


Figura 2: Esquema com a linha do tempo da legislação internacional para a pessoa com deficiência  
 Fonte: Elaborada pela autora.

A legislação brasileira também acompanhou esse movimento internacional em busca de uma maior igualdade e inclusão social das pessoas com deficiência em relação ao mercado de trabalho. A Constituição Federal de 1988 trouxe a necessidade do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular do ensino (art. 208, Inciso III), e, em relação ao trabalho, em seu artigo 7º, proibiu a discriminação na remuneração e nos critérios de admissão dos trabalhadores com deficiência. Em seu artigo 37, garantiu a reserva de vagas na administração pública para pessoas com deficiência (BRASIL, 2007).

Em 1989, a Convenção 159 da OIT (BRASIL, 1991) foi ratificada através da Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), definindo os direitos das pessoas portadoras de deficiência<sup>17</sup>, disciplinando a atuação do Ministério Público e criando a Coordenadoria Nacional pela Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE).

No ano de 1990, a Lei 8.112 (BRASIL, 1990) assegurou o direito às pessoas com deficiência de se inscreverem em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência delas, sendo reservadas até 20% das vagas oferecidas no concurso.

Em 1991, foi aprovada a Lei n. 8.213, estabelecendo as cotas de contratação de pessoas com deficiência para as empresas com mais de cem funcionários, reservando de 2 a 5% de suas vagas para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1991).

No ano de 1999, o Decreto n. 3.298 regulamentou as Leis n. 7.853 e 8.213, que dispõem sobre a Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência na sociedade e no mercado de trabalho, além de conceituar deficiência e estabelecer os parâmetros para a sua avaliação.

A Lei n. 10.097, de 2000, discorreu sobre as cotas de aprendizes nas empresas – alterada pelo Decreto n. 5.598/05 –, permitindo a contratação de pessoas com deficiência como aprendizes (BRASIL, 2005). Segundo Santos (2013), esse período de aprendizagem deve ser entendido pelas empresas como um instrumento de qualificação para as pessoas com deficiência, permitindo que elas

---

<sup>17</sup> Terminologia utilizada na época.

aprimorem suas habilidades, incorporem as rotinas da empresa e desenvolvam seu potencial laboral.

A construção desse arcabouço legal pode ser mais bem observada na Figura 3:

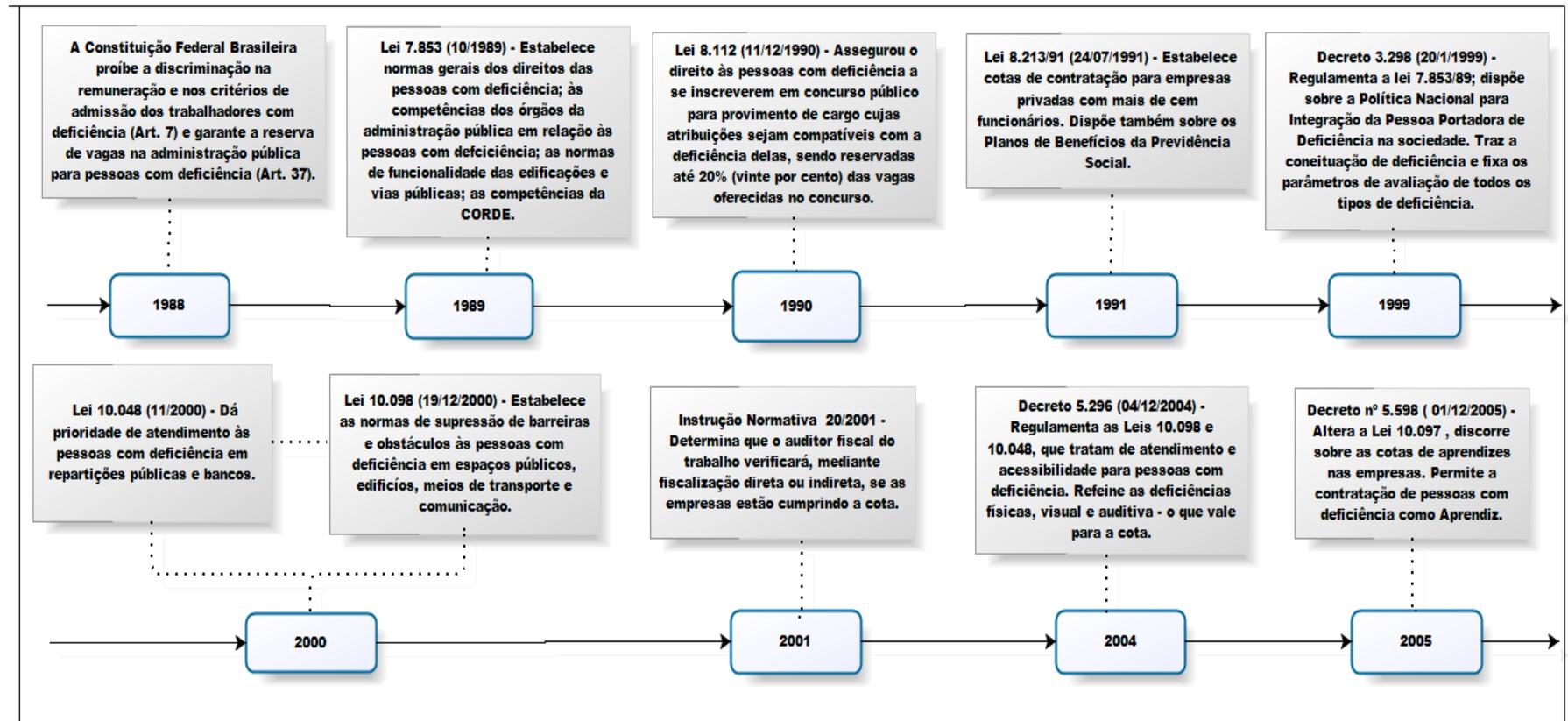


Figura 3: Esquema com a linha do tempo da legislação nacional para a pessoa com deficiência  
Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar do aparato legal, a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda é baixa, quando comparada a das pessoas sem deficiência, conforme se constata em estudos desenvolvidos por Santos (2013), Pereira (2011), Covre (2007), Tanaka e Manzini (2005), entre outros.

Segundo o censo de 2010, o Brasil possuía 86,4 milhões de pessoas, de 10 anos ou mais, ocupadas. Destas, 20,4 milhões eram pessoas com deficiência, o que representava 23,6% do total. Enquanto isso, para a população sem deficiência esse número chega a 76,4% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Ainda de acordo com o censo, grande parte das pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho encontrava-se empregada com carteira de trabalho assinada (49,2%), 50,8% trabalhava por conta própria, 20,6% trabalhava sem carteira de trabalho assinada e 5,5% era de militares e funcionários públicos estatutários (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). O maior contingente de pessoas ocupadas estava na faixa etária de 40 a 59 anos, sendo a maioria do sexo masculino (57,3%) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

A predominância do sexo masculino, como destacou o censo de 2010, ocorreu nos anos seguintes. Segundo a Relação Anual das Informações Sociais<sup>18</sup> (RAIS), em 2012, do total de 330,3 mil vínculos declarados como pessoa com deficiência, 214,7 mil eram do gênero masculino e 115,6 mil, do feminino. Ao relacionarmos o gênero com o tipo de deficiência, podemos perceber que a discrepância é ainda maior. A população feminina apresentou menores níveis de ocupação em todos os tipos de deficiência investigados, conforme se observa na tabela abaixo:

---

<sup>18</sup> A Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) é um Registro Administrativo e constitui uma das principais fontes de informação sobre o mercado de trabalho formal brasileiro, permitindo o acompanhamento e a caracterização do emprego formal.

Tabela 2 – Total de empregos por tipo de deficiência e gênero em 31/12/2012

Tipo de deficiência	RAIS/2011			RAIS/2012		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Física	114.208	59.999	174.207	110.224	60.244	170.468
Auditiva	48.171	25.408	73.579	47.520	25.865	74.385
Visual	14.078	7.769	21.847	16.745	9.374	26.119
Intelectual (mental)	13.398	5.412	18.810	15.141	6.176	21.317
Múltipla	2.724	1.420	4.144	3.047	1.649	4.696
Reabilitado	21.268	11.436	32.704	22.017	11.294	33.311
Total de deficientes	213.847	111.444	325.291	214.694	115.602	330.296
Não deficientes	26.694.512	19.290.828	45.985.340	27.087.486	20.040.930	47.128.416
<b>Total</b>	<b>26.908.359</b>	<b>19.402.272</b>	<b>46.310.631</b>	<b>27.302.180</b>	<b>20.156.532</b>	<b>47.458.712</b>

Fonte: RAIS/MTE – 2012.

Nota-se que a maioria das pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho possui deficiência física, seguida da auditiva, visual, intelectual e múltipla. Uma das possíveis explicações para a predominância da deficiência física em relação às demais seria pelo grau de escolaridade, já que a dificuldade maior para essa população diz respeito à acessibilidade arquitetônica, ou seja, ao acesso à escola, enquanto que nas outras condições de deficiência é a acessibilidade de ensino que é dificultada, uma vez que dependem de recursos e estratégias diferenciadas (Braille, leitores de tela, leitores, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, entre outros) para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Como o grau de escolaridade é um importante critério para conseguir uma vaga no mercado de trabalho, as pessoas com deficiência física teriam vantagem sobre as demais (LANCILLOTTI, 2003).

Outros fatores também podem justificar essa preferência pela pessoa com deficiência física. Segundo estudos (LANCILLOTTI, 2003; CARVALHO-FREITAS, 2007), as empresas preferem contratar pessoas com deficiência física por considerarem mais fácil trabalhar com esse público, tendo em vista que este consegue utilizar os espaços físicos e os equipamentos das empresas sem que seja necessária nenhuma modificação com vistas à adaptação. É o que Amaral (1993) denomina de trabalho plenamente integrado, que acontece quando não se realizam alterações no ambiente.

Compreende-se, portanto, que existe uma preferência das empresas por pessoas com deficiência física para preencher as cotas referentes ao número de empregados com deficiência, uma vez que elas não possuem nenhum comprometimento sensorial e de comunicação, o que facilita a interação com seus pares. No entanto, é preciso salientar que, caso a empresa não possua espaços adaptados, essa mudança deverá ser feita, colocando-se rampas, adaptando-se banheiro, alargando-se portas, ampliando-se espaços para viabilizar a locomoção da pessoa que utiliza cadeira de rodas, entre outras necessidades especiais. Faz-se necessária também a colaboração dos órgãos públicos para viabilizar o acesso da pessoa até o local de trabalho.

Tanaka e Manzini (2005) realizaram um estudo sobre a visão dos empregadores em relação às pessoas com deficiência, analisando desde sua admissão até a realização do trabalho. Para tanto, foram entrevistados profissionais responsáveis pelos recursos humanos das empresas pesquisadas e os resultados indicaram que, apesar de essas empresas possuírem funcionários com diferentes tipos de deficiência, a contratação ocorreu, predominantemente, pela obrigatoriedade da lei. Os entrevistados acreditavam que as pessoas com deficiência tinham condições de exercer o trabalho, mas apontavam algumas dificuldades, como a falta de escolaridade, de preparação profissional, bem como a inadequação dos programas de treinamento profissional e social, que não preparam corretamente o profissional por desconhecerem as reais necessidades das empresas.

Outros estudos (LANCILLOTTI, 2003; CARVALHO-FREITAS, 2007; SANTOS, 2013) corroboram o resultado encontrado por Tanaka e Manzini (2005). Assim, o que se percebe é que o despreparo, acrescido do estigma e de preconceitos ainda existentes na sociedade, dificulta ainda mais a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, que já é tão seletivo e competitivo.

Em relação ao Grau de Instrução e Tipo de Deficiência, os dados da RAIS, na Tabela 3, indicam que o maior número de vínculos empregatícios das pessoas com deficiência é o dos que possuem o Ensino Médio completo. O contrário é visto na categoria dos Analfabetos, em que se constata o menor número de vínculos empregatícios.

Tabela 3 – Número de empregos por grau de instrução e tipo de deficiência em 31/12/2012

Grau de Instrução	Física	Auditiva	Visual	Intelectual (Múltipla)	Múltipla	Reabilitado	Total de Deficientes	Total de Empregados
Analfabeto	793	608	131	936	88	114	2.670	168.913
Até o 5º ano incomp. do Ensino Fundamental	6.398	4.691	943	3.118	380	1.106	16.636	1.552.101
5º ano completo do Ensino Fundamental	6.969	4.521	895	1.282	333	1.539	15.539	1.802.377
Do 6º ao 9º ano incomp. do Ensino Fundamental	14.809	9.175	1.970	4.047	556	3.055	33.612	3.294.414
Ensino Fundamental Completo	17.434	9.643	2.443	2.826	617	4.299	37.262	5.604.327
Ensino Médio Incompleto	13363	6.701	2.071	2.498	417	2.436	27.486	3.692.042
Ensino Médio Completo	76.622	28.477	12.008	5.959	1.650	14.933	139.649	20.996.292
Educação Superior Incompleta	8.690	2.354	1.353	247	151	1.461	14.256	1.901.385
Educação Superior Completa	25.390	8.215	4.305	404	504	4.368	43.186	8.446.861
<b>Total</b>	<b>170.468</b>	<b>74.385</b>	<b>26.119</b>	<b>21.317</b>	<b>4.696</b>	<b>33.311</b>	<b>330.296</b>	<b>47.458.712</b>

Fonte: RAIS/TEM, 2012.

O mercado de trabalho tem exigido profissionais cada vez mais qualificados. Para Moreira (2005), um profissional qualificado deve possuir um conhecimento profundo sobre o segmento em que atua, ser generalista e, ainda, ter um diferencial competitivo. Dessa maneira, o profissional que não se qualifica é excluído do mercado, como observado no quadro acima. No caso das pessoas com deficiência, o grau de escolaridade tem servido como desculpa para as empresas não as contratarem, o que é contraditório, já que estudos como o de Lancellotti (2003) demonstram que a maioria dos postos ocupados por pessoas com deficiência se dá em funções não qualificadas, independentemente da qualificação que a pessoa possui, e que são poucas as pessoas com deficiência que chegam a ocupar funções de maior responsabilidade ou cargos de chefia.

Pereira (2011) nos chama a atenção para a existência de um número maior de pessoas com deficiência que exercem alguma atividade remunerada, mas, como não envolvem registro na Carteira de Trabalho, esses dados não aparecem nas estatísticas oficiais. O que se percebe é que esse número está muito aquém do que

seria desejável para a autonomia das pessoas com deficiência, levando-se em consideração o papel relevante e significativo que o trabalho desempenha na vida de um indivíduo.

Ao estabelecerem padrões de normatividade, previsibilidade, processos homogeneizados, as organizações exigem que seus funcionários se adaptem à estrutura predefinida, ficando segregados aqueles impossibilitados disso, o que contribui para gerar uma diferenciação social e a legitimação de estereótipos e estigmas, que se interpõem na relação de um sujeito com outro, alvo de segregação (LIMA; TAVARES; BRITO; CAPPELLE, 2013, p. 51).

Essa concepção em torno da pessoa com deficiência causa um “profundo abismo que separa o mito da realidade” (AMARAL, 1994, p. 128), gerando o estigma. Segundo Goffman (1988), o estigma é uma característica ou atributo de cunho negativo, geralmente de cunho depreciativo, que leva a uma série de discriminações, reduzindo as chances de vida da pessoa estigmatizada e anulando suas perspectivas à medida que o discurso lhe causa uma baixa autoestima. Portanto, faz-se necessário romper com os paradigmas conceituais e ideológicos, a fim de desenvolver políticas, programas e serviços de ordem social com o apoio de toda a sociedade.

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, alguns valores e atitudes conservadoras, ainda presentes na sociedade capitalista, devem ser repensados, pois nesta cria-se um padrão de homogeneidade a ser seguido e quem não está dentro desse padrão é colocado à margem, a despeito de todo o atual discurso de respeito à diversidade (COVRE, 2007, p. 5).

Além do estigma, as pessoas com deficiência têm sido excluídas do mercado de trabalho por outros motivos, como: falta de reabilitação física e profissional, falta de transporte acessível, falta de apoio da família, falta de escolaridade e falta de qualificação para o trabalho (TANAKA; MANZINI, 2005), sendo esse último um grande entrave para a obtenção de emprego.

Por esse motivo, há uma necessidade premente de se expandir a Educação Profissional e Tecnológica para esse segmento da população, tornando-o apto tecnologicamente e ampliando seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Uma das medidas para viabilizar o

acesso das pessoas com deficiência a essa modalidade de ensino foi a criação do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), como mencionado anteriormente.

Pesquisas realizadas demonstraram as contribuições e os problemas existentes na implementação de políticas e ações educacionais na área da educação profissional (ANJOS, 2006; AZEVEDO, 2007; MOTA, 2008; RODRIGUES, 2010; ROSA, 2011; BORTOLINI, 2012; SANTOS, 2011).

Grande parte desses estudos teve como objetivo principal avaliar as políticas públicas em educação especial no campo da educação profissional de pessoas com deficiência, com foco no Programa TEC NEP enquanto proposta de expansão de educação e profissionalização no contexto das instituições da rede federal, focalizando o acesso, a permanência e a saída com sucesso dos alunos com deficiência.

Além desse referencial teórico, utilizamos também os estudos de Amaral (1994), Tanaka e Manzini (2005), Soares (2006), Carvalho-Freitas (2007), Maia (2008), Pereira (2011), Gonçalves (2012), entre outros, que pesquisam sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, buscando maiores subsídios para o suporte da fundamentação e análise da presente investigação.

É sabido que o trabalho representa um papel importante na estruturação do indivíduo, sendo determinante na formação da identidade pessoal e social, além da autoestima. Nesse sentido, a inclusão no mundo do trabalho é fundamental para garantir a cidadania e o sentimento de pertencimento para qualquer pessoa.

## 2.1 A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

O trabalho é visto em nossa sociedade como uma condição histórica, que define e caracteriza o ser humano. Para Marx (1978), o trabalho seria a expressão da vida humana, por meio da qual é alterada a relação do homem com a natureza, já que, por meio dele, o homem constrói a natureza da qual faz parte, transformando-se e propiciando seu próprio reconhecimento como ser produtivo na sociedade.

O trabalho é o elemento transformador da natureza, protagonizando as relações do homem com o mundo físico e social. É falso afirmar que o trabalho, enquanto produtor de valores de uso, seja a única fonte de riqueza produzida por ele, isto é, da riqueza material [...] como atividade que visa, de uma forma ou de outra, a apropriação do que é natural, o trabalho é condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre o homem e a natureza, independente de qualquer forma social (MARX, 1978, p. 143).

Segundo Marx (1978), o trabalho é entendido como essência formadora do ser humano. Além de estabelecer relações fundamentais para a compreensão da realidade social e material, o trabalho distingue o homem do animal e, por sua característica de permanente construção, reconstrução e autoconstrução, é visto também como um processo educativo, formativo do sujeito e do ser social (ARANHA, 2005).

Na sociedade capitalista, a atividade humana foi se transformando e passou a constituir um trabalho alienado, a partir da divisão do trabalho e da propriedade privada, gerando, assim, a alienação do trabalho e a apropriação do seu produto, o que, para Marx (1988), rebaixou o homem à condição de mercadoria. Uma vez privado dos meios de produção, resta ao trabalhador apenas sua força de trabalho para assegurar sua subsistência (MARX, 1988).

O capitalista, por sua vez, compra a força de trabalho e o produto do trabalho pertence a ele, dando ao seu detentor poder sobre a atividade do trabalhador e sobre seus produtos (MARX, 1988). Dessa forma, o trabalho vai adquirindo novas significações no decorrer da história e deixa de ser um fim, tornando-se um meio de alienação e exploração e originando, assim, as diferentes classes sociais, cada qual com seus objetivos específicos (CUNHA, 2011).

Na perspectiva de Saviani (1994), com a divisão da sociedade em classes, surge também uma educação diferenciada, uma vez que uma das classes não precisa trabalhar para sobreviver. A classe dominante, que era constituída pelos proprietários, tinha uma educação diferenciada, que era ministrada nas escolas, enquanto a maioria do povo aprendia no próprio processo de trabalho.

Até aqui, a leitura proposta do processo histórico privilegiou a divisão entre trabalho e não trabalho, ficando a educação para o trabalho de um lado e a educação para o não trabalho, de outro. Em outros

termos, a formação dos que necessitavam trabalhar, isto é, produzir diretamente os meios de existência, se dava no próprio processo de trabalho, ao passo que a formação dos que não necessitavam produzir diretamente os meios de vida se dava fora do trabalho, num espaço e tempos próprios, definidos como escola (SAVIANI, 1994, p. 161).

A educação da classe proprietária era centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, destinada à preparação dos futuros dirigentes nas funções de mando e domínio do poder, enquanto que a da classe não proprietária era assimilada ao próprio processo de trabalho e centrada nas atividades manuais. Desenvolveu-se, a partir daí, uma nova forma de educação, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007).

Nesse cenário, surgem as Escolas de Aprendizes Artífices, cujo objetivo principal era a qualificação da mão de obra e o controle social da classe proletária. Conforme Kuenzer e Grabowski (2006), a forma de educação de cada sociedade corresponde às demandas de cada grupo e às funções que lhes cabem desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. Dessa forma, as escolas elaboram sua proposta pedagógica com base nas demandas sociais, gerando assim, uma dualidade estrutural que se manifesta “inequivocamente nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, com base nas formas de divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 300).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15) também ressaltam essa contradição existente entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade e a educação dual: “[...] uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores”. Criaram-se, assim, setores no processo de trabalho: de um lado, um pequeno setor altamente qualificado e responsável por conceber o modo de trabalho e, do outro, uma massa de poucos qualificados e responsáveis pela execução (SANTANA; RAMALHO, 2004).

Na perspectiva de Godke (2010), ao não se promover um ensino igualitário e de qualidade, reforçam-se as desigualdades e pregam-se a adaptação e a conformação do trabalhador tanto no plano psicofísico, intelectual e emocional

quanto nas novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais de produção.

O processo de trabalho vai se transformando conforme as mudanças ocorridas no cenário econômico e as técnicas de controle sobre o trabalho, em um contexto no qual o trabalho parcelado e repetitivo entra em crise de eficiência. Esses novos modelos produtivos exigem do trabalhador a capacidade de pensar, ter iniciativa e decidir (SANTANA; RAMALHO, 2004), valorizando-se dessa maneira a educação escolar e profissional dos trabalhadores.

A educação passa a ser vista como um fator de desenvolvimento econômico, de acordo com a Teoria do Capital Humano, criada por Theodore W. Schultz. Dessa forma, considera-se que ela potencializa o trabalho, estreitando a ligação entre educação (escola) e trabalho, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão de obra (força de trabalho) (FRIGOTTO, 1993; SAVIANI, 2007).

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1993, p. 40-41).

No entanto, a qualificação do trabalhador vai variar de acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, bem como com a natureza e o volume do trabalho a ser realizado, o que consiste em uma das críticas feitas à teoria. No entendimento de Kuenzer (1997), o trabalhador recebe a “qualificação” que é conveniente aos interesses do capital, não devendo receber nem a mais, nem a menos, uma vez que a educação para o trabalho é vista apenas como um meio para atender aos interesses do capital no processo de exploração da força de trabalho.

Para a autora, a natureza, os tipos de trabalho e as condições de emprego dependem muito mais de mecanismos estruturais do que de processos educativos, sendo eles escolarizados ou não. Manfredi (2002) corrobora essa afirmação e vai além, ao argumentar que a educação, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego; que o surgimento de novos postos de trabalho e o aumento do número de empregos dependem dos processos estruturais da produção, da

estrutura do mercado de trabalho, da estrutura ocupacional, das políticas econômicas, entre outras. Sendo assim, a educação profissional é vista como condicionada e não como uma condição para se garantir um emprego, tanto que as novas ofertas formativas não garantem uma profissão e sim, uma possibilidade de ocupação (GÖDKE, 2010).

[...] as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo do ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre elas (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

Essas desigualdades produzidas no campo da formação escolar e profissional passam a se constituir como grandes fontes de valorização do capital, o que permite apreender que todos os trabalhadores podem ser incluídos na cadeia produtiva industrial, independentemente da qualidade e do nível de formação profissional, momento em que o processo de produção passa a ser visto como processo de criar valor (GÖDKE, 2010).

Apesar disso, não se nega a correlação existente entre as transformações no mundo do trabalho e a necessidade de novos requisitos educacionais. No entanto, esta passou a ser mais um critério de exclusão do mercado de trabalho, pois somente englobaria os trabalhadores que se qualificassem e, nesse contexto, as pessoas com deficiência, por não se ajustarem ao padrão de produtividade, seriam descartadas (GONÇALVES, 2012). De acordo com Tavares (2010), se não fossem as leis, as chances de as pessoas com deficiência conseguirem se inserir no mercado de trabalho seriam mínimas, já que as oportunidades de qualificação para esse grupo ainda são restritas e não atendem às demandas de mercado.

Com o objetivo de que as empresas não se utilizassem desse artifício para a não contratação de pessoas com deficiência, a OIT promulgou a Convenção 159, sobre reabilitação e emprego para as pessoas com deficiência, na qual todos os países membros deveriam, com base na assembleia da ONU de 1981, que proclamou o Ano Internacional da pessoa com deficiência, aplicar medidas que garantissem a qualificação a essas pessoas, conforme destaca o artigo 7:

[...] autoridades competentes deverão adotar medidas para proporcionar e avaliar os serviços de orientação e formação profissional, colocação, emprego e outros semelhantes, a fim de que as pessoas deficientes possam obter e conservar um emprego e progredir no mesmo; sempre que for possível e adequado, serão utilizados os serviços existentes para os trabalhadores em geral, com as adaptações necessárias (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1983, p. 4).

Nessa perspectiva de formação profissional e qualificação para o trabalho, o Decreto n. 3.298/1999 estabelece em seu art. 28, § 2º, que as instituições que ministram educação profissional, sejam públicas, sejam privadas, estão obrigadas a disponibilizar cursos profissionais de nível básico para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1999). Para que todos tenham acesso a essa modalidade de ensino, a matrícula da pessoa com deficiência nos cursos de qualificação profissional não está condicionada ao seu nível de escolaridade, e, sim, à sua capacidade de aproveitamento (BRASIL, 1999).

A qualificação profissional deve ser acessível a todos os tipos de deficiência, para tanto, as instituições e escolas de educação profissional devem se adequar para possibilitar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência. O primeiro passo seria a eliminação das barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. A instituição também deve oferecer, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades (BRASIL, 1999), além de outras adaptações pedagógicas que viabilizem a sua aprendizagem e a ampliação das suas habilidades funcionais.

Desse modo, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem desenvolvendo uma política de inclusão que favorece a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e que reconhece, na diversidade, uma forma de contribuir para o efetivo exercício de cidadania para todos os segmentos da sociedade.

## 2.2 O PROGRAMA TEC NEP

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica refere-se ao

conjunto das instituições federais de educação profissional. Atualmente, é composta por 38 institutos federais, dois centros federais (Cefets), o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), somando 459 unidades espalhadas por todas as regiões do país, com expectativas de continuar o processo de interiorização do Ensino Profissional (BRASIL, 2012).

A Rede conquistou avanços significativos para a educação profissional brasileira, sendo o principal deles o aumento no número de vagas. Na educação técnica de nível médio, o total de matrículas passou de 77.074, em 2008, para 534.853, em 2013. Já no ensino superior, houve um aumento de 27,6% no total de matrículas, dos anos 2010 a 2012 (ESTEVIÃO, 2014).

De acordo com um levantamento realizado em 1999 pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, o quadro de profissionalização das pessoas com NEE era bastante restrito (ANJOS, 2006). Surgindo, então, a necessidade de criar ações que estreitassem as relações entre a educação especial e a educação profissional, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Para tanto, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atualmente chamada de Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), juntamente com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), nome da secretaria na época, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades e Inclusão (SECADI), institucionalizou, no ano de 2000, como uma política de inclusão o Programa TEC NEP. Esse Programa visa possibilitar o acesso dos alunos com NEE às escolas profissionalizantes da rede federal, de modo a possibilitar a inserção e permanência no mercado de trabalho.

O Programa possui uma estrutura que conta com gestores em âmbito central, regional e estadual, além dos coordenadores de núcleos de atendimento às pessoas com necessidades especiais. Cada gestor tem suas atribuições específicas, conforme descritas abaixo:

- 1) Gestor central – assume o papel de coordenador de todo o processo, organiza e desenvolve todas as atividades de implementação do programa em todo o Brasil;
- 2) Gestor regional – possui o mesmo papel que o gestor central, mas atua em nível de sua região. Trabalha como ligação entre o Grupo Gestor

Central e os gestores estaduais, além de repassar orientações para os coordenadores dos núcleos;

- 3) Gestor estadual – implementa as ações do programa em seu respectivo estado, ao mesmo tempo que faz contato com as instituições/organizações que atuam no atendimento à pessoa com necessidades especiais;
- 4) Coordenador de núcleo – tem como função articular os diversos setores da sua instituição com as diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela na instituição. São os responsáveis pelos NAPNEs.

A Gestão Central, apoiada pela Gestão Regional e também pela Estadual, busca acompanhar os processos de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, utilizando-se, para tanto, de relatórios periódicos, avaliações, de eventos e reuniões de trabalho para o acompanhamento e apoio (ROSA, 2011).

O programa teve início a partir de um levantamento das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que já ofereciam, de alguma forma, cursos para pessoas com NEE. Para tanto, foram realizadas algumas ações pelas secretarias (SEMTEC e SEESP), por exemplo: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas (BRASIL, 2006). Em seguida, foram desenvolvidas atividades em cinco momentos, visando colocar em prática as ações propostas pelo projeto.

O primeiro movimento foi de mobilização e sensibilização, tendo como objetivo apresentar o Programa TEC NEP às instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2006). Nesse sentido, foi realizada uma oficina sobre a importância da inclusão das pessoas com NEE, a fim de institucionalizar e propor a discussão como parte do projeto político-pedagógico das instituições da rede. Além disso, foi discutida a realização de cinco eventos que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para essa clientela na região administrativa onde as instituições se localizam.

O segundo momento teve como objetivo definir as instituições que assumiriam o papel de Gestoras Regionais e Estaduais, além de levantar experiências exitosas na Rede Federal de Educação Tecnológica. Foram escolhidos

cinco polos, com gestores regionais, no intuito de descentralizar a gestão do processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional às pessoas com NEE através da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O Rio Grande do Norte, enquanto CEFET, era um dos cinco polos, sendo o gestor regional, em nível de Nordeste, juntamente com o CEFET/PA, a Escola Técnica Federal do Mato Grosso, o CEFET/MG e a Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

Estavam previstas ações de capacitação em cada polo regional, mas elas se deram somente na região Nordeste, no CEFET/RN. Não se sabe o motivo de não ter acontecido nos outros polos. No ano de 2002, não foi desenvolvida nenhuma ação proposta pelo Programa TEC NEP, que somente retomou suas atividades em 2003. Em 2004, foram realizadas quatro capacitações, em todas as regiões.

No âmbito interno das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET), foram criados os NAPNEs, que são os principais lócus de atuação do processo de inclusão, com um coordenador designado pela portaria do Diretor-Geral. O corpo de apoio é composto por diversos profissionais (sociólogos, psicólogos, pedagogos, entre outros), pais de alunos, docentes, técnicos e pelos próprios alunos, que buscam, por meio de diversos caminhos, possibilidades para ingresso, permanência e saída com sucesso de alunos com NEE.

As instituições da rede devem estar preparadas para expandir as oportunidades para as pessoas com NEE, desenvolvendo, para tanto, algumas estratégias a serem implementadas, com base nas seguintes premissas:

- ♦ A implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no país;
- ♦ A experiência acumulada da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o fato de 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;
- ♦ A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais – sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas – no atendimento em educação profissional para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e inserção no mercado;

- ♦ O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com Necessidades Educacionais Especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado – superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais;
- ♦ A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os demais atores do segmento social pertinente;
- ♦ A necessidade de iniciar/implementar a construção conjunta de ações entre a Rede Federal e os outros atores sociais afins;
- ♦ A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária;
- ♦ O compromisso de preparar a Rede Federal para a expansão das oportunidades de Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e a relação entre teoria e prática (BRASIL, 2009, p. 17-18).

No terceiro momento, buscou-se capacitar recursos humanos em conteúdos voltados para a inclusão, firmando parceria com diversas instituições, das quais destacamos o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Instituto Benjamin Constant (IBC), ambas localizadas na região Sudeste, no Rio de Janeiro, e a Rede Federal de Educação Profissional. Essas formações se deram em nível de formação inicial e continuada, em sua maioria, e abrangiam as áreas de:

- a) atendimento especializado;
- b) confecção de material adaptado;
- c) Língua Brasileira de Sinais;
- d) Braille.

Essa formação culminou com o projeto de Especialização a distância: “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, por intermédio da Plataforma Teleduc, com a finalidade de dar formação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva para 250 profissionais da Rede Federal e parceiros do TEC NEP,

[...] além disto, com a aquisição e/ou ampliação de conhecimentos ligados aos saberes e às práticas da educação inclusiva, haverá a possibilidade de implementação de estratégias de ação inclusiva nas unidades de ensino, através da reflexão crítica sobre o paradigma da inclusão e suas implicações educacionais e profissionais (BRASIL, 2009, p. 19).

O curso foi um marco no processo de inclusão de alunos com NEE na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pois instrumentalizou a garantia de acesso, permanência e conclusão desse alunado em cursos oferecidos pela Rede.

No quarto momento, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou a desenvolver pesquisas em tecnologia de apoio, também denominadas de Tecnologia Assistiva ou Ajudas Técnicas voltadas para o atendimento a alunos com NEE nos diversos cursos oferecidos, definindo, assim, uma linha de ação para fomento às diversas áreas pesquisadas.

A partir do contexto de desenho universal, procura-se atender a todas as demandas desses alunos, possibilitando sua inclusão social e educacional de maneira plena. A necessidade de apoiar essas ações existe, pois, os programas/dispositivos que são apresentados são bastante onerosos e outros que têm custo zero são de difícil acesso.

O quinto momento foi destinado a acompanhamento, avaliação e implementação do programa. Uma das ferramentas utilizadas foi o Censo Interno realizado anualmente (“Censinho”), que aponta indicadores para a correção de rumos e orienta em que devemos aperfeiçoar o processo de acompanhamento. Os grupos gestores também apresentam relatórios sobre o processo de implantação em suas áreas de abrangência.

A avaliação ocorre constantemente, por meio de visitas técnicas, participação em eventos e principalmente em reuniões de trabalho, em que são realizadas avaliações do Programa TEC NEP, buscando atender às demandas específicas que objetivavam facilitar o ingresso e a permanência de alunos com NEE na Rede Federal de Educação Profissional.

A implementação se deu com a colaboração da Equipe Gestora, de instituições parceiras e de colaboradores. A SETEC disponibilizou recursos (investimentos em infraestrutura, contratação de serviços de consultoria, despesas de custeio em geral, auxílio à permanência dos alunos na instituição – transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático – e financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas) para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2009).

Os recursos financeiros tiveram origem no orçamento da União, nos recursos do MEC, em parcerias interministeriais e, eventualmente, em acordos de

cooperação com organismos internacionais. O financiamento foi efetuado de forma diferenciada, de acordo com as modalidades definidas no Programa (BRASIL, 2009).

Além da criação dos NAPNEs, o Programa TEC NEP previa a implementação de:

- a) Centros de Equoterapia<sup>19</sup>, para auxiliar no tratamento de dificuldades motoras, de locomoção e de comunicação de pessoas com NEE. O primeiro Centro de Equoterapia da Rede Federal foi criado na Escola Agrotécnica Federal de Ceres, em Goiás, atual *Campus* Ceres do Instituto Federal Goiano. Com a “federalização” do Colégio Agrícola de Brasília, que passou a fazer parte do Instituto Federal de Brasília, a Rede Federal ganhou mais um centro de Equoterapia (BRASIL, 2013);
- b) Núcleos de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, nos *campi*, com o intuito de desenvolver tecnologia assistiva de baixo custo e pesquisas nas áreas de acessibilidade e adequação, entre outras ações, ressaltando que as escolas da Rede trabalham conjuntamente com ensino, pesquisa e extensão. Assim, a pesquisa e a produção de tecnologia assistiva podem ser naturalmente incorporadas ao dia a dia das escolas da Rede, de acordo com a vocação tecnológica de cada componente.
- c) Centros de Treinamento de Cães-Guia. A implantação dos Centros de Treinamento de Cães-Guia começou a ser discutida em 2007, com o projeto do NAPNE do Colégio Agrícola de Camboriú, atual *Campus* Camboriú do Instituto Federal Catarinense (IFC). Porém, o projeto se tornou realidade apenas em 2012. Esses centros têm por objetivo ofertar curso técnico de treinadores e instrutores de cães-guia. Nessa proposta, estava prevista a partir de 2013 a implantação de um centro em cada região do país, exceto na região Nordeste, que contaria com 2 centros, somando assim 6 Centros de Treinamento de Cães-Guia no Brasil (BRASIL, 2013).

O Programa TEC NEP foi concebido, considerando-se três concepções gerais (BRASIL, 2000):

---

<sup>19</sup> Equoterapia – método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência (BRASIL, 2013).

- 1) a educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social;
- 2) a promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social;
- 3) a educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseando-se numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo à ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Percebe-se que a proposta do Programa é que as instituições federais tenham um papel estratégico fundamental, como centro de referência, no campo da educação profissional inclusiva, no qual todos tenham a garantia de acesso. Para tanto, o Programa indica ações que busquem transformar a situação para superar as dificuldades, a exemplo da compreensão sobre a diversidade, o respeito e a valorização das diferenças na educação e no acesso ao trabalho, considerando, assim, as necessidades de transformação nos processos educativos e na inserção produtiva do indivíduo no meio social (ANJOS, 2006).

Indicam-se como meios para tal inverter a perspectiva social de focalizar a pessoa na sua deficiência e na sua capacidade de ajustar-se a meio educacional e social que redimensione o contexto e as relações efetivas, tanto no campo educacional quanto no acesso ao mundo do trabalho, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades. Portanto, no campo da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais não se deve enfatizar a deficiência e as limitações, mas a relação pedagógica e as potencialidades, e no campo da educação profissional tornar esse segmento da população mais apto tecnologicamente, ampliando seus conhecimentos e habilidades como base para uma efetiva emancipação econômica e social (ANJOS, 2006, p. 42-43).

Enfim, a implementação do Programa TEC NEP ocorreu concomitantemente às grandes mudanças conjunturais e estruturais na Rede Federal de Educação Profissional, o que implicou incluir as discussões sobre a educação profissional inclusiva. Essas discussões possibilitaram às instituições tratar desse tema como política pública, e não mais como ação isolada.

Devido à relevância do tema, estudos sobre o Programa TEC NEP têm surgido ao longo do tempo, como demonstra uma pesquisa realizada por Melo e Soares *et al.* (2013), a qual apresenta um levantamento das pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre o Programa TEC NEP, com o objetivo de indicar o que a produção científica aponta sobre as barreiras e os facilitadores identificados pelos autores dos trabalhos para a implantação do Programa, com vistas a garantir o ingresso, a permanência e a conclusão com êxito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Profissional Tecnológica. Foram localizadas oito produções publicadas no período de 2006 a 2012, mas apenas cinco estavam disponíveis em texto completo.

O estudo de Anjos (2006) visa conhecer a percepção que os coordenadores de núcleos têm sobre a Ação TEC NEP, a fim de avaliar como as diretrizes nele propostas estão sendo implementadas no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos profissionalizantes das escolas da Rede Federal. Os sujeitos da pesquisa foram 29 coordenadores dos núcleos.

Azevedo (2007) aborda a inclusão no âmbito do CEFET-PE. O seu objetivo principal foi analisar os resultados da implantação do Programa TEC NEP no CEFET-PE. Participaram da pesquisa os alunos (com e sem deficiência), docentes e gestores do CEFET-PE, bem como pessoas que atuam como parceiras no programa, denominados na pesquisa como *Stakeholders*.

Mota (2008) relata a pesquisa que foi desenvolvida com professores, alunos e direção de três Escolas Agrícolas na Bahia, com o objetivo de avaliar as condições para o implemento de ações com vistas a educação inclusiva.

A tese de Rosa (2011) investiga a evolução histórica dos direitos sociais para pessoas com deficiência e a legislação pertinente, considerando as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e a questão da democratização do acesso à educação, em uma visão a partir da implantação da Ação TEC NEP na Rede. Participaram da pesquisa os coordenadores dos NAPNEs, gestores estaduais e regionais e algumas pessoas com deficiência atendidas pelo TEC NEP.

Bortolini (2012) realizou sua pesquisa com gestores, professores, servidores técnico-administrativos e alunos com necessidades educacionais especiais e se propôs a investigar as ações em curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), contemplando as metas e ações do Plano

de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional com o propósito de conhecer e avaliar o processo de inclusão escolar no IFRS – *Campus Bento Gonçalves (BG)* –, focalizando o acesso, a permanência e a saída com sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir dessas considerações acerca do Programa TEC NEP, precisamos refletir sobre as possibilidades e viabilidades que os objetivos propostos nesse projeto nos impõem em relação às pessoas com NEE.

### 2.3 O IFRN E SUA HISTÓRIA

Ao longo da sua história, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado na região Nordeste do Brasil, passou por várias transformações decorrentes de políticas educacionais do Governo Federal. Em 104 anos de existência, as principais mudanças foram: a denominação, o endereço e o modelo de ensino, além do plano de expansão dos *campi* (SALUSTINO, 2013).

Criado pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), como Escola de Aprendizes Artífices, sua finalidade era formar a população carente com oficinas de Sapataria, Alfaiataria, Marcenaria, Serralharia e Funilaria, cursos justificados pelo contexto econômico da época, em que predominava o trabalho artesanal (BRASIL, 1909).

Trinta e cinco anos após sua criação, o IFRN passou a ser denominado de Liceu Industrial de Natal, devido à reforma instituída pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, do Ministério da Educação e Saúde (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Somente no ano de 1942, o Liceu se transformou em Escola Industrial de Natal, que, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, “[...] transformou as oficinas em cursos básicos de primeiro ciclo, organizados em quatro seções: Trabalhos de Metal, Indústria Mecânica, Eletrotécnica e Artes Industriais” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 24). A escola também estava autorizada a ofertar cursos de mestrado para os professores que atuavam nessas áreas.

Em 1959, as Escolas Industriais do Brasil foram transformadas em Autarquias<sup>20</sup> e tornaram-se instituições federais destinadas a ministrar cursos técnicos de nível médio, equivalentes ao ensino de segundo grau. Porém, somente em 1963, a Escola Industrial de Natal implantou seus primeiros cursos técnicos de nível médio, de Mineração e Estradas.

Com a federalização, em 1965, a Escola Industrial de Natal passou a ser chamada de Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, com sede no prédio da Avenida Salgado Filho, onde se encontra até os dias atuais. Atendia a uma comunidade escolar de 233 servidores e cerca de 1.100 alunos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Após a publicação da Portaria Ministerial 331, de 16 de junho de 1968, a Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte deixou de ofertar os cursos industriais básicos e passou a ministrar somente o ensino profissional de nível técnico, tornando-se a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Entre os anos de 1969 a 1973, foram criados os cursos técnicos de nível médio em Eletrotécnica, Mecânica, Edificações, Saneamento e Geologia. Com o passar do tempo, outros cursos foram implantados.

A ETFRN foi também um marco na inicialização da interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte, ao inaugurar em 29 de dezembro de 1994 a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Mossoró (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a). Entretanto, esse processo de ampliação da oferta de educação profissional somente foi efetivado posteriormente, uma vez que foram proibidas por lei (Lei 9.649, 27/05/98 art. 47.) a criação e a manutenção de unidades de ensino de educação profissional.

No ano de 1999, efetivou-se a mudança de ETFRN para Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), ampliando, assim, a oferta de diferentes níveis de ensino, para atuar nos níveis básico, técnico e tecnológico.

---

<sup>20</sup> Órgãos com personalidade jurídica própria, mas que desempenham funções do Estado de maneira descentralizada e em todas as esferas – federal, estadual, distrital e municipal (BRASIL, 1990).

De acordo com os documentos oficiais, os centros de educação tecnológica foram implantados com a finalidade de formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, em diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia. Também objetivavam realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação (especialmente de abrangência local e regional) com os setores produtivos e com a sociedade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 25).

Nesse contexto, implantaram-se, no CEFET/RN, os cursos técnicos subsequentes, de concomitância interna entre ensino médio e formação técnica, os cursos de graduação tecnológica e os cursos de especialização *lato sensu*.

Decorridos doze anos após a implantação da UNED – Mossoró/RN, o Governo Federal elaborou em 2006, em nível nacional, um plano de expansão da Rede Federal, visando à interiorização da educação profissional e tecnológica. Foram implantadas mais três unidades de ensino vinculadas ao CEFET/RN: as unidades da Zona Norte, em Natal, Ipanguaçu e Currais Novos, criadas na fase I da expansão da Rede no Rio Grande do Norte (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

A um passo de contemplar um século de existência, a instituição adquiriu uma nova configuração, conforme a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): “[...] os institutos federais são instituições, pluricurriculares e multicampi, de educação superior, básica e profissional. São especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 27).

No início do ano de 2009, com o projeto de expansão em sua fase II, o IFRN passou a contar com mais seis *campi*, localizados nos municípios de Apodi, Caicó, João Câmara, Macau, Pau dos Ferros e Santa Cruz. Em 2010, ainda na fase II da expansão, a Rede ganhou mais quatro *campi*: um na Cidade Alta, em Natal, e três no interior do estado: Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante. Além disso, criou o *Campus* de Educação a Distância, sediado no *Campus* Natal-Central.

A expansão continuou e, em 2013, três novos *campi* foram inaugurados: Canguaretama, Ceará-Mirim e São Paulo do Potengi. Para 2015, espera-se a conclusão da construção das Unidades Descentralizadas de Lajes e Parelhas.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o compromisso de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento socioeconômico do país e das regiões onde estão inseridos.

Esse processo de interiorização da educação profissional e tecnológica contribui para o combate às desigualdades estruturais de diversas ordens, proporcionando o desenvolvimento social por meio da formação humana integral dos sujeitos atendidos. Propicia, ainda, o desenvolvimento econômico, a partir da articulação das ofertas educacionais e das ações de pesquisa e de extensão. Tal articulação vincula-se aos arranjos produtivos sociais e culturais, com possibilidades de permanência e de emancipação dos cidadãos assim como de desenvolvimento das diversas regiões do Rio Grande do Norte (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 28).

No quadro abaixo, encontram-se elencados os aspectos socioeconômicos que, em conjunto com outros fatores operacionais, pedagógicos e políticos, determinaram a escolha das áreas de atuação do IFRN, visando atender às necessidades da população local e regional, no que se refere à formação humana e profissional.

Quadro 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Norte em suas respectivas meso e microrregiões, de acordo com município, população e arranjos produtivos sociais e culturais locais

Mesorregião	Microrregião	Município	População abrangida (habitantes)	Arranjos produtivos sociais e culturais locais
<b>Agreste Potiguar</b>	Baixa Verde	João Câmara	58.936	Cajucultura, agricultura, pecuária, apicultura e comércio
	Borborema Potiguar	Santa Cruz	130.369	Confecções e ovinocaprinocultura
	Agreste Potiguar	Nova Cruz	115.970	Agropecuária, indústria e serviços

		São Paulo do Potengi	82.195	Agropecuária, comércio e extrativismo
<b>Central Potiguar</b>	Seridó Ocidental	Caicó	96.094	Confecções, bordados, laticínio e pecuária
	Seridó Oriental	Currais Novos	118.004	Minério, laticínios e alimentos
	Macau	Macau	46.729	Sal marinho, carcinicultura, pesca e petróleo
<b>Leste Potiguar</b>	Natal	Natal ( <i>Campus</i> Natal-Central)	968.773	Indústria, serviços e comércio
		Natal ( <i>Campus</i> Natal-Cidade Alta)		Cultura, hospitalidade e serviços
		Natal ( <i>Campus</i> Natal-Zona Norte)		Indústria, serviços e comércio
	Região Metropolitana de Natal	Parnamirim	202.413	Comércio, turismo, indústria e artesanato
		São Gonçalo do Amarante	87.700	Agropecuária, pesca, comércio, indústria e apicultura
	Macaíba	Ceará-Mirim	330.177	Agropecuária, comércio, extrativismo, indústria e pesca
	Litoral Sul	Canguaretama	129.077	Carcinicultura, comércio, agricultura, turismo e serviços
	<b>Oeste Potiguar</b>	Chapada do Apodi	Apodi	72.425
Vale do Açu		Ipangaçu	145.212	Apicultura, agricultura, pecuária, cerâmica e fruticultura
Mossoró		Mossoró	304.293	Petróleo e gás natural, sal, fruticultura, serviços e comércio
Pau dos Ferros		Pau dos Ferros	80.437	Caprinocultura, pecuária, comércio e serviços

<b>Todas</b>	—————	Natal ( <i>Campus</i> EaD)	3.168.130	Áreas diversificadas
--------------	-------	-------------------------------	-----------	----------------------

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012).

A Figura 4 demonstra a distribuição geográfica do IFRN, evidenciando sua expansão até o final de 2013, destacando os municípios contemplados, as características socioprodutivas e a abrangência de atuação local e regional de cada *Campus* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).



Figura 4: Mapa da disposição geográfica e área de abrangência dos *campi* do IFRN  
Fonte: Rio Grande do Norte (2013).

A **mesorregião do Agreste Potiguar** é uma das quatro mesorregiões do Rio Grande do Norte, sendo a terceira mais populosa. É formada pela união de 43 municípios que compõem três microrregiões (Baixa Verde, Borborema Potiguar e Agreste Potiguar), com uma área de 9.367,384 km<sup>2</sup> e uma população de 426.757 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Os municípios mais importantes dessa mesorregião são: João Câmara, Nova Cruz, Santa Cruz e São Paulo do Potengi, os quais possuem um *campus* do IFRN.

Os *Campi* de João Câmara e Santa Cruz integraram a II fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada em 2007. Enquanto que o *Campus* Avançado de Nova Cruz foi

inaugurado em 2008, através de um Núcleo de Ensino, vinculado ao *Campus* Natal-Central, tornando-se *campus* apenas no ano de 2010. Já o *Campus* São Paulo do Potengi é um dos mais novos, faz parte da terceira fase de expansão e foi inaugurado em 2013.

A **mesorregião Central Potiguar** é a menos populosa. É formada pela união de 37 municípios agrupados em cinco microrregiões. Ocupa uma área de 15.810,436 km<sup>2</sup> e conta com 381.846 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

As cidades mais importantes da mesorregião são: Angicos, Galinhos, Macau, Currais Novos, Caicó e Pedro Avelino, das quais apenas três possuem IFRN: Caicó, Currais Novos e Macau.

Integrante da 1ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implementado pelo Governo Federal no período de 2003 a 2006, a Unidade de Currais Novos teve seu funcionamento autorizado no dia 29 de junho de 2006.

Os *Campi* de Caicó e Macau fazem parte da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, tendo sido oficialmente inaugurados em 2009, juntamente com outros três *campi*.

A **mesorregião do Leste Potiguar** é formada pela união de 25 municípios agrupados em quatro microrregiões. Essa mesorregião é a mais importante e a mais populosa do estado, já que nela encontra-se a capital, Natal. Além disso, nela está localizada a Região Metropolitana de Natal, conhecida como “Grande Natal”. Ocupa uma área de 6.451,841 km<sup>2</sup> e possui uma população de 1.532.717 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Os municípios mais importantes dessa mesorregião são: Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Macaíba, Ceará-mirim, Touros, São Miguel do Gostoso, Canguaretama e Tibau do Sul. Natal possui quatro *campi* do IFRN (Central, Cidade Alta, EaD e Zona Norte), além de Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Ceará-mirim e Canguaretama.

A história do *Campus* Natal-Central do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, situado no bairro do Tirol, confunde-se com a própria trajetória da instituição. Foi inaugurado em 11 de março de 1967, quando a antiga Escola Industrial de Natal

foi transferida do prédio histórico da Avenida Rio Branco, centro da capital, para as instalações do atual *Campus Central*.

Dessa forma, sua atual configuração é resultado das transformações da instituição desde sua fundação, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, depois, em 1937, como Liceu Industrial de Natal, em 1942, Escola Industrial de Natal, em 1965, Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, passando em 1968 à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em 1999, a Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET/RN), até o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), em 2008.

Até 1994, quando foi inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada da antiga ETFRN, a Uned/Mossoró, o *Campus Natal-Central* constituía a única sede da instituição.

O *Campus Cidade Alta* entrou em funcionamento no ano de 2009, por ocasião das festividades do centenário da instituição, enquanto o *Campus Zona Norte*, o *Campus de Educação a Distância* e o *Campus São Gonçalo do Amarante* foram criados em 2011, sendo os últimos a serem implantados nessa fase de expansão. O IFRN já contava com uma estrutura educacional de 16 *campi*.

O *Campus Avançado de Parnamirim* surgiu como um núcleo do *Campus Natal-Central*. Suas atividades tiveram início no segundo semestre de 2008, com a implantação de um núcleo de ensino na Escola Municipal Augusto Severo, através de um convênio com a Prefeitura Municipal.

Em 2009, adquiriu um terreno para a construção da sua sede e se desvinculou do *Campus Central*. Foi inaugurado no ano de 2010.

Já os *Campi* de Canguaretama e Ceará-Mirim fazem parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram inaugurados no dia 2 de outubro de 2013, em cerimônia realizada no *Campus Ceará-Mirim*.

A **mesorregião Oeste Potiguar** é a segunda mais importante e a segunda mais populosa. É formada pela união de 62 municípios agrupados em sete microrregiões. Possui uma área de 21.167, 130 Km<sup>2</sup> e uma população de 826.707 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Os municípios mais importantes dessa mesorregião são: Mossoró, Açu, Areia Branca, Apodi, Pau dos Ferros, São Rafael, Caraúbas, Patu, Tibau, São

Miguel e Alexandria, dos quais apenas Apodi, Ipanguaçu (faz parte do Vale do Açu), Mossoró e Pau dos Ferros possuem *campus* do IFRN.

O *Campus* Mossoró foi a primeira Unidade de Ensino Descentralizada da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), contemplada pela política de interiorização da educação profissional, tendo sido inaugurada em 29 de dezembro de 1994.

No ano de 2006, ocorreu a instalação da Unidade de Ensino de Ipanguaçu, situada na microrregião do Vale do Açu, integrando a 1ª fase de expansão da Rede. Depois, veio o *Campus* Apodi, que integra a II fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada em 2007.

O *Campus* Pau dos Ferros foi inaugurado em 2009 e também integra a II fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada em 2007.

Como se pode perceber, a interiorização possibilitou que mais pessoas tivessem acesso à capacitação profissional, proporcionando educação profissional pública, gratuita e de qualidade.

No ano de 2013, o Instituto contabilizou 28.439 alunos, de acordo com dados da Pró-reitoria de ensino do IFRN, matriculados em cursos presenciais técnicos integrados e subsequentes, de licenciatura, superiores de tecnologia e especializações, bem como na modalidade a distância, em cursos técnicos, licenciaturas e especializações. Nesse mesmo ano, a instituição também conseguiu estruturar dois cursos de Mestrado: o Acadêmico em Educação Profissional e o Profissional em Ensino de Física.

Nesse mesmo ano, havia um quadro de 1.917 servidores, sendo 889 Técnico-Administrativos (das classes C, D e E) e 1.028 docentes, de acordo com os dados da Diretoria de Gestão de Pessoas, atualizados no dia 03 de setembro de 2013 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014).

### 3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, fizemos a opção de desenvolver uma pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de campo. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado (MINAYO, 2010b).

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. Desta forma, a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica (MINAYO, 2010b, p. 87).

Tendo como base as colocações de Minayo (2010a), consideramos que, tratando qualitativamente as informações obtidas, conseguiremos estabelecer um diálogo e uma articulação entre os conhecimentos que necessitam de observação, descrição, quantificação e compreensão.

Dessa forma, os dados obtidos neste estudo serão analisados para além do quantitativo, que utiliza dados de natureza numérica no intuito de provar relações entre variáveis, enquanto a investigação qualitativa faz uso principalmente de metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitem observar o modo de pensar dos participantes numa investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Neste estudo, os procedimentos metodológicos encontram-se divididos, conforme sugere Minayo (2010b), em três principais fases: exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental.

### 3.1 FASE EXPLORATÓRIA

A fase exploratória é utilizada para realizar um estudo preliminar do objetivo principal do trabalho que será realizado, a fim de proporcionar maior familiaridade com o problema, já que na maioria das vezes se trata de assuntos ainda pouco conhecidos ou explorados (GIL, 2006).

São finalidades de uma pesquisa exploratória, [...] proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente. Através das pesquisas exploratórias avalia-se a possibilidade de desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto (ANDRADE, 2003, p. 124).

Nessa etapa, buscou-se caracterizar o campo de estudo da pesquisa, a saber, os NAPNEs do IFRN. Todos os *campi*, com exceção dos novos (Canguaretama, Ceará-Mirim e São Paulo do Potengi), têm o seu núcleo de inclusão implementado, além da Reitoria, totalizando, assim, 17 (dezessete) NAPNEs. Ressalta-se que todos os NAPNEs foram legalizados por meio da publicação da Portaria n. 1533/2012 – R, de 21 de maio de 2012, no âmbito da instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b).

Os participantes deste estudo foram 13 (treze) coordenadores dos NAPNEs dos *campi* do IFRN, por serem os responsáveis pelas ações de implementação do núcleo no âmbito interno da instituição. Para participarem da pesquisa, os coordenadores se prontificaram a participar voluntariamente e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Caso não atendessem a esses critérios, seriam excluídos da pesquisa.

### 3.2 FASE DE TRABALHO DE CAMPO

A fase de trabalho de campo caracterizou-se pela coleta de dados provenientes da análise documental e das informações dos questionários respondidos pelos participantes do estudo.

Sobre as técnicas de coleta dos dados, é importante selecionar as técnicas e os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar. De acordo com Severino (2007), uma pesquisa geradora de conhecimento científico deve superar, necessariamente, o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica.

“Antes de se iniciar qualquer pesquisa, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais que serviram de suporte à investigação projetada” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 142). Uma das formas de se obter os dados necessários para a realização da pesquisa é através da análise documental. Nessa fase do estudo, fizemos um levantamento dos documentos legais sobre a criação da Ação TEC NEP, bem como das resoluções, portarias, normativas, regimentos e do Projeto Político-Pedagógico referente ao lócus pesquisado, contemplando ainda as legislações internacional e nacional que subsidiam esses documentos.

Segundo Gil (2010), pode-se definir questionário como sendo uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de se obter informações sobre o objeto de estudo.

Esse instrumento foi utilizado neste estudo por possibilitar ao pesquisador um maior alcance de abrangência geográfica, considerando a localização dos diferentes *campi*, lócus da investigação, do IFRN no estado do Rio Grande do Norte.

O questionário utilizado na pesquisa foi composto de questões semiabertas (com alternativas de respostas e com respostas livres) destinadas a todos os coordenadores dos NAPNEs. Continha 24 questões distribuídas em quatro temas principais que visam à caracterização de cada *campus* (03), seu histórico no Programa TEC NEP (04), os procedimentos que garantem o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (13), bem como quatro questões abertas, sendo três relacionadas à avaliação do

Programa TEC NEP e um espaço para algumas considerações, caso o coordenador julgasse necessário (Anexo A).

Optamos por reaplicar o instrumento utilizado por Anjos (2006) em seu estudo, considerando os objetivos de nossa pesquisa. O uso do instrumento, no caso, o questionário, já validado no referido estudo, possibilitou a obtenção dos dados necessários para compreendermos o processo de criação e implementação dos NAPNEs no IFRN, além de permitir conhecer o perfil profissional do coordenador, sua compreensão sobre educação inclusiva e a realidade atual dos NAPNEs.

- **Procedimentos de coleta**

Antes de iniciarmos o processo de coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande Norte<sup>21</sup>, sendo aprovado pelo Parecer n. 704.315 (Anexo B). Após o parecer favorável, buscamos os contatos dos coordenadores dos NAPNEs por meio do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)<sup>22</sup>, que disponibiliza os dados dos servidores. Com esses dados em mãos, entramos em contato com os coordenadores via *e-mail*, informando a proposta da pesquisa e seu objetivo, convidando-os a participarem do estudo.

Uma vez aceita a participação voluntária, os coordenadores foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Somente após essas etapas é que eles preencheram o questionário, que foi disponibilizado eletronicamente, através do *e-mail* institucional do coordenador. A devolução dos questionários ocorreu num intervalo que variou de quinze a trinta dias. Quatro coordenadores não responderam ao questionário nem aos *e-mails* enviados pela pesquisadora.

Com base nas respostas obtidas, traçamos um panorama sobre a criação e implementação dos núcleos, a fim de conhecer a visão geral de funcionamento dos NAPNEs na percepção dos coordenadores. Além disso, levantamos dados

---

<sup>21</sup> Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes – CEP/HUOL. Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis, CEP 59.012-300, Natal/RN. Fone: (84) 3342-5003. E-mail: cep\_huol@yahoo.com.br.

<sup>22</sup> O SUAP é um sistema desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de TI (DIGTI) para a Gestão dos Processos Administrativos do IFRN. Atualmente, os usuários do SUAP são os servidores ativos do IFRN, alunos e os servidores terceirizados que, de alguma forma, fazem uso do sistema para suas atividades.

referentes à existência dos núcleos, à quantidade de alunos com deficiência matriculados em cada *campus*, aos níveis de ensino que possuem alunos com deficiência, às ações desenvolvidas pelos núcleos e ao nível de conhecimento dos coordenadores dos NAPNEs sobre o Programa TEC NEP.

## **Lócus**

O estudo foi realizado no âmbito do IFRN, com vistas a um retrato panorâmico da instituição como um todo, em relação à implementação dos NAPNEs, conforme citado no item 2.3.

### 3.3 FASE DA ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO E DOCUMENTAL

- **Procedimentos de análise**

Após a coleta dos dados, a fase seguinte da pesquisa é a análise e interpretação das informações obtidas, que, segundo Gil (2010), são processos distintos, porém, estritamente relacionados.

Considerando que o instrumento utilizado para a coleta de dados teve por base Anjos (2006), optou-se por utilizar também o mesmo desenho proposto pela autora na organização e na descrição dos dados, recorrendo à *análise de conteúdo* como procedimento metodológico. Bardin (1977, p. 42) conceitualiza a análise de conteúdo da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que busca a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das

comunicações com a finalidade de interpretá-los (MINAYO, 2010b). Segundo a autora, esse tipo de análise visa ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação, buscando alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação (MINAYO, 2010b).

Podemos dizer, de forma resumida, que a análise tem como objetivo examinar, categorizar e classificar os dados de forma que possibilitem alcançar as respostas para o problema proposto na investigação. Com o intuito de facilitar a operacionalização, esses procedimentos foram desdobrados em três etapas:

A *pré-análise* é o momento em que o material organizado propiciará uma *leitura flutuante* das informações contidas nos documentos a serem analisados, retomando os objetivos iniciais da pesquisa.

A *exploração do material* ocorre quando é feita a codificação, desconto ou enumeração, ou seja, “[...] consiste essencialmente numa operação classificatória que visa alcançar o núcleo de compreensão do texto” (MINAYO, 2010b, p. 317). Como as respostas fornecidas pelos sujeitos pesquisados tendem a ser as mais variadas, para que possam ser adequadamente analisadas, faz-se necessário organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em categorias<sup>23</sup>.

Segundo Gil (2010, p. 157), para que essas categorias sejam úteis na análise dos dados, devem atender a algumas regras básicas, como: “o conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação; o conjunto de categorias deve ser exaustivo; e as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas”. Para que as categorias sejam exaustivas, é necessário que elas sejam suficientes para incluir todas as respostas e que a inclusão em uma categoria automaticamente a exclua de todas as outras.

O *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* é a etapa em que os dados já identificados em categoria serão sistematizados para a sua apresentação. Após essa etapa, o pesquisador começa a propor inferências e a realizar interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente, bem como abre outras possibilidades em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material (MINAYO, 2010b).

Todas as fases da pesquisa foram processadas à luz de aportes teóricos,

---

<sup>23</sup> Segundo Minayo (2010b), categorias são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado.

ênfatizando-se, assim, o movimento contínuo do empírico para o teórico e do teórico para o empírico. Como pontua Severino (2007, p. 100), “a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 17 (dezessete) coordenadores pesquisados, apenas 13 (treze) devolveram os questionários. Ao longo da análise e discussão dos resultados, os participantes da pesquisa serão citados pela abreviação de coordenador (Coord.) e numerados de 1 (um) a 13 (treze), por exemplo: Coord. 1, Coord. 2 e assim sucessivamente, a fim de facilitar a discussão e a compreensão dos dados obtidos. Os resultados foram descritos na forma de itens que sintetizam as informações obtidas do questionário nos seguintes aspectos:

- A. Características dos participantes
- B. Histórico da implementação do Programa TEC NEP nos *campi* do IFRN
- C. Características do processo seletivo
- D. As matrículas de alunos com deficiência
- E. Suporte dos parceiros
- F. Estratégias para favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiência
- G. Permanência de alunos nos *campi* do IFRN
- H. Inserção dos alunos com deficiência no mercado de trabalho
- I. Financiamento do programa
- J. Dificuldades de implementação e impacto do programa
- K. Sugestões e considerações dos coordenadores dos NAPNEs participantes da pesquisa

### **A – Características dos participantes**

O Quadro 2 ilustra as informações sobre os participantes e a sua formação acadêmica. Os informantes foram 13 (treze) coordenadores, citados anteriormente, que atuam em diferentes *campi* do IFRN.

Quadro 2 – Caracterização dos coordenadores

<b>Participantes</b>	<b>Formação Acadêmica Inicial</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Coord. 1	Letras – Espanhol	Especialização em Leitura e Produção de Texto
Coord. 2	Psicologia	Mestrado em Psicologia
Coord. 3	Pedagogia	Especialização em Leitura e Produção de Texto
Coord. 4	Pedagogia	Mestrado em Serviço Social
Coord. 5	Biblioteconomia	Mestrado em Ciências da Educação
Coord. 6	Biblioteconomia	Especialização em Gestão Estratégica em Sistemas de Informação
Coord. 7	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica
Coord. 8	Ciências Biológicas – Licenciatura	Não informada
Coord. 9	Enfermagem	Não informada
Coord. 10	Psicologia	Mestrado em Psicologia
Coord. 11	Psicologia	Mestrado em Psicologia
Coord. 12	Letras – Inglês	Doutorado em Educação
Coord. 13	Pedagogia	Especialização em Pedagogia Empresarial Estratégica

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados, percebe-se que todos os coordenadores possuem nível superior (no quadro de servidores do IFRN, há técnicos de nível fundamental, médio e superior). As suas formações são em diferentes áreas do conhecimento, sendo 4 (quatro) em Pedagogia, 3 (três) em Psicologia, 3 (três) em Licenciaturas, 2 (dois) em Biblioteconomia e 1 (um) em Enfermagem.

Segundo o regimento do NAPNE do IFRN, os núcleos estão vinculados à Direção Geral e podem ser compostos por técnico-administrativos, docentes, discentes e seus familiares, estagiários e representantes da comunidade, sob a coordenação de um servidor efetivo do *campus* (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c). Essa composição pode ser observada também na maioria dos regimentos dos

NAPNEs espalhados pelo Brasil, cujo intuito é agregar todos os servidores e membros da comunidade escolar que desejarem se incorporar nos projetos de inclusão. Dessa forma, nota-se que o regimento do NAPNE não se limita a uma única categoria de profissionais, nem restringe a participação da comunidade externa. Tal fato é um ponto positivo, pois possibilita a participação de vários segmentos da comunidade, trazendo a responsabilidade da inclusão para todos na sociedade.

A participação dos discentes se justifica pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que considera que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive as que lhes dizem respeito diretamente, uma vez que não há sentido em se propor leis, políticas ou qualquer outra ação sem que os principais interessados participem ativamente de todo o processo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Quanto à escolha do (a) coordenador (a) do NAPNE, essa é realizada através do voto direto entre os membros do núcleo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c). No entanto, percebe-se, pelo próprio regimento do núcleo, que não existe um critério definido para ocupar o cargo de coordenador, precisando apenas ser um servidor efetivo e se dispor a assumir essa função. Essa realidade não diz respeito apenas ao IFRN. Castro (2011) realizou um estudo sobre o ingresso e permanência dos alunos com deficiência nas universidades públicas do Brasil e, ao entrevistar os coordenadores dos núcleos de apoio, constatou que havia profissionais com as mais diversas formações e cargos (técnico-administrativos, psicólogos, assistentes sociais e docentes), o que também foi verificado no estudo de Anjos (2006).

Essa questão precisa ser levada em consideração, pois o NAPNE é o setor da instituição responsável pela implementação das políticas de inclusão dos alunos com deficiências e necessita de profissionais com conhecimentos específicos para atuar nele. Diante desta realidade, um dos critérios para exercer essa função poderia ser a formação acadêmica do coordenador, que deveria ser graduado ou ter pós-graduação com conhecimentos na área de inclusão educacional. No entanto, como no Brasil poucas são as universidades federais que disponibilizam o curso de graduação na área de educação especial, destacando-se a Universidade Federal de São Carlos/SP e a Universidade Federal de Santa Maria/RS, o número de

profissionais com formação nessa área é bastante inexpressivo.

Com relação à formação acadêmica dos licenciados, a LDB (BRASIL, 1996) e a Resolução 02/2001 da CNE (BRASIL, 2001) definem como profissionais capacitados para atuar com alunos que apresentam NEE aqueles que em sua formação tiveram acesso a conteúdos sobre educação especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

No contexto atual, em nosso país, já é lei, de acordo com o Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o ensino de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, em todas as instituições de ensino, públicas e privadas. Ambas as medidas voltadas para a formação inicial de professores, principalmente, vêm possibilitar ao futuro docente maiores conhecimentos que contribuam para a sua atuação no atendimento pedagógico junto aos alunos com NEE. No entanto, não é uma disciplina isolada ou apenas conhecimentos sobre educação especial ou educação inclusiva que vão dar as competências necessárias para a atuação como coordenador de núcleo, já que a formação para atuar nessa função também exige conhecimentos sobre gestão de pessoas e de administração.

Dessa forma, em nossa concepção, talvez, o pedagogo, em função de sua formação e da natureza do serviço de apoio ao estudante com NEE, teria o perfil mais adequado para atuar como coordenador do NAPNE. Podemos tomar como exemplo a Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definindo que para atuar no AEE o profissional deve ser habilitado para o exercício da docência e ter formação específica em Educação Especial (art. 12)

(BRASIL, 2009).

Não está se afirmando que somente profissionais com essa formação estejam aptos a atuar como coordenadores, apenas se destaca que eles, teoricamente, possuem um embasamento teórico e metodológico sobre o assunto desde sua formação inicial. Seria também de grande valia que, assim como ocorrem os estágios obrigatórios de prática docente, tivesse um que propiciasse a experiência de atuar com alunos com deficiência. As experiências práticas somadas com os conhecimentos teóricos possibilitariam ao coordenador uma melhor articulação pedagógica entre os atores envolvidos no funcionamento do NAPNE.

Apesar de ressaltar os pontos positivos de se ter coordenadores com essa formação, tal fato não é garantia de que a atuação de um pedagogo seja melhor do que a de profissionais de outras áreas, uma vez que ainda não há estudos sobre a relação entre a formação acadêmica e o desempenho enquanto coordenadores de núcleos de apoio no Brasil. Precisa-se definir, além dos critérios, o perfil do profissional que assumirá a coordenação do núcleo, uma vez que ele precisa ter conhecimentos específicos sobre a área, experiência prática, além de noções de gestão, como enfatizado anteriormente. É importante ressaltar que não basta apenas se identificar com a causa e ter disponibilidade para exercer o cargo.

A função de coordenador de núcleo exige disponibilidade de tempo para exercer as funções que são atribuições do cargo, como gerenciar e estimular o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que ministrem educação profissional para pessoas com NEE, divulgar informações sobre os programas de inclusão desenvolvidos pelo núcleo, buscando garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na instituição e encaminhá-los para o mundo do trabalho, convocar e presidir reuniões, entre outras funções (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c).

No entanto, constata-se que os servidores que estão ocupando a coordenação acumulam essa função juntamente com o cargo para o qual prestaram concurso, administrativo ou de docente. Tal acontecimento pode estar atrelado ao fato de a função de coordenador de núcleo não ser remunerada. Não que a remuneração deva ser uma condição para assumir o cargo, mas serviria como um estímulo, já que é um cargo que realiza um serviço diferenciado e que exige conhecimentos específicos, além de disponibilidade e capacitação para articular com

os espaços intersetoriais, de modo que esse processo possa abranger todos os segmentos da comunidade, além do compromisso ético e profissional que todo servidor deve ter com seu trabalho.

Faz-se necessário observar até que ponto essa acumulação de funções compromete o desenvolvimento eficaz das atribuições do coordenador. Devido à relevância de sua função, poderia se pensar em tornar a coordenação do NAPNE um cargo de dedicação exclusiva. Dessa forma, o responsável pelo setor poderia se dedicar completamente às ações desenvolvidas pelo núcleo, na articulação com os demais setores da instituição e com a comunidade externa, além de se apropriar das políticas de inclusão, que são recentes em nosso país, carecendo de aprofundamento de estudos, pois somente assim será possível propor mudanças e colaborar com a criação de políticas institucionais que realmente funcionem e atendam a necessidade de seus alunos.

Outra função de grande relevância a ser desenvolvida pelo coordenador é desenvolver projetos de pesquisa e extensão, tendo em vista que são atividades interligadas ao ensino e que concretizam e materializam as finalidades e os objetivos institucionais, ao possibilitar a produção, sistematização e socialização do conhecimento, favorecendo a aproximação entre o IFRN e a sociedade, o que influencia o planejamento das ações institucionais que levarão em consideração o interesse da maioria da sociedade.

Constatamos também que o coordenador do núcleo possui pouca autonomia sobre a gestão das ações, uma vez que o NAPNE está subordinado à direção geral de cada *campus*.

Quando se fala em autonomia, refere-se à desburocratização do processo e não ao cumprimento da hierarquia. Isso traz implicações para a atuação do coordenador, pois se o gestor do *campus* não tiver uma visão do que é a inclusão, não compreender a importância do trabalho institucional voltado para atender a esse público, nem a sua própria concepção sobre inclusão, o coordenador terá empecilhos para exercer suas atribuições, uma vez que sempre terá que lidar com as barreiras em todo o processo, podendo vir a prejudicar o acompanhamento e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

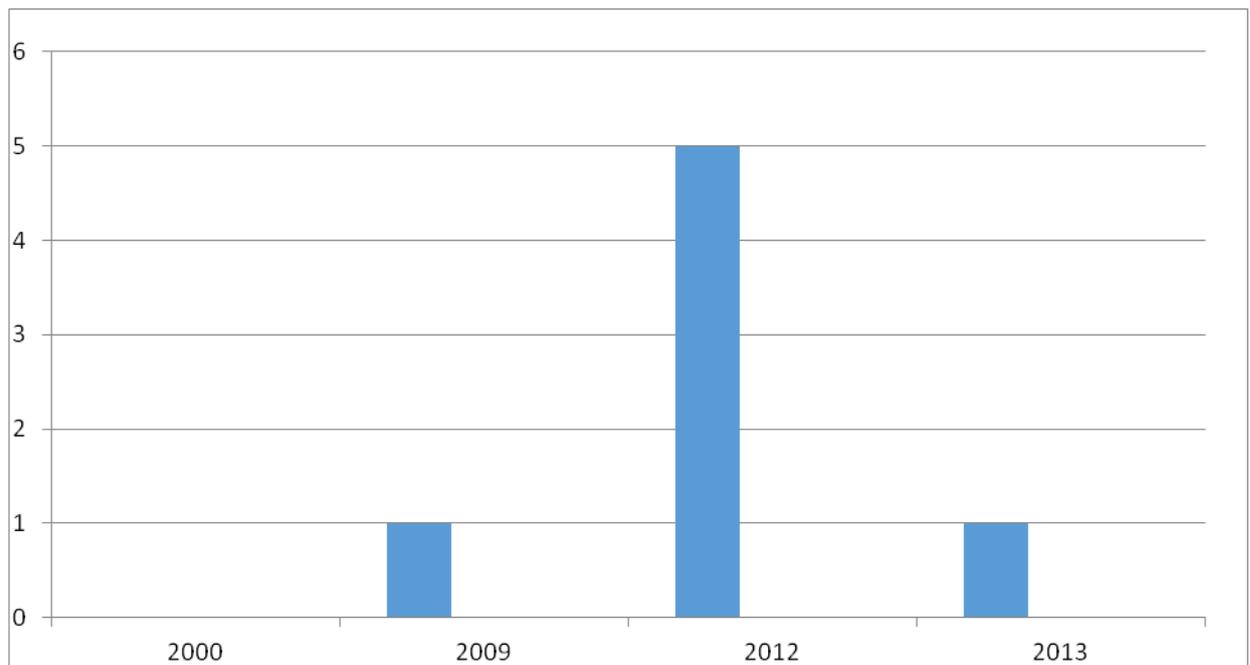
Diante do que foi posto, percebe-se a relevância do trabalho dos coordenadores dos NAPNEs, uma vez que eles são os articuladores locais e têm a função de colocar em prática as ações de inclusão na instituição. Porém, para tornar

isso possível, precisam ter conhecimentos, competências e condições de trabalho necessárias.

## B – Histórico da implementação do Programa TEC NEP no IFRN

A criação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com NEE foi uma das diretrizes propostas pelo Programa TEC NEP, que iniciou suas atividades no ano de 2000. Através dos dados do Gráfico 2, podemos verificar como ocorreu a implementação dos núcleos no IFRN ao longo dos anos, segundo relato dos informantes.

Gráfico 2 – Número de *campi* que implantaram o Programa TEC NEP desde o ano de seu início até 2013



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo o documento do Programa TEC NEP (2006), o IFRN faz parte do programa desde sua criação, quando ainda era CEFET/RN. Sendo seu primeiro núcleo instituído em 2002, por meio da Portaria n. 204/2002 do CEFET/RN (RODRIGUES, 2010; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a). Esse dado não aparece no

gráfico devido ao fato de nem todos os *campi* terem participado do estudo, mas essa informação consta no Projeto Político-Pedagógico do instituto e comprova também que, antes mesmo da institucionalização do Programa TEC NEP, o IFRN já era pioneiro em serviços de apoio às pessoas com deficiência na educação profissional, sob a coordenação da professora Narla Sathler Musse, coordenadora regional do Programa TEC NEP, no qual desenvolvia um trabalho na área de Geologia com alunos com deficiência.

O Programa TEC NEP não desenvolveu nenhuma ação entre os anos de 2002 e 2003, voltando a atuar apenas em 2004, com a realização de um curso de capacitação para os profissionais da Rede (ANJOS, 2006; BRASIL, 2013), lembrando que até a criação dos institutos no ano de 2008 havia apenas dois *campi*: Natal-Central e Mossoró.

A partir de então, começa-se a fase de expansão, e até o final de 2013 o IFRN tinha 19 unidades de ensino. Por essa razão, nesse intervalo entre os anos de 2000 a 2009, não houve nenhum núcleo implantado no IFRN, conforme podemos observar no Gráfico 2. Não se sabe o motivo da demora na implantação dos núcleos nos demais *campi*, o que ocorreu talvez pela falta de demanda de alunos com NEE ou pela demora na institucionalização da política de inclusão no IFRN.

Ressalta-se que essa não é uma realidade exclusiva do IFRN. Os estudos de Anjos (2006) e Rosa (2011) mostram que a maioria dos núcleos pesquisados foi criada recentemente e atribuem isso à expansão da Rede e à criação de novas instituições. De acordo com o Relatório de ações do TEC NEP (BRASIL, 2013), o número de NAPNEs passou de 89, em 2006, para 408, em 2009. O objetivo era que toda a Rede Federal participasse do programa.

No IFRN, houve um aumento significativo no número de núcleos no ano de 2012, fato que ocorreu devido à publicação da Portaria n. 1533, de 21 de maio de 2012, que institucionalizou o NAPNE no IFRN, em todos os seus *campi* e na Reitoria. Apesar disso, seis coordenadores não responderam a essa questão. Acredita-se que esse desconhecimento ocorria em virtude das mudanças constantes dos coordenadores, propiciadas pelo remanejamento interno dos servidores, bem como pela falta de experiência com relação à prática inclusiva, o que gera o desconhecimento das diretrizes propostas pelo Programa TEC NEP.

Cabe ressaltar que, embora os *campi* tenham o núcleo instituído, isso não é garantia de que possuam um setor específico, em termos de estrutura física, e

estejam atuando efetivamente para promover o atendimento aos alunos com NEE ou que façam parte do organograma do instituto.

A existência de serviços específicos de apoio aos alunos com deficiência foi um dos pontos do estudo de Guimarães (2011), que teve como objetivo identificar as ações inclusivas desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade do Natal-RN para a permanência das pessoas com deficiência em cursos de graduação. A pesquisa foi realizada em quatro IES da cidade de Natal-RN, que possuíam mais de dez alunos com deficiência matriculados e desenvolviam ações para a sua permanência na instituição. Os resultados do estudo apontaram que todas as instituições pesquisadas realizavam ações inclusivas, embora de maneira esporádica e isolada de um contexto mais amplo. As ações estavam atreladas às necessidades apresentadas pela demanda de alunos com deficiência matriculados e às solicitações realizadas por eles e/ou por profissionais envolvidos no processo. Dessa forma, a autora pôde concluir que havia, sim, a existência de iniciativas quanto às questões da acessibilidade, no entanto, estavam restritas apenas a alguns setores das instituições. Além disso, constatou a existência de serviços específicos de apoio aos alunos com deficiência e a escassez de uma política de inclusão institucional voltada para o desenvolvimento de ações inclusivas de maneira contínua e efetiva, situação semelhante à encontrada no IFRN.

Porém, não se pode deixar de destacar a importância da criação dos NAPNEs, bem como dos demais serviços de apoio especializados criados nas instituições de ensino, a fim de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, restringindo sua participação e o desenvolvimento acadêmico e social. No entanto, ressalta-se que essas ações não devem ficar restritas aos núcleos, mas fazer parte da instituição como um todo.

### **C – Características do Processo Seletivo**

Algumas instituições públicas de ensino, como as universidades e os institutos federais, por terem um número limitado de vagas e uma demanda superior à oferta, utilizam processos seletivos para o ingresso de seus alunos. Para ingressar no IFRN, existem alguns requisitos e formas de acesso, a depender do nível de ensino almejado, tais como: processo de seleção, transferência e reingresso. O processo seletivo é realizado por meio de provas classificatórias, desenvolvidas pela

instituição (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a). Outra forma de ingressar nos cursos superiores é através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

O IFRN, desde 2004, possui uma reserva de 50% de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas. Com a Lei de Cotas (Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012), as instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como as universidades federais, deverão reservar também cotas para pretos, pardos, indígenas e para estudantes com renda familiar bruta de até 1,5 salários-mínimos por pessoa. Essa lei busca compensar as injustiças históricas sofridas por essas minorias, as quais até hoje ocupam posição de desigualdade na sociedade. Porém, não incluíram na lei as pessoas com deficiência, que também foram e continuam sendo vítimas de preconceito e discriminação. No entanto, algumas instituições de ensino já adotam cotas para pessoas com deficiência, mesmo sem estar previsto em lei, a exemplo da Universidade Estadual de Minas Gerais, da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Outras universidades ofertam vagas suplementares, como é o caso da Universidade Federal do Paraná.

O sistema de cotas é um tema bastante polêmico, pois, para alguns, fere o direito constitucional de que “todos somos iguais perante a lei”, enquanto que, para outros, é uma forma de reparar uma dívida histórica com os grupos minoritários. As cotas fazem parte de um conjunto de políticas públicas de ação afirmativa. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança (OLIVEN, 2007, p. 30).

Apesar de toda a polêmica, estudos têm demonstrado que a existência das cotas para pessoas com deficiência favorece o acesso de mais alunos ao ensino superior, pois dá possibilidades para que consigam competir em igualdade no processo seletivo (OLIVEIRA, 2011; MARTINS, 2012).

Em seu estudo, Oliveira (2011) buscou analisar o ingresso, acesso e permanência de alunos com deficiência na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), questionando-se quanto à implantação da Educação Inclusiva, do sistema de cotas e da política educacional da universidade pesquisada. Os resultados obtidos mostraram que a inclusão de pessoas com deficiência é um processo complexo, que varia de um indivíduo para o outro, de acordo com suas

reais necessidades, e que depende de vários fatores para sua concretização, dentre eles: o papel do professor, os recursos tecnológicos, a acessibilidade no *campus*, bem como a existência de um trabalho de colaboração e apoio.

Já Martins (2012) pesquisou sobre o favorecimento do acesso ao ensino superior de alunos com deficiência que ingressaram pelo sistema de cotas, a partir da adesão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ao Programa de Apoio e Reestruturação das Vagas nas Universidades Públicas (REUNI). O objetivo do estudo era analisar se a adesão ao REUNI favoreceu ou não o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior. O resultado da pesquisa mostrou que houve um aumento no número de matrículas por cotas para alunos com deficiência, comprovando que a partir do REUNI o aluno com deficiência teve mais oportunidade de galgar um curso superior na UFMA.

Apesar de as instituições citadas por Oliveira (2011) e Martins (2012) terem cotas para pessoas com deficiência, cada instituição de ensino tem autonomia didático-científica e administrativa para reservar ou não um percentual de suas vagas. Oliveira (2011) ressalta que não existem dados oficiais por parte dos censos educacionais sobre a educação superior dos alunos com deficiência e que a maioria das universidades não faz o mapeamento acerca do ingresso e permanência desse alunado, sendo isso uma forma de exclusão.

No ano de 2013, a SECADI realizou um levantamento na Rede Federal no intuito de saber o número de instituições que adotam cotas para alunos com deficiência, já que não existe um sistema de cadastro dessas instituições. Conforme os dados obtidos, apenas 14 institutos possuem cotas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2013). O IFRN é um dos que não possuem cotas para pessoas com deficiência, como se pode perceber nos relatos dos coordenadores:

“As vagas são gerais, eles concorrem com todos” (Coord.1).

“A entrada dos alunos ocorre de forma normal, não tem cotas, e o único benefício é se for de escola pública que entra no sistema de cotas” (Coord. 5).

“Não existe participação dessas pessoas? Ou eles participam do processo e não são aprovados” (Coord. 9).

Os coordenadores acreditam que o fato de o IFRN não ter cota tem impedido as pessoas com deficiência de ingressarem no instituto, pois elas competem em igualdade com os demais candidatos. Pelo seu posicionamento, falam como se as cotas fossem a única solução para a inclusão, quando na verdade envolve diversos fatores, como a qualidade da educação básica, a estrutura das escolas, a formação dos professores, o transporte, entre outros.

Em relação às universidades federais, de acordo com o estudo de Souza *et al.* (2013), existem sete instituições que possuem algum tipo de ação afirmativa que beneficiam as pessoas com deficiência, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 – Cotas e vagas suplementares para pessoas com deficiência/NEE nas universidades federais brasileiras

<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Ação afirmativa</b>
Universidade Federal do Acre (AC)	Cinco por cento do total de vagas para estudantes com necessidades especiais
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Uma vaga especial em cada curso para pessoas com deficiência
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Uma vaga extra por curso para pessoa com deficiência
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Cinco por cento do total de vagas para pessoas com necessidades especiais
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Uma vaga suplementar em cada curso para pessoas que apresentarem deficiências
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Cinco por cento das vagas para candidatos com necessidades especiais
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Seis por cento das vagas para candidatos com necessidades educacionais especiais

Fonte: SOUZA *et al.* (2013).

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), que adotou uma experiência diferenciada em relação às cotas, além de oferecer condições especiais na realização do vestibular, destina uma vaga por curso de graduação para as pessoas cuja deficiência as impeçam de competir em igualdade com os demais.

A UFPA, cumprindo determinação de julgamento de ação civil pública, reserva 5% de suas vagas aos “portadores de necessidades especiais”, desde que o candidato apresente um laudo que comprove perda nos “recursos potencialmente empregáveis”. Estabelece ainda que a deficiência do candidato deve ser compatível com o exercício da profissão para a qual se destina a formação superior, de acordo com avaliação realizada por comissão competente. A UFPA não esclarece qual critério é utilizado nessa avaliação (SOUZA *et al.*, 2013).

Das universidades públicas do Rio Grande do Norte, apenas a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) possui reserva de vagas para pessoas com deficiência, devido a Lei Estadual n. 9.696, de 25 de fevereiro de 2013, que reserva 5% das vagas para o acesso de pessoas Portadoras de Necessidades Especiais<sup>24</sup> (PNE) aos cursos superiores de graduação, em todas as suas unidades de ensino. A UERN conta, conforme dados de 2013.2, com 53 discentes com deficiência e NEE cadastrados na Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN). A partir de 2014, com a efetivação das cotas, mais 35 candidatos com NEE foram aprovados no último processo seletivo da instituição (DIRETORIA DE APOIO À INCLUSÃO, 2014), o que é resultado de uma política inclusiva que vem sendo desenvolvida desde a década de 1990 e que culminou com a criação da DAIN no ano de 2008.

A UFRN passou de 1 (um) aluno, no ano de 2002, para 42 alunos com NEE, no ano de 2012 (VIEIRA, *et al.*, 2014). Além disso, criou a Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CAENE/UFRN), que tem por missão propor ações para eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e pedagógicas, visando contribuir para o acesso, a permanência e a conclusão do curso dos estudantes com NEE (VIEIRA *et al.*, 2014).

No entanto, sabe-se que a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior passa antes por uma trajetória na educação básica. Se os estados e os

---

<sup>24</sup> Terminologia utilizada na Lei Estadual n. 9.696, de 25 de fevereiro de 2013.

municípios investissem em uma educação com qualidade, na formação de seus profissionais, na melhoria da acessibilidade e dos serviços públicos em geral (transporte, saúde, entre outros), não haveria a necessidade de se discutir a existência de cotas, já que as instituições de ensino já seriam inclusivas, da educação básica ao ensino superior. Como isso ainda não é uma realidade em nosso país, as ações afirmativas surgem para tentar amenizar a exclusão e dar igualdade de oportunidade a essas pessoas.

O fato de existirem as cotas não é garantia de que os alunos com deficiência consigam ser aprovados no processo seletivo, já que eles são submetidos a uma avaliação contendo as mesmas perguntas que a dos demais candidatos, podendo apenas solicitar, caso necessite, gozar de condições especiais para a execução da prova. Conforme especifica o Aviso Circular 277:

- utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.
- adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 1996, s/p.).

Para atender a essa demanda, o Aviso Circular sugere a instalação de bancas especiais em que contenha pelo menos um especialista na área de deficiência do candidato. Essas bancas visam oferecer o apoio necessário para que os candidatos com deficiência possam participar do processo seletivo em condições adequadas às suas necessidades. Segundo os coordenadores do NAPNE, esse

procedimento não ocorre no IFRN. O núcleo não participa de nenhuma fase do processo seletivo e, quando um aluno solicita um recurso especial, o *campus* tem de entrar em contato com o *Campus* Natal-Central, que é quem dispõe desses serviços.

O candidato com deficiência que for participar do processo seletivo para o IFRN e necessitar de atendimento especializado deverá indicar isso no formulário de inscrição, descrevendo sua necessidade e especificando o tipo de atendimento que a instituição deverá dispensar no local das provas, para garantir a sua participação no certame. O Aviso Circular 277 orienta também como deve ser elaborado o edital: “[...] na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular” (BRASIL, 1996, s/p.).

Santos (2012) ressalta que é necessário que as instituições de ensino disponibilizem os editais dos processos seletivos em diferentes mídias, com o intuito de contemplar a diversidade e respeitar os direitos garantidos por lei às pessoas com deficiência. A autora sugere também que o edital seja lançado em Braille e em vídeo com LIBRAS.

Embora o Aviso Circular oriente que fiquem explícitos no edital os recursos disponíveis para que o aluno com deficiência possa fazer a prova, as instituições de ensino superior ainda não conseguem dar o apoio necessário conforme a demanda do candidato com NEE, pois, como citado, as provas são iguais para todos, mudando apenas o seu formato em termos de acessibilidade, o que, muitas vezes, não é o suficiente para atender determinadas especificidades dos candidatos.

Com base na legislação, as instituições, até o presente momento, apenas dispõem em seus processos seletivos o que determina o Decreto 3298/1999 e o Aviso Circular n. 277/96, que prevê as adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

A nosso ver, cabe aos pesquisadores e docentes envolvidos com a elaboração das provas dos concursos para acesso à graduação das IFES descobrir o formato mais adequado de se apresentar as perguntas de acordo com a condição da deficiência apresentada pelos candidatos para que estes possam compreendê-las e dar suas respostas. Uma coisa é certa: tais equipes devem contar com

profissionais especialistas na área para colaborar e se fazer entender o porquê dessas adequações.

Na concepção dos coordenadores, um dos principais fatores para o baixo número de alunos com deficiência no IFRN, além da ausência das cotas, seria justamente a desinformação sobre as condições oferecidas pela instituição para o ingresso e permanência desse aluno. Dessa forma, eles sugerem que uma divulgação mais expressiva sobre a existência e atuação do NAPNE faria com que houvesse um número maior de alunos com deficiência inscritos nos processos seletivos. Todavia, observou-se que, dos coordenadores pesquisados, apenas o Coord. 8 afirmou que o *campus* faz a divulgação do processo seletivo direcionado para o ingresso de alunos com deficiência. O Coord. 2 aponta que na próxima seleção irá acompanhar a equipe de divulgação, bem como irá à secretaria de educação, a fim de alcançar esses alunos.

Certamente, fazer uma divulgação direcionada às pessoas com deficiências é uma ação válida, principalmente se trabalhar em conjunto com as secretarias de educação e as instituições de apoio e/ou atendimento a pessoas com deficiência, a fim de divulgar a existência do núcleo e os serviços ofertados. Contudo, se analisarmos os dados do Censo Escolar de 2012 (BRASIL, 2012), veremos que foram matriculados, no ano de 2012, 8.376.852<sup>25</sup> alunos no ensino médio regular e 1.063.655 alunos na educação profissional<sup>26</sup>. Desse total, 42.499 (4%) alunos com deficiência ingressaram no ensino médio regular e 1.659 (0,1%), na educação profissional.

Diante disso, vemos que os alunos com deficiência têm avançado cada vez mais nos estudos, tanto que um número significativo estava matriculado no ensino médio no ano de 2012. No entanto, o baixo número de matrícula na educação profissional pode estar atrelado a outras questões, como a importância da inclusão desse público no mercado de trabalho; a falta de conhecimentos básicos, que comprometem a aprovação nos processos seletivos; o contexto do ingresso (através das cotas ou do processo seletivo convencional), pois muitas vezes não possuem o nível de conhecimento exigido pelo curso, o que impossibilita sua permanência na

---

<sup>25</sup> Segundo o INEP, estão incluídas as matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério (BRASIL, 2012).

<sup>26</sup> Segundo o INEP, esses dados da educação profissional não incluem as matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio, modalidade ofertada pelo IFRN (BRASIL, 2012).

instituição, entre outros fatores. Portanto, não podemos estabelecer um único motivo para a exclusão das pessoas com deficiência da educação profissional, contudo, é preciso que haja políticas públicas que visem mudar essa situação.

Uma das propostas para democratizar o acesso ao ensino superior ofertado pelas instituições federais de ensino é através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que já vinha sendo realizado desde a década de 1990, mas tinha por objetivos apenas avaliar os saberes desenvolvidos ao longo da escolarização e acompanhar a qualidade do ensino ofertado no país (JUNQUEIRA, 2014). Atualmente, o ENEM é utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

O ENEM é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e, desde sua primeira edição, visa proporcionar a participação de pessoas com deficiência, conforme destaca a Portaria n. 807, de 18 de junho de 2010, que traz em seu parágrafo 1º do artigo 5º que “levará em consideração as questões de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, assim como as políticas de educação nas unidades prisionais” (BRASIL, 2010, s/p.).

Com o aumento do número de inscrição de pessoas com deficiência, o INEP viu a necessidade de aprimorar o processo de identificação, eliminar as barreiras e prover serviços profissionais especializados e recursos de acessibilidade (JUNQUEIRA, 2014), já que inicialmente o candidato que necessitasse de algum recurso especial tinha de entrar em contato com o INEP através de *e-mail* ou correspondência. Com o sistema de inscrição eletrônica, esse processo ficou mais fácil, pois bastava que o candidato solicitasse o recurso de que necessitava. No entanto, essa solicitação não deixava clara a deficiência ou a condição especial do candidato, uma vez que não estabelecia vínculo com as demais informações dos participantes.

Deste modo, atualmente o Instituto vem aprimorando seus editais e sistemas de inscrição, inclui temáticas relativas à acessibilidade na capacitação das equipes de elaboração das matrizes e dos itens, adapta os itens, confecciona provas adaptadas e os seus instrumentos de apoio pedagógico, realiza leitura sensível das provas, controla a diagramação e a impressão dos cadernos de prova e define os parâmetros especiais de correção diferenciada das redações (JUNQUEIRA, 2014, p. 280-281).

Apesar desses avanços, alguns aspectos ainda precisam ser melhorados, como o fato de não ser disponibilizado o edital em formatos acessíveis à navegação e de não permitir a navegação por meio de programas leitores de tela. Outro fator diz respeito às empresas contratadas para a aplicação das provas e dos atendimentos diferenciados, que parecem não compreender a importância e a legitimidade do atendimento diferenciado, faltando muitas vezes o domínio técnico dos procedimentos e desconhecendo ou desconsiderando as especificidades acerca do universo das deficiências, entre outros desafios (JUNQUEIRA, 2014).

Por causa dessas dificuldades no atendimento especializado foi que se criticou a ausência de uma equipe de profissionais da educação que pudesse avaliar e sinalizar as reais necessidades desses alunos, de modo a oferecer condições adequadas para a realização do processo seletivo (SANTOS, 2011). Esse tipo de ação era desenvolvido pelas bancas especiais que atuavam na realização dos vestibulares das universidades públicas, lembrando que nem todas as instituições possuíam bancas especiais.

Contudo, é notório que o INEP vem buscando aprimorar continuamente o atendimento especializado, mas é um longo processo.

#### **D – As matrículas de alunos com deficiência**

Em relação ao histórico de matrículas de alunos com deficiência antes da implementação dos NAPNEs, apenas três coordenadores afirmaram já existir essa prática no seu *campus*. O Quadro 4 apresenta as informações sobre os cursos, níveis, em função do tipo de deficiência.

Quadro 4 – Tipo de deficiência, cursos e níveis nos *campi* que já possuíam alunos com deficiência antes da implantação do Programa TEC NEP

<b>Campus</b>	<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Curso</b>	<b>Nível</b>
Coord. 5	Baixa visão Física	Redes Operador de Computador	Técnico Subsequente PRONATEC
Coord. 6	Informou que sim, mas não informou os dados		
Coord. 10	Auditiva	Gestão Desportiva e de Lazer	Superior

	Auditiva e visual	Gestão Desportiva e de Lazer	Superior
--	-------------------	------------------------------	----------

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos coordenadores que afirmaram que o *campus* já atendia a alunos com deficiência antes do Programa TEC NEP, apenas o Coord. 6 está num *campus* que não está inserido na Grande Natal. Pode-se atribuir isso ao fato de a capital ter um contingente maior de pessoas com deficiência.

Outra vantagem de se estar na capital ou próximo a ela é a facilidade de acesso, já que a maioria dos *campi* do interior fica à margem das cidades e muitas vezes atende a vários municípios e povoados próximos, ficando os alunos restritos ao transporte cedido pelas prefeituras (quando há).

Outro fator poderia ser o acesso à informação, uma vez que na capital a divulgação do processo seletivo é mais ampla, além de possuir as instituições e/ou associações que dão suporte às pessoas com deficiência. Enquanto isso, em muitos interiores o acesso à *internet* não é muito bom, o que restringe a divulgação por rádio e televisão.

Contudo, percebe-se que havia poucos alunos com deficiência matriculados antes da implementação do Programa TEC NEP, apenas alunos com deficiências sensoriais e com deficiência física, mas nenhum caso de aluno com deficiência intelectual foi constatado. Essa não é uma realidade apenas do IFRN, já que as pessoas com deficiência intelectual têm sido historicamente estigmatizadas e consideradas como incapazes e sem condições de elaboração de atividades que exijam maiores graus de complexidade.

Dantas (2012) afirma que as pessoas com deficiência intelectual chegam a ser incluídas na educação infantil e na educação básica, mas sofrem um retrocesso quando passam para a fase adulta, causando uma interrupção permanente no seu desenvolvimento, o que faz com que retornem às instituições especializadas ou permaneçam forçadas em casa.

Alguns alunos com deficiência intelectual apresentam condições agravadas e limitações que dificultam ainda mais as suas possibilidades de aprendizado, principalmente quando se refere ao ensino superior, que envolve um campo de saber complexo e exige a aquisição de valores simbólicos e abstratos, dificilmente conseguindo aprender, apreender e, posteriormente, praticar (DANTAS, 2012).

Posto dessa forma, num primeiro momento, parece impossível, ou extremamente utópica, a possibilidade de ingresso de uma pessoa com deficiência intelectual em um campo de saber tão complexo. Contudo, não podemos limitar as pessoas com deficiência intelectual às suas dificuldades, pois cabe aos envolvidos no processo de aprendizagem desses alunos buscar estratégias para superá-las, a fim de garantir o direito de se apropriar dos bens culturais desenvolvidos pela humanidade.

Outros motivos citados pelos coordenadores como possíveis causas para a inexistência de matrículas de alunos com deficiência antes do Programa TEC NEP dizem respeito à falta de informação sobre as adaptações na aplicação das provas, ao acompanhamento do aluno durante sua permanência no curso e à falta de divulgação junto à comunidade e de políticas públicas que incentivem a participação dos alunos no processo seletivo, conforme citado anteriormente. Esse aspecto demonstra também o desconhecimento dos direitos legais das pessoas com deficiência, já que existem leis que obrigam as instituições de ensino a adaptar seus processos seletivos e oferecer condições para o acesso e a permanência desses alunos.

Um ponto que não foi citado pelos coordenadores, mas que pode influir na matrícula dos alunos com deficiência, concerne à atuação da família. O papel da família é de fundamental importância na percepção que a própria pessoa tem da deficiência. Rodrigues (2010) analisou em seu estudo o papel da família na educação dos alunos com deficiência e muitos familiares relataram a dificuldade em lidar com a deficiência, destacando as preocupações, as angústias e a busca pelo reconhecimento de suas potencialidades. No entanto, a autora ressalta que, quando esses sentimentos são superados, a família serve de apoio na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, o que inclui o acesso à educação e à profissionalização.

O Programa TEC NEP prevê a inserção e o atendimento de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação. O Quadro 5 apresenta o número de matrículas, referente ao ano de 2013, após a implementação dos NAPNEs nos *campi*.

Quadro 5 – Cursos, níveis, tipo de deficiência/NEE e número de alunos atendidos pelo IFRN

Coordenador	Curso	Nível	Tipo de deficiência	Quantidade
Coord. 1	Técnico Integrado EJA Zootecnia PRONATEC	Médio	Auditiva (parcial)	1
		FIC	Física	1
Coord. 3	Técnico Sub. em Informática Técnico Integrado EJA em Edificações	Subseq.	Física	1
		Médio	Física	1
Coord. 6	Técnico Integrado em Química Técnico Integrado em Química Técnico Integrado em Química Técnico Integrado em Química Técnico Integrado em R. Pesqueiros Técnico Integrado em R. Pesqueiros Licenciatura em Biologia Licenciatura em Biologia	Médio	Visual	3
		Médio	Superdotado	1
		Médio	Outras necessid.	1
		Médio	Física	1
		Médio	Física	2
		Médio	Física	2
		Superior	Visual	1
		Superior	Visual Outras necessid.	1
Coord. 10	Gestão Desportiva e Lazer Gestão Desportiva e Lazer Produção Cultural Produção Cultural Produção Cultural	Superior	Auditiva	1
		Superior	Auditiva e visual	1
		Superior	Dislexia	1
		Superior	Física	1
		Superior	Física	1
Coord. 11	Técnico Integrado em Comércio Técnico Integrado EJA em Comércio Licenciatura em Informática	Médio	Intelectual	1
		Médio	Intelectual	1
		Superior	Física	1
Coord. 12	Gestão Ambiental Letras – Espanhol Alimentação Escolar  Secretaria Escolar  Segurança do Trabalho Guia de Turismo	Superior	Visual	1
		Superior	Visual	3
		Subseq.	Visual	1
		Subseq.	Auditiva e múltiplas	5
		Subseq.	Visual	3
		Subseq.	Visual	1
<b>Total</b>				<b>38</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 13 coordenadores, 6 afirmaram possuir alunos com deficiência, totalizando 38 alunos matriculados. O número de alunos variou de 2 a 14 por *campus*, com destaque para os *campi* dos coordenadores 6 e 12, que juntos respondem por 68% das matrículas, tendo respectivamente 12 e 14 alunos. Enquanto isso, os *campi* dos coordenadores 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 13 não possuíam nenhum aluno com deficiência.

Pode-se observar que antes do Programa havia apenas 3 *campi* com alunos com deficiência matriculados no IFRN. Depois da implantação do Programa, esse número subiu para 38 alunos. Esse aumento é reflexo da expansão do IFRN e, conseqüentemente, da implantação dos NAPNEs em todos esses *campi*, além das políticas inclusivas implementadas pelo Governo Federal, bem como da criação e divulgação das leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência.

Os dados apontam ainda que, do total de alunos com deficiência matriculados no IFRN, 22 (58%) estão cursando o ensino técnico – nas modalidades integrada e subsequente –, 12 (31%) matricularam-se no ensino superior, 3 (8%) cursam o técnico na modalidade EJA e 1 (3%) encontra-se no curso FIC (PRONATEC). Observa-se que, dos alunos com deficiência matriculados, 39% apresentam deficiência visual, 24% possuem alguma deficiência física, 16% possuem deficiências múltiplas, 5% apresentam, respectivamente, deficiência auditiva, intelectual ou outras necessidades e 1% apresenta, simultaneamente, dislexia e superdotação.

Apesar de a maioria dos alunos apresentar deficiência visual, não se sabe ao certo o nível de comprometimento de cada aluno, já que os informantes não especificaram se tratava-se de cegueira ou baixa visão, o que também aconteceu com as demais deficiências apresentadas. Citaram também outras necessidades que podem se referir apenas a alguma necessidade educativa temporária não especificada.

Os dados citados pelos coordenadores diferem dos dados informados pela Assistência Estudantil, que toma por base a caracterização socioeconômica que é realizada no ingresso dos alunos na instituição. De acordo com esses dados, foram registrados, no ano de 2013, 143 alunos com deficiência, sendo que em 2014 esse número passou para 160, conforme o Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Caracterização dos alunos com algum tipo de deficiência/NEE no IFRN

<i>Alunos com algum tipo de deficiência/NEE</i>		
<b>Tipo de deficiência</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Auditiva	19	19
Auditiva, Visual	1	1
Condutas Típicas	4	5
Física	37	46
Mental	7	7
Múltipla	3	2
Superdotado/Altas habilidades	3	2
Visual	68	78
Visual, superdotado/Altas habilidades	1	0
<i>Total Geral</i>	<i>143</i>	<i>160</i>

Fonte: SUAP módulo Ensino – relatório INEP (não homologado).

Portanto, observa-se que, apesar do aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência no instituto, ainda é pouco expressivo se se levar em consideração que em 2014 foram realizadas 26.169 matrículas e, destas, apenas 160 eram de pessoas com deficiência/NEE, o que representa 0,6% do total de alunos.

O IFRN oferece cursos de formação inicial e continuada, técnico integrado e subsequente, tecnológico, graduação e pós-graduação, conforme demonstrado no Quadro 7, que apresenta todos os cursos e níveis ofertados.

Quadro 7 – Cursos e níveis ofertados pelo IFRN

<b>Relacione os cursos e os níveis que o <i>campus</i> atende atualmente</b>		
<b>Protocolo</b>	<b>Curso (s)</b>	<b>Nível (s)</b>
Coord. 1	Técnico Integrado em Zootecnia	Médio
	Técnico Integrado em Biocombustíveis	Médio
	Técnico Integrado em Informática	Médio
	Técnico Integrado em Agricultura	Médio
	Técnico Integrado EJA em Zootecnia	Médio
	Técnico Subsequente em Zootecnia	Subsequente
	Técnico Subsequente em Biocombustíveis	Subsequente
	Licenciatura Plena em Química PRONATEC FIC	Superior FIC
Coord. 2	Técnico Integrado em Administração	Médio
	Técnico Integrado em Informática	Médio
	Técnico Subsequente em Química	Subsequente
	Técnico Subsequente em Administração	Subsequente

	Técnico Subsequente em Informática	Subsequente
Coord. 3	Técnico Integrado em Eletrotécnica Técnico Integrado em Informática Técnico Integrado em Mecânica Técnico Integrado em Edificações Técnico Integrado EJA em Edificações Técnico Subsequente em Informática Técnico Subsequente em Eletrotécnica Técnico Subsequente em Mecânica Técnico Subsequente em Edificações Técnico Subsequente em Petróleo e Gás Licenciatura em Matemática	Médio Médio Médio Médio Médio Subsequente Subsequente Subsequente Subsequente Subsequente Superior
Coord. 4	Técnico Integrado em Informática Técnico Integrado em Edificações Técnico Integrado em Logística Técnico Subsequente em Edificações Técnico Subsequente em Logística Técnico Subsequente em Redes de Computadores	Médio Médio Médio Subsequente Subsequente Subsequente
Coord. 5	Técnico Integrado em Informática Técnico Integrado em Mecatrônica Técnico Subsequente em Informática Técnico Subsequente em Redes de Computadores PRONATEC	Médio Médio Subsequente Subsequente FIC
Coord. 6	Técnico Integrado em Informática Técnico Integrado em Química Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros Técnico Integrado EJA em Química Técnico Integrado EJA em Recursos Pesqueiros Técnico Subsequente em Química Técnico Subsequente em Recursos Pesqueiros Licenciatura em Biologia Educação Ambiental e Geografia do Semiárido	Médio Médio Médio Médio Médio Subsequente Subsequente Superior Superior
Coord. 7	Técnico Integrado em Eletrotécnica Técnico Integrado em Informática Técnico Integrado em Administração Técnico Integrado em Cooperativismo Técnico Subsequente em Eletrotécnica Licenciatura em Física Tecnólogo em Energias Renováveis Educação no Campo PRONATEC	Médio Médio Médio Médio Subsequente Superior Superior Pós-Graduação FIC
Coord. 8	Técnico Integrado em Eletrotécnica Técnico Integrado em Informática Técnico Integrado em Vestuário Técnico Integrado EJA em Eletrotécnica Técnico Integrado EJA em Informática Técnico Subsequente em Eletrotécnica Técnico Subsequente em Informática Técnico Subsequente em Vestuário Licenciatura em Física	Médio Médio Médio Médio Médio Subsequente Subsequente Subsequente Superior
Coord. 9	Técnico Integrado em Informática Técnico Integrado em Mecânica	Médio Médio

	Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização Técnico Subsequente em Informática Técnico Subsequente em Refrigeração e Climatização Licenciatura em Física Licenciatura em Matemática	Médio Subsequente Subsequente Superior Superior
Coord. 10	Técnico Subsequente em Guia de Turismo Produção Cultural Gestão Desportiva e de Lazer	Subsequente Superior Superior
Coord. 11	Técnico Integrado em Comércio Técnico Integrado em Eletrônica Técnico Integrado EJA em Comércio Técnico Integrado EJA em Eletrônica Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática Licenciatura em Informática	Médio Médio Médio Médio Subsequente  Superior
Coord. 12	Técnico Integrado em Alimentação Escolar Técnico Integrado em Multimeios Didáticos Técnico Integrado em Secretaria Escolar Técnico Integrado em Infraestrutura Escolar Técnico Integrado em Guia de Turismo Técnico Integrado em Segurança do Trabalho Tecnólogo em Gestão Ambiental Letras – Espanhol Especialização em Gestão Pública Especialização em Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva transdisciplinar Especialização em Literatura e Ensino Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa e Matemática Novas Tecnologias Aplicadas à Educação Formação em EaD	Médio Médio Médio Médio Médio Médio Superior Superior Pós-Graduação Pós-Graduação  Pós-Graduação Pós-Graduação  FIC  FIC FIC
Coord. 13	Técnico Integrado em Informática Técnico Integrado em Agroecologia Técnico Integrado em Meio Ambiente Técnico Integrado EJA em Agroecologia Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática Técnico Subsequente em Meio Ambiente Tecnólogo em Agroecologia Licenciatura em Informática Licenciatura em Química	Médio Médio Médio Médio Médio Médio Subsequente Superior Superior Superior

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode observar, o IFRN possui uma diversidade de cursos e modalidades ofertadas, sendo 26 cursos de nível Técnico Integrado, 12 Técnico Integrado EJA, 31 Técnico Subsequente e 4 Técnico Subsequente Profucionário.

Quanto à graduação, são 15 cursos de Tecnologia e 9 de Licenciaturas. Além disso, há 10 cursos de Pós-graduação *lato sensu* e 2 de *stricto sensu* (*Campus Natal-Central*), como também cursos de qualificação profissional (FICs e PRONATEC).

Verificou-se que, com exceção do *campus* em que o coordenador 12 era o responsável, todos os demais *campi* ofertam cursos de nível Técnico Integrado (nível médio) e Técnico Subsequente (para os que já concluíram o Ensino Médio). Pode-se justificar essa predominância na oferta de formação profissional de nível técnico por ser uma exigência da Lei 11.892/2008, que criou os institutos federais, de que 50% das vagas devem ser destinadas à formação técnica, de forma articulada com o Ensino Médio e de forma subsequente (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Além da necessidade do mercado para a formação de profissionais técnicos, esse percentual de vagas garante a fidedignidade à história dos Institutos Federais, os quais, desde o surgimento da Escola de Aprendizes Artífices, tiveram como ponto forte a formação profissional. No ano de 2013, o instituto possuía 13.672 alunos matriculados nos cursos técnicos, nas modalidades integrada e subsequente.

Os cursos técnicos integrados na modalidade EJA são ofertados atualmente apenas nos *campi* dos coordenadores 1, 3, 6, 8 e 11 e foram implementados no IFRN no ano de 2006, por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa foi instituído pelo Decreto 5.840/2006, com o objetivo de incluir, sob um dimensionamento social e emancipatório, sujeitos que, na faixa etária regular indicada na legislação brasileira, não tiveram a oportunidade de acesso à educação básica ou não a concluíram nessa faixa etária, sendo destinados 10% do total de vagas para essa oferta (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

No entanto, os cursos do PROEJA vêm passando por algumas dificuldades, tais como: evasão, reprovação, baixo índice de conclusão, desestímulo com a oferta por parte de alunos, professores e gestores. Dessa forma, a instituição propôs uma reflexão propositiva a todos os *campi* a fim de superar as dificuldades e melhorar essa modalidade de ensino. Assim, desde o final de 2013 discute-se a reavaliação das ofertas de EJA nos *campi* a partir de componentes estruturantes do currículo como tipo de curso, matriz curricular, duração, acesso e permanência, práticas pedagógicas e formação docente para EJA. Nesse mesmo ano, havia apenas 1.265

alunos matriculados nos cursos de nível Técnico Integrado EJA.

Essa discussão interessa diretamente aos NAPNEs por se entender que o público de jovens e adultos seria a maioria das pessoas com deficiência a serem assistidas pelo núcleo, pelo fato de que muitos não tiveram acesso à educação na faixa etária regular e por isso buscam essa modalidade de ensino (FERREIRA, 2006). De acordo com o Censo Demográfico (2010), com relação ao nível de instrução da população com deficiência, de 15 anos ou mais de idade, 14,2% possuíam o fundamental completo e 17,7%, o médio completo. Nesse sentido, a maioria (61,1%) das pessoas com deficiência continuava sem nenhuma instrução, principalmente na região Nordeste do país, cujo percentual de pessoas com deficiência sem instrução e fundamental incompleto chega a 67,7% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Observa-se que essa é uma área em que ainda se mostra escassa a produção de literatura, inclusive na própria área de inclusão escolar poucos trabalhos são encontrados. Tinós (2010) fez um levantamento nos bancos de dissertações e teses e foram encontradas poucas publicações referentes à participação de jovens e adultos com deficiência na EJA, principalmente em se tratando de educação profissional.

Apesar da existência do Programa TEC NEP, ainda é mínimo o número de alunos matriculados nessa modalidade de ensino, o que não se justifica, uma vez que a exclusão no mercado de trabalho ainda é grande no que concerne às pessoas com deficiência. Devido à escassez de trabalhos na área, não temos subsídios para avaliarmos as possíveis causas para essa situação.

Já o ensino superior está presente em quase todas as unidades com cursos de Licenciaturas e Tecnólogos, exceto nos *campi* 2, 4 e 5. A oferta dos cursos superiores no IFRN foi reafirmada e legitimada pela lei de criação dos institutos, sendo regida por regulamentações oriundas da política nacional para o ensino superior e por diretrizes internas da instituição.

Em relação ao ensino superior, o PPP do IFRN adota uma perspectiva inclusiva e de compromisso com a democratização do acesso a esse nível de ensino, com a permanência e com a qualidade social. Essa perspectiva também pode ser observada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) superiores, que destacam a existência dos núcleos de inclusão, como o NAPNE e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior tem sido tema de vários estudos, que vão do ingresso à permanência (CASTRO, 2011; PERINI, 2006; PEREIRA, 2007; ROSSETTO, 2009; NASCIMENTO, 2011; OLIVEIRA, 2011; MARTINS, 2012; SANTOS, 2012; MELO, 2013). Porém, há poucos estudos com foco nos cursos superiores ofertados pelos institutos federais.

Os coordenadores dos *campi* 7 e 12 informaram que são os únicos que oferecem pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo, Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar, Literatura e Ensino e em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido. O *Campus* Natal-Central começou a oferecer, desde 2012, pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação Profissional e de Física.

A Lei 11.892/08 instituiu também como um dos objetivos dos institutos a realização de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, com o intuito de qualificar para o trabalho e elevar o nível de escolaridade do trabalhador. É possível observar no Quadro 7 que poucos *campi* estavam ofertando esse tipo de curso no momento da pesquisa. Com exceção do *campus* 12, que oferece cursos de formação inicial e continuada com foco no eixo tecnológico, os demais (*campi* 1, 5, e 7) ofertam dentro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a disponibilidade de cursos de educação profissional e tecnológica.

Antes do Pronatec, outro programa que também estava direcionado a educação profissional das classes trabalhadoras era o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), cujo objetivo era qualificar e requalificar a população economicamente ativa. Esses programas fazem parte de uma política de proteção social destinada à classe trabalhadora, como instrumento das políticas de trabalho e educação do país, incluindo as pessoas com deficiência.

A oferta dos cursos FIC pode ser uma opção plausível para as pessoas com deficiência, pois se destinam a estudantes e trabalhadores portadores de certificado de conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental, além de o processo de seleção ser diferente dos demais cursos do instituto, podendo ser realizado sob forma de sorteio, provas (exames) e/ou programas.

## **E – Suporte das parcerias**

A implementação do Programa TEC NEP em âmbito nacional se deu com a colaboração de instituições parceiras e de colaboradores, por entender que o apoio de outros órgãos era de fundamental importância para que as ações propostas no Programa fossem colocadas em prática. Isso ocorreu porque a experiência acumulada dos outros atores sociais (sistema público de estados e municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior, empresas e cooperativas) no atendimento às pessoas com NEE iria colaborar com o processo de preparação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a desenvolver sua política de inclusão.

Nessa perspectiva, as instituições parceiras passariam a desempenhar um papel importante de apoio e suporte no que se refere às NEE por meio de trocas inter e transdisciplinares, de cooperação para a elaboração de projetos, de orientação para adaptações e complementações curriculares, proporcionando, dessa forma, o acesso desses alunos ao conhecimento.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que teve como objetivo principal defender a proposta de integração das pessoas com NEE e apoiar os programas de ensino que facilitassem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais, propunha uma união de esforços no sentido de atender a esse alunado, principalmente no que diz respeito ao financiamento das ações.

Neres (2003), em seu artigo sobre a história da educação inclusiva, aponta que as parcerias sempre estiveram presentes desde as primeiras iniciativas de atendimento especializado, focando nas parcerias entre os setores públicos e privados. Tendo em vista a grande demanda de desassistidos, o Estado admite a impossibilidade de atender a todos e convoca a sociedade, os colaboradores internacionais e as instituições financeiras a unir esforços em prol da educação, no sentido de ampliar a capacidade de atendimento educacional.

Em relação ao IFRN, ficou nítida a necessidade de se estabelecer parcerias com outras instituições, principalmente nesse momento de implementação dos NAPNEs, em que não se dispõe de profissionais com conhecimentos específicos na

área de inclusão. Assim, como essas instituições possuem *know-how* nessa área, poderiam agregar conhecimentos.

Todavia, é importante salientar que essas parcerias teriam como objetivo colaborar com o trabalho a ser desenvolvido pelo instituto, na figura do NAPNE, e não no sentido de transferir as responsabilidades que cabem ao IFRN para os seus parceiros.

A única ação realizada pelo NAPNE com instituições externas foi o desenvolvimento de cursos de formação continuada para docentes da rede municipal de ensino, a pedido das secretarias de educação. Apesar da relevância desse trabalho, observa-se que essas ações são pontuais e esporádicas, com foco apenas na formação docente e que se constituem como atividades de extensão e não como parcerias.

Os *campi* poderiam buscar parcerias com as instituições de atendimento à pessoa com deficiência da região, a fim de ter um suporte além da equipe multiprofissional do *campus*, o que possibilitaria também uma maior divulgação das condições de acesso ao IFRN e das ações do NAPNE. Já que nem sempre as pessoas com deficiência chegam ao instituto, por desconhecimento, receio ou por qualquer outro fator, é essencial haver parcerias com as instituições de atendimento a pessoas com deficiência local, as quais, além de encaminhar esses alunos, podem se organizar junto aos NAPNEs a respeito de treinamento, atendimento etc. (ROSA, 2011).

Faz-se necessário, ainda, o estabelecimento de parcerias voltadas para o mercado de trabalho, no qual o aluno com deficiência tivesse a oportunidade de estagiar e, assim, a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação, além de vivenciar a prática do cotidiano de uma empresa. Dessa forma, o aluno teria mais visibilidade, o que facilitaria a colocação desses alunos no mercado de trabalho. As próprias empresas, ao receberem os estagiários, poderiam contratar aqueles que mais se destacassem, mostrando assim às demais empresas que a deficiência não limita a capacidade laborativa dessas pessoas.

Somado a essa perspectiva, esse tipo de ação é de fundamental importância, pois possibilita que as empresas conheçam de fato as potencialidades das pessoas com deficiência. Desse modo, a convivência pode contribuir para a desmistificação de mitos e estereótipos à medida que se percebe suas habilidades e

competências. De acordo com Tanaka e Manzini (2005), os empregadores acreditam no potencial da pessoa com deficiência, no entanto, nota-se que o discurso continua impregnado de elementos que localizam a deficiência no próprio indivíduo. Além disso, pensam que a participação das pessoas com deficiência num trabalho somente poderá ocorrer se elas tiverem algum tipo de apoio para a sua execução ou se esse trabalho for adaptado conforme as suas necessidades. Essa realidade demonstra que embora os empregadores tentem incorporar uma visão diferente em relação ao trabalho de pessoas com deficiência, eles ainda limitam a capacidade dessas pessoas, tanto é que as funções que elas têm tido oportunidade de assumir são aquelas de natureza mais simples e que exigem pouca qualificação profissional.

Nesse sentido, é preciso que o instituto ofereça condições para que os alunos com deficiência possam adquirir os conhecimentos necessários para a prática laboral. Este não é apenas trabalho do professor, mas de toda a equipe multiprofissional dos *campi*, bem como da família. Stainback e Stainback (1999, p. 229) denominam essa atuação de diversos agentes como uma *rede de apoios variados*, “no qual todos possam ser inseridos, aceitos e apoiam e são apoiados por seus colegas e por todos os membros da comunidade escolar enquanto têm suas necessidades educacionais satisfeitas”. Nesse contexto, o foco são o aluno e suas necessidades educativas, cabendo à escola juntamente com a comunidade buscar atender as necessidades de seus alunos.

Mendes *et al.* (2011) denominam esse apoio de *redes de colaboração*. Apesar das diferenças na nomenclatura, ambos buscam superar as dificuldades e propor melhorias das oportunidades educacionais para os alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011) e sua inserção no mercado de trabalho.

## **F – Estratégias para favorecer a inclusão de alunos com deficiência no IFRN**

Em relação às ações desenvolvidas junto à comunidade escolar para promover a inclusão de alunos com deficiência, o Quadro 8 apresenta as respostas dos participantes da pesquisa.

Quadro 8 – Ações apontadas pelos coordenadores para promover a inclusão

Coordenador	Resposta
-------------	----------

Coord. 3	Palestras.
Coord. 5	Atuando junto com os professores nas disciplinas a questão da inclusão.
Coord. 6	Sensibilização da comunidade escolar quanto às questões de inclusão (apresentação/divulgação do NAPNE na EXPOTEC, apresentação esportiva de grupo do Instituto dos Cegos na EXPOTEC).
Coord. 10	Divulgação do NAPNE e apoio psicológico e social aos alunos.
Coord. 13	Sensibilização e divulgação do NAPNE para servidores e alunos; momentos de estudo sobre inclusão; projeto de extensão sobre Educação Especial; Minicurso na Exposição Científica, Tecnológica e Cultural - EXPOTEC.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os demais coordenadores (1, 2, 4, 7, 8, 9, 11, e 12) afirmaram que não têm desenvolvido ações junto à comunidade (interna e externa) em prol da inclusão. Aqueles que responderam destacaram a sensibilização e a divulgação do NAPNE como ações desenvolvidas, tendo em vista a necessidade de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Além disso, agregam pessoas interessadas em colaborar com o trabalho do núcleo.

Stainback e Stainback (1999) ressaltam que para uma escola ser inclusiva é preciso que haja reforma, reestruturação e renovação das escolas, o que somente se torna possível se houver um esforço conjunto dos diretores, professores, pais e alunos. Sergiovanni (1994 *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 13) cita a importância da comunidade para o ensino:

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideias compartilhadas. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade.

A parceria entre comunidade e escola reúne importantes pontos que nos convidam a refletir sobre os benefícios a serem alcançados nessa relação, uma vez que ambas têm interesses comuns, como o de formar o indivíduo para a cidadania e instruí-lo sobre seus direitos e deveres como parte integrante da sociedade, favorecendo sua participação nas relações sociais. Trata-se, então, de buscar fazer com que a comunidade se perceba como participante do processo educacional,

tendo em vista que ela pode contribuir com aspectos fundamentais para a formação dos alunos.

A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas à comunidade, a fim de ampliar o espaço de participação e estabelecer uma relação mais igualitária. Somente com o estabelecimento de uma relação nesse nível é que as propostas educacionais, especificamente aquelas voltadas para as pessoas com NEE, relativas à formação de cidadãos, poderão se concretizar.

Outra forma de fazer com que a comunidade possa participar do cotidiano da instituição, incluído o NAPNE, é através do *site* institucional. A página virtual do instituto serve para manter a comunidade interna e externa informada sobre a organização administrativa, sobre os documentos que regem a atuação do instituto, divulgando os *campi* existentes e as ações desenvolvidas, entre outras funcionalidades. No entanto, observa-se que na página do IFRN não há nenhuma menção aos NAPNEs. O fato de se identificar alguma indicação da existência dos NAPNEs no *site* da instituição certamente daria uma visibilidade maior, já que milhões de pessoas utilizam as mídias digitais para ter acesso às informações.

Para facilitar o acesso à informação, o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamentou como deve ser o acesso à informação e à comunicação das pessoas com deficiência. O Decreto traz em seu art. 47 a obrigatoriedade da acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (*internet*), garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis (BRASIL, 2004).

Um *site* acessível possibilita estabelecer relações e construir conhecimentos em condições variadas, por pessoas com as mais diferentes necessidades e características (IGNÁCIO, 2007; MELO, 2007). Dessa forma, as pessoas com deficiência poderiam conhecer melhor a instituição e saber quais serviços ela dispõe para oportunizar o acesso e a permanência desses alunos. O IFRN poderia utilizar esse meio para intensificar a divulgação do processo seletivo destinado às pessoas com deficiência, fazendo uso inclusive de editais adaptados, a exemplo da UFRN, que disponibilizava os editais para o vestibular em LIBRAS e em Braille. Além das outras ações já citadas, permitiria assim a quebra da barreira de informação.

Silva (2012) destaca que não basta apenas pensar em *sites* acessíveis, é preciso pensar também na criação de plataformas de aprendizagem que incorporem recursos que facilitem o acesso a pessoas com necessidades especiais, visando

favorecer a aprendizagem do conteúdo visto em sala de aula ou para atender as necessidades da EaD. Esses ambientes digitais acessíveis trazem benefícios para toda a sociedade, pois permitem o acesso à diversidade populacional, em especial das pessoas com NEE, estabelecendo o acesso à educação e à profissionalização (SILVA, 2012).

Outra ação seria a aquisição de equipamentos pelos NAPNEs, em que a maioria dos coordenadores (77%) afirmou não ter adquirido nenhum equipamento para auxiliar os alunos com deficiência. Apenas 3 (três) coordenadores, isto é, 23% afirmaram ter adquirido ou ter incluído algum tipo de equipamento no planejamento para aquisição no ano seguinte. Entre os equipamentos estão: lupas, *scanner* de voz, placas em Braille para sinalizar o *campus*, livros e revistas em Braille e cadeiras de rodas. Atualmente, apenas o *Campus* Natal-Central dispõe de alguns desses equipamentos para atender todo o IFRN.

Esses equipamentos e dispositivos fazem parte de um conjunto de artefatos que contribuem para promover uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidade de inclusão social, sendo denominados de Tecnologia Assistiva. Segundo a autora, o uso das tecnologias assistivas permite ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado, trabalho e integração na vida familiar, com os amigos e a sociedade em geral (SONZA, 2012).

Na perspectiva da educação inclusiva, as tecnologias assistivas visam favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar. Podemos citar como exemplos de TA na escola: os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, sinalização, mobiliário, entre outros (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012).

Não há dúvidas a respeito do benefício que essas tecnologias trouxeram para a vida das pessoas com deficiência, no entanto, ressalta-se que seu uso ainda é restrito no Brasil, devido a condições culturais, econômicas e sociais (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012). Outro fator que deve ser levado em consideração é a apropriação tecnológica do professor e dos demais servidores para que a tecnologia possa ser utilizada da melhor maneira, ajustando-se conforme as características e preferências dos estudantes com deficiência.

Em relação à estrutura física, como a maioria dos *campi* (87%) foi construída recentemente, eles já atendem alguns requisitos de acessibilidade (banheiro

adaptado, piso tátil, rampas), conforme a Lei 10.098/2000 e o Decreto 5.296/2004, bem como de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT 9050 NBR), que estabelecem critérios e parâmetros técnicos a serem observados na construção, instalação e adaptações de edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, a fim de proporcionar a utilização autônoma e segura desses espaços, independentemente de idade, estrutura ou limitação de mobilidade ou percepção (BRASIL, 2000, 2004; ABNT 9050).

Os demais *campi* (15%) estão se adequando, e os dados apontam modificações nos seguintes aspectos: eliminação das barreiras arquitetônicas, reserva de vagas no estacionamento (vagas preferenciais), remoção dos desníveis existentes, adaptação nos móveis, como o balcão da biblioteca, sinalização do *Campus* em Braille, entre outras.

O Decreto 5.296/2004 define barreiras como sendo “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004), classificando-as em:

- a) Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) Barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
- c) Barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e
- d) Barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004).

Como se percebe, as barreiras podem apresentar-se sob uma variedade de formas, incluindo aquelas relacionadas ao ambiente físico ou às tecnologias da informação e comunicação (TICs) ou aquelas resultantes de legislação e políticas ou das atitudes da sociedade ou de discriminação. O resultado disso é que as pessoas com deficiência não têm igual acesso à sociedade ou aos serviços, por exemplo, em educação, emprego, cuidados de saúde, transporte, participação política ou justiça (SASSAKI, 2003).

Estudos mostram que quando as barreiras à inclusão são removidas as

peças com deficiência conseguem participar plenamente na vida da sociedade e, com isso, toda a comunidade se beneficia. Esse pensamento vai ao encontro do modelo social da deficiência, o qual aponta as barreiras da sociedade (escola, empresa etc.) como impeditivas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência e sua inserção social.

Essas barreiras se manifestam por meio de: seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades; suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc.) (SASSAKI, 2003).

Essas são apenas algumas barreiras a serem trabalhadas para se garantir a inclusão de pessoas com deficiência no IFRN e em qualquer instituição, sendo que a principal é a quebra da barreira atitudinal que visa a prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações e possibilita a superação de todos os outros obstáculos.

## **G – Permanência de alunos no IFRN**

As políticas educacionais inclusivas têm demonstrado resultados significativos quando analisamos o crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência na educação profissional no ensino superior, conforme revelam os dados do INEP (BRASIL, 2012). É importante salientar que essas matrículas têm sido possibilitadas em função de todo um trabalho de conscientização dos direitos legais que visam garantir o acesso e permanência desse alunado; dos editais acessíveis; das adaptações nas provas, entre outros fatores.

Não obstante, as ações em torno da permanência desses alunos ainda estão em processo, por depender de vários fatores, como a quebra de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças

individuais e da sua origem na diversidade humana, conforme citado anteriormente.

Quando se fala em permanência do aluno, referimo-nos aos subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso. Castro (2011), em seu estudo sobre ingresso e permanência de alunos com deficiência nas universidades públicas brasileiras, concluiu que as universidades têm desenvolvido ações para a permanência e participação dos alunos com deficiência, mas ainda são insuficientes. Pereira (2007) ressalta que para garantir a permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino é preciso investimento político, financeiro e pedagógico, entre outros.

No IFRN, quando questionados se haveria dificuldades de permanência dos alunos com deficiência no *campus*, verificou-se que 62% dos coordenadores afirmaram que não havia dificuldades, 30% não responderam a questão e apenas 8% dos coordenadores apontaram que há dificuldades para esse aluno permanecer no *campus*. No entanto, não souberam informar quais seriam essas dificuldades.

Não se sabe ao certo quais foram os critérios utilizados pelos coordenadores para que a maioria afirmasse que não havia dificuldades para a permanência dos alunos com deficiência, já que mais da metade dos *campi* (54%) não possui alunos com deficiência; desse modo, como poderiam afirmar que o *campus* está preparado para recebê-los? Dos 6 coordenadores que afirmaram ter alunos com deficiência, todos alegaram não haver dificuldades no que diz respeito à sua permanência.

Quando questionados sobre a existência do acompanhamento pedagógico desses alunos, 46% dos coordenadores disseram que não fazem, o que pode ser justificado pelo fato de a maioria dos *campi* não possuir alunos com deficiência matriculados. A preocupação recai sobre os *campi* que possuem alunos com deficiência e não fazem o acompanhamento desses alunos. Como exemplo, dos 6 coordenadores que afirmaram ter alunos com deficiência, apenas 1 alegou fazer esse acompanhamento pedagógico.

O acompanhamento desses alunos independe da existência ou não dos NAPNEs, pois é uma atribuição de qualquer instituição educacional, tanto que integra o projeto político-pedagógico do IFRN. Em virtude da transformação em instituto federal e dos novos desafios pedagógicos, no ano de 2012 aconteceu a reconstrução do documento-base, que foi elaborado coletivamente com a comunidade escolar. Os documentos anteriores já contemplavam a política de inclusão da instituição e traziam como uma das ações a criação de um núcleo de

apoio (CEFET, 2005). No PPP de 2012, uma das diretrizes orientadoras para a prática inclusiva diz respeito ao fortalecimento do NAPNE no IFRN, a fim de torná-lo um mecanismo sistêmico de articulação que venha a ampliar as iniciativas para a inclusão escolar através de pesquisas, estudos, eventos, programas e cursos de formação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Observa-se que o PPP de 2005 fazia apenas uma menção ao núcleo de apoio, sem maiores detalhes, pois somente na reconstrução do documento é que se destacaram efetivamente os NAPNEs, ou seja, depois de 11 anos da implantação do Programa TEC NEP a criação dos núcleos no IFRN foi efetivada.

Após a institucionalização do NAPNE, começou-se a investir na qualificação de seus coordenadores. Uma das ações foi a participação em um curso de extensão em Educação Inclusiva, na modalidade EaD, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, como uma ação do Programa de Formação em Educação Inclusiva (PROFEI), em dezembro de 2012. No ano seguinte, em dezembro de 2013, aconteceram o I Seminário de Educação Inclusiva do IFRN e o II Congresso Norte-Rio-Grandense sobre Inclusão no Ensino Superior, promovidos juntamente com a CAENE/UFRN, nos quais foi discutido o papel dos núcleos de inclusão nas Instituições Federais, abordando desde sua formação, regulamento e ações desenvolvidas.

Essas ações foram voltadas para a formação dos coordenadores e ocorreram de maneira sistêmica, mas há também as ações desenvolvidas pelos núcleos dentro de cada *campus*, através da pesquisa e extensão, de palestras, de eventos, entre outros. No entanto, percebe-se que, apesar dessas ações desenvolvidas, os coordenadores trabalham de forma isolada, cada um no seu *campus*, não havendo a presença de um articulador central que possa integrar todos os NAPNEs e desenvolver ações comuns a todos.

## **H – Inserção dos alunos com deficiência no mercado de trabalho**

Uma das propostas do Programa TEC NEP diz respeito à criação de um banco de recursos humanos contendo todos os alunos com deficiência que passaram pelos cursos da Rede Federal. Quando questionados sobre a existência desse banco de dados, constatou-se que 92% dos núcleos ainda não o possuem.

Essa é uma situação preocupante, pois, se o foco da educação profissional se volta para a inserção no mercado de trabalho, é de extrema importância que o instituto saiba se seu principal objetivo está sendo cumprido.

Para tanto, foi criado o Observatório da Vida do Estudante da Educação Profissional (OVEP) no IFRN, com o intuito de mapear informações da vida do estudante e desenvolver ações de intervenção para garantia do acesso, da permanência, do êxito e da conclusão com a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Uma das ações do OVEP seria pesquisar e analisar o desenvolvimento da prática profissional dos estudantes e da inserção profissional do estudante egresso. Apesar da criação do OVEP, não é possível ter um panorama do número de alunos inseridos no mercado de trabalho, uma vez que cada *campus* era responsável por pesquisar os dados dos seus alunos, e muitos não desenvolveram suas pesquisas.

Uma pesquisa realizada no ano de 2013 e publicada num jornal local (MARTINS, 2014) demonstra que, dos 2.523 alunos que participaram desta, 59% estão inseridos de alguma forma no mercado de trabalho (emprego formal, autônomo ou em estágio profissional) e 41% não estão inseridos (desempregados ou apenas estudando). Dos empregados, 43% trabalham na mesma área em que se formaram no IFRN. Apesar da relevância desse diagnóstico, este abrangeu um número muito pequeno do universo de alunos atendidos pelo instituto.

No entanto, ressalta-se a importância de se constituir esse banco de dados, a fim de avaliar se a formação ofertada pelo instituto tem atendido as demandas do mercado, se as ações do Programa TEC NEP têm sido efetivadas e se os alunos egressos têm saído aptos a atuarem profissionalmente. Através dessa avaliação, o IFRN pode (re)pensar suas ofertas e práticas pedagógicas, bem como criar estratégias para que esses alunos sejam absorvidos pelo mercado, por meio de parcerias e/ou convênios para estágios, principalmente para os alunos com deficiência.

A falta desse tipo de informação dificulta o encaminhamento dos alunos com deficiência para o mercado de trabalho, tanto que todos os informantes alegaram que não há encaminhamento nem acompanhamento desses alunos fora da instituição. Anjos (2006) verificou em seu estudo, no que se refere ao encaminhamento para o mercado de trabalho, que poucas instituições faziam o controle desses dados e ressaltou que a falta desse tipo de indicador impedia uma

avaliação mais adequada sobre a efetividade do Programa TEC NEP. Além disso, apontou os fatores que dificultavam a permanência como sendo: formação e capacitação de recursos humanos e a questão da acessibilidade (ANJOS, 2006).

A falta de parceria também pode ter colaborado para que essa transição entre escola e trabalho não venha acontecendo. Pastore (2000), com base em experiências realizadas em outros países, sugere a formalização de parcerias com organizações específicas que ajudem a identificar pessoas com deficiência qualificadas e vagas que elas possam preencher, como, por exemplo, as Secretarias de Trabalho dos Estados, as instituições para pessoas com deficiência, serviços de reabilitação públicos ou privados, os quais seriam os intermediadores de todo o processo (PASTORE, 2000), bem como o próprio instituto, o qual poderia auxiliar na identificação de candidatos potenciais.

Além de todas as dificuldades já relatadas ao longo deste estudo, outro ponto que tem dificultado a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é o recebimento do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social à Qualificação Profissional e ao Mundo do Trabalho – Programa BPC Trabalho, que tem como objetivos:

- I - promover oportunidades de acesso a programas de aprendizagem e qualificação profissional às pessoas com deficiência beneficiárias do BPC;
- II - ampliar o espaço de participação social das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC e de suas famílias;
- III - promover a proteção social e estimular a convivência familiar e comunitária das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, por meio da oferta de serviços e benefícios da política de assistência social, da orientação e do encaminhamento para o acesso às demais políticas públicas;
- IV - promover o acesso ao trabalho às pessoas com deficiência beneficiárias do BPC em condições justas e adequadas, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;
- V - incentivar a aquisição da experiência de trabalho pelas pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, sobretudo por meio de programas de aprendizagem com formação técnico-profissional adequada ao trabalho;
- VI - promover o acesso das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC a serviços de intermediação de mão de obra com vistas à colocação e manutenção do trabalhador no trabalho;
- VII - favorecer a oferta de trabalho para as pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, considerando diferentes ramos do mercado produtivo e tipos de vínculo trabalhista, de modo a abarcar o trabalho autônomo, o empreendedorismo, o desenvolvimento de

cooperativas, o acesso a microcrédito para estabelecimento de negócio próprio, entre outros; e

VIII - incentivar a prática de ações destinadas a contribuir para a acessibilidade às pessoas com deficiência beneficiárias do BPC no setor produtivo, visando à eliminação de práticas discriminatórias (BRASIL, 2012, p. 2).

Como se pode observar, os objetivos do programa são interessantes, pois incentivam a qualificação profissional e oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, no entanto, o que se tem visto é o resultado contrário. Devido às dificuldades para ingressarem no mundo do trabalho (transporte acessível, ambiente de trabalho acessível, as relações sociais, entre outras), muitas pessoas com deficiência têm optado por não trabalhar e por receber o benefício, haja vista que a quantia recebida é relevante para o sustento da família.

Garcia (2010) ressalta que um dos pré-requisitos para a concessão do benefício era a “incapacidade para o trabalho”, e este não poderia ser acumulado com a remuneração pelo trabalho, o que também funcionou como obstáculo para a inserção de pessoas com deficiência no mercado formal. Esse critério foi revisto posteriormente, estabelecendo que “o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras ou educacionais e a realização de atividades não remuneradas de habilitação e reabilitação, dentre outras, não constituem motivo de suspensão ou cessação do benefício. Possibilita também nova concessão do benefício à pessoa com deficiência que teve o BPC cessado para assumir trabalho remunerado” (BRASIL, 2012).

Entretanto, Garcia (2010) aponta que ainda há resistência por parte das pessoas com deficiência em trocar o benefício por um trabalho remunerado, mesmo havendo a possibilidade de retornar ao programa. Essa resistência também se justifica pela demora e pela burocracia que algumas pessoas encontraram ao tentar retornar a receber o benefício após passar um período trabalhando formalmente.

Dessa forma, faz-se necessário que esse tema seja discutido em nível governamental (no que se refere às políticas sociais e à infraestrutura), com as comunidades de pessoas com deficiência (para sua manifestação e seu posicionamento) e também com as empresas, a fim de participar e colaborar com essa importante discussão, incluindo o caráter assistencialista do BPC (PEREIRA, 2011). Nesse sentido, possibilita-se a quebra das barreiras sociais encontradas no

processo de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Uma ação que poderia ser desenvolvida com as empresas seria a concessão de incentivos oferecidos pelo governo, como diminuição dos encargos fiscais, imunidades ou isenções tributárias, como abatimento no imposto de renda, o que já é feito nas empresas que praticam programas sociais de sustentabilidade. Esse tipo de ação é relevante, uma vez que a iniciativa privada também tem um papel no desenvolvimento da sociedade onde se estabelece. Sabe-se que o ideal seria que não fosse preciso esse tipo de medida para que as pessoas com deficiência fossem contratadas, mas infelizmente em nosso país ainda não conseguimos romper com os estigmas e o preconceito.

## **I – Financiamento do programa**

Para que qualquer ação do Programa TEC NEP seja executada, faz-se necessária a provisão de recursos financeiros. Dos 13 *campi* participantes, apenas 1 relatou ter recebido recursos, mas ressaltou que ficaram sob a responsabilidade da coordenação geral do NAPNE do IFRN. Constata-se a falta de informação dos coordenadores em relação ao programa, uma vez que são previstos recursos para os núcleos. No caso dos NAPNEs do IFRN, cada núcleo é autônomo e independente um do outro, dessa forma, não há como um único núcleo ficar responsável por administrar todos os recursos.

De acordo com os coordenadores, desde a implementação dos núcleos nos *campi* nenhum recurso específico para esse fim foi repassado, tanto que foram orientados a incluírem no planejamento anual de cada *campus* a aquisição de móveis e equipamentos. O documento orientador do Programa TEC NEP estabelece que é preciso que haja uma infraestrutura básica para a instalação do núcleo, que deve ser um local com acessibilidade física e, além disso, dispor de fone/fax, microcomputador com *softwares* falantes e impressora (convencional e em Braille) e uma mesa de reuniões. No entanto, não aparece em nenhum dos documentos orientadores do Programa como isso seria financiado, apenas se menciona no documento que traz os resultados parciais de 2006 a informação de que a SETEC repassou, entre os meses de março a dezembro de 2006, a quantia de R\$ 5.000,00 para a implantação/implementação dos NAPNEs (BRASIL, 2006b). A SETEC também descentralizou recursos para a construção dos seis Centros de Treinamento

de Cães-Guia, na ordem de R\$ 3.000.000,00 para cada um (BRASIL, 2013).

A institucionalização dos núcleos de apoio foi garantida pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; bem como pelo Programa Incluir: acessibilidade na educação superior, cujo objetivo era fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir era efetivado por meio de chamadas públicas concorrenciais e, a partir de 2012, passou a atender todas as instituições federais de ensino superior (IFES), constituindo-se assim uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2004).

Alguns institutos foram contemplados nas chamadas públicas concorrenciais do Programa Incluir, como os IFs Amazonas, Rondônia e Santa Catarina, mas não se tem registro a respeito do IFRN enquanto instituição contemplada. Atualmente, os recursos do Programa Incluir são alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias de cada Universidade Federal na Assistência a Estudante de Graduação, observada a proporção na quantidade de estudantes matriculados em cada instituição.

Os núcleos também podem ser beneficiados pelo Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011b), que investe em recursos e serviços de apoio à educação básica, desenvolvendo ações que contemplam implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promoção de acessibilidade nas escolas, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, aquisição de ônibus escolares acessíveis e ampliação do Programa BPC na Escola. Em termos de educação profissional, estão sendo instalados núcleos de acessibilidade nas IFES e as pessoas com deficiência têm prioridade na matrícula nos cursos do Pronatec. Além disso, são ofertados cursos de Letras/Libras e de formação em Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) (BRASIL, 2011b).

Outra forma de se adquirir recursos para as ações do núcleo seria através da submissão de projetos a editais publicados por agências de fomento, bem como pela disposição da gestão local.

Vale ressaltar que esses recursos chegam às instituições federais, no entanto o orçamento vai depender do quantitativo de alunos matriculados e, no caso dos institutos federais, da quantidade de *campi* existentes no estado. Por ser uma instituição multicampi, muitas vezes na divisão o quantitativo se torna menor, o que

necessita de uma política institucional que garanta verba para que todos os *campi* possam atender a suas demandas.

É de suma importância que haja um orçamento geral e que seja do conhecimento de todos os coordenadores; mesmo que este não seja distribuído de forma igualitária, cada núcleo deve ter autonomia para executar seu próprio planejamento. Ressalta-se apenas que é essencial priorizar pelo menos um quantitativo para gerar uma formação continuada no grupo, uma vez que nem sempre é possível realizá-la apenas com os servidores da instituição, tendo em vista que a educação especial é uma área recente e as demandas existentes não são tradicionais dentro da instituição; além disso, deve-se possibilitar visitas técnicas, apresentar trabalhos em eventos, promover eventos sobre a temática para os servidores e a comunidade, adquirir equipamentos etc.

Essa é apenas uma das dificuldades apontadas pelos coordenadores, como veremos a seguir.

## **J – Dificuldades de implementação e impacto do Programa**

No Quadro 9, apresentam-se as dificuldades apontadas pelos coordenadores em relação a implementação e gerenciamento do programa.

Quadro 9 – Frequência de menções das categorias de dificuldades na implementação do Programa TEC NEP

<b>Categorias</b>	<b>Coordenadores</b>	<b>Frequência</b>
Recursos Humanos	2, 4, 10	3
Barreiras Atitudinais	2, 3, 13	3
Recursos Financeiros	3, 6	2
Infraestrutura	1, 3, 6	3
Ingresso na instituição	7	1
Falta de experiência na área	9, 11, 13	3
Desconhecimento do Programa TEC NEP	12	1
Ausência de diretrizes das instâncias	8	1

superiores em relação às políticas no <i>campus</i>		
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

As dificuldades que obtiveram a maior frequência de respostas foram: recursos humanos, barreiras atitudinais, infraestrutura e falta de experiência na área. Com a segunda maior frequência, aparece o recurso financeiro, seguido pelo ingresso na instituição, pelo desconhecimento do Programa TEC NEP e pela ausência de diretrizes das instâncias superiores em relação às políticas no *campus*.

Esses mesmos problemas também foram citados nos estudos de Anjos, (2006), Mota (2008), Rosa (2011), entre outros, que constataram muitas dificuldades enfrentadas para a implantação e consolidação de uma educação profissional inclusiva, desde as dificuldades arquitetônicas e de ingresso até o pouco envolvimento da administração nos temas relativos à inclusão. Segundo Rosa (2011), essas situações são consequências, além do não cumprimento da legislação pertinente, também da falta de vontade política para implementação e consolidação do Programa TEC NEP.

Ressalta-se com esse resultado que os núcleos têm sido criados apenas por força da lei, mas sem as condições necessárias para seu pleno funcionamento e, por esse motivo, verifica-se essa precariedade de condições de trabalho dos NAPNEs, que apresentavam problemas de infraestrutura física, falta de recursos materiais, recursos humanos, financeiros, dentre outros. Essas necessidades deveriam ser supridas pelo Estado e pela gestão local das escolas da Rede (ROSA, 2011).

Essa mudança deve começar pelo acesso à educação profissional, cujas formas de seleção implementadas na Rede para ingresso nos cursos regulares acabam se tornando barreiras naturais de ingresso ao ensino público. Anjos (2006) observou em seu estudo que o número de matrículas de alunos com NEE nas escolas da Rede Federal ainda era pouco expressivo, fato que poderia estar relacionado às dificuldades de acesso às instituições, visto que somente poderiam ingressar através de exame seletivo.

Além das barreiras de acesso, outro ponto que tem dificultado a implementação dos NAPNEs são as barreiras atitudinais. Mota (2008), em seu trabalho, aponta que a visão preconceituosa ainda permeia a comunidade acadêmica, acompanhada da argumentação sobre a impossibilidade do atendimento

escolar para pessoas com NEE. Por esse motivo, há a necessidade de desenvolver ações de sensibilização, para que a comunidade interna compreenda que a educação inclusiva é um direito e venha a colaborar com o trabalho desenvolvido pelo NAPNE.

Muitas vezes, as barreiras atitudinais surgem do desconhecimento sobre as deficiências, sobre como agir diante de uma pessoa com deficiência, e, no caso dos docentes, sobre como incluir esse aluno. Assim, há a necessidade de se investir na formação continuada desses professores, a fim de que velhos paradigmas possam ser quebrados e uma nova proposta pedagógica, na perspectiva inclusiva, possa ser construída (MOTA, 2008), bem como na dos coordenadores, já que alguns citaram não ter experiência na área e desconhecer o Programa TEC NEP.

Outra dificuldade apontada pelos coordenadores foi a ausência de diretrizes em relação aos NAPNEs, uma vez que as demandas ficam a cargo de cada *campus* e não há um envolvimento maior das Pró-reitorias, com as de Ensino e Extensão, nem da Diretoria de Assistência Estudantil. Nesse sentido, falta ao IFRN perceber que a inclusão é uma obrigação de todo o instituto e não apenas do NAPNE e, portanto, todos devem se envolver nessa causa.

Percebe-se que, a despeito das exigências legais, a maioria dos *campi* do IFRN não está preparada para receber pessoas com deficiência, sejam elas de quais grupos forem. Segundo o estudo de Rosa (2011), existem casos de excelência no funcionamento de alguns NAPNEs, mas a falta de institucionalização do Programa TEC NEP na Rede parece constituir-se como regra geral. Essas dificuldades encontradas fazem com que a atuação do Programa TEC NEP fique muito restrita, não possibilitando aos NAPNEs o cumprimento pleno dos seus objetivos e principalmente dos objetivos inclusivos da Rede de Educação Profissional, que historicamente foi criada para atender a uma parcela menos favorecida da sociedade (ROSA, 2011).

Os NAPNEs são extremamente importantes, mas não têm dado o retorno esperado, por não possuírem a estrutura física e de equipamentos, imprescindível para um atendimento qualitativo e quantitativo das pessoas com deficiência. Além desse aspecto, há a carência de recursos humanos, em termos quantitativos e de qualificação necessária dos atores do processo, o que resulta num atendimento precário para as pessoas com deficiência.

Apesar de todas as dificuldades relatadas para a implementação dos

NAPNEs, os participantes se posicionaram também a respeito das vantagens, benefícios e implicações do Programa TEC NEP, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 10 – Opinião dos informantes sobre as vantagens, benefícios e implicações do Programa TEC NEP

Implantação de espaços para o atendimento e acompanhamento de alunos.
A rede de apoio que é criada nacionalmente.
Não respondeu.
Não respondeu.
Na verdade, o conhecimento que tenho do TEC NEP é mais dos documentos.
Incentivo efetivo para disseminação da importância da inclusão no ambiente educativo.
Não houve mudanças significativas no <i>campus</i> . É preciso maior articulação entre os representantes do <i>campus</i> quanto à discussão de um plano de ação que trate do acesso e permanência das pessoas com deficiência no <i>campus</i> .
Não respondeu.
Incluir pessoas ao ambiente de aprendizagem, que talvez ele não tivesse acesso.
A grande vantagem tem sido a organização de atividades específicas para a inclusão.
Incentiva, alerta, promove apoio financeiro para implementação dos NAPNEs.
Possibilidade de apoiar as pessoas com PNE em sua capacitação profissional e inserção no mundo do trabalho.
É um ótimo programa, pois visa promover o acesso, a permanência e a saída exitosa das pessoas com deficiência, além de propiciar uma cultura inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que os coordenadores reconhecem o valor do Programa enquanto proposta para o ingresso de pessoas com deficiência no IFRN, conforme se pode observar nas falas dos coordenadores 1, 2, 6, 9, 10, 11,12 e 13. Corroborando essas falas, Mota (2008) destaca que o Programa TEC NEP tem oferecido condições para que as Instituições Federais possam estruturar suas propostas pedagógicas para a profissionalização de alunos com NEE e que os NAPNEs apresentaram uma movimentação no sentido de promover a inclusão desse alunado.

A implantação do NAPNE no IFRN tem possibilitado mudanças significativas, como a quebra de barreiras arquitetônicas e de preconceitos, a conscientização e a mudança da cultura interna, a pesquisa e a produção de tecnologia assistiva, a aproximação com a comunidade, a concretização de parcerias importantes firmadas, as trocas de experiências e o trabalho inclusivo de alguns profissionais.

Apesar desses benefícios, alguns coordenadores afirmaram que somente conhecem o Programa TEC NEP dos documentos, pois não têm visto mudanças significativas no *campus* onde estão lotados. Essa ausência de resultados precisa

ser mais bem investigada, já que os demais estudos sobre o Programa TEC NEP (ANJOS, 2006; AZEVEDO, 2007; MOTA, 2008; ROSA, 2011; BORTOLINI, 2012) demonstram que todas as instituições que aderiram efetivamente ao Programa e implementaram o NAPNE em suas instituições tiveram algumas mudanças significativas em prol da inclusão de pessoas com deficiência e demais NEE na educação profissional.

Percebe-se em todos os trabalhos citados anteriormente a importância da educação profissional para a plena inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, uma vez que incluí-las nos cursos profissionalizantes amplia a possibilidade de colocação dessas pessoas no competitivo mercado de trabalho, posto que, quanto menor a escolaridade, menores as chances de alcançar melhores postos de trabalho.

#### **K – Sugestões e considerações dos coordenadores dos NAPNEs participantes da pesquisa**

Perguntou-se aos coordenadores que sugestões eles dariam sobre o Programa TEC NEP. Observam-se no Quadro 11 as respostas que foram dadas.

Quadro 11 – Sugestões para o Programa TEC NEP

<b>Coordenador</b>	<b>Resposta</b>
Coord. 1	Desenvolvimento de projetos que possam ser executados em todos os <i>campi</i> e que haja mais capacitações com temáticas referentes às atuações do núcleo nos institutos.
Coord. 3	Que os recursos destinados ao Programa não ficassem restritos apenas ao <i>Campus Central</i> .
Coord. 7	Um evento nacional para que possamos trocar experiências e articular políticas públicas eficazes.
Coord. 10	Maior divulgação do programa junto à comunidade interna e externa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como sugestões para melhorar o Programa TEC NEP, os participantes apontaram algumas propostas, principalmente com foco na execução do programa, de forma a institucionalizar o Programa no IFRN. Uma das sugestões diz respeito ao desenvolvimento de ações sistêmicas, para que haja uma maior integração entre os coordenadores, tendo em vista que uma atividade comum possibilitaria uma maior troca de experiência entre eles (Coord. 1).

Outras sugestões citadas referem-se à capacitação dos envolvidos com o

Programa TEC NEP, em níveis estadual e nacional, a fim de que, além da troca de experiência entre as diversas instituições da Rede, possam articular políticas públicas eficazes (Coord. 7). O coordenador 3 citou a provisão de dotação orçamentária própria nas instituições, para que os recursos não fiquem restritos ao *Campus Natal-Central*.

Chama a atenção o fato de que, apesar das diversas dificuldades relatadas pelos coordenadores, poucos participantes deram sugestões de melhoria. Os demais não se posicionaram ou afirmaram não ter nada a sugerir. Essa situação pode ter sido gerada devido à desmotivação do coordenador frente ao Programa ou por desconhecimento das diretrizes propostas pelo TEC NEP.

No entanto, vários aspectos foram deixados de lado pelos coordenadores, como a análise do currículo dos cursos ofertados pelo IFRN para que ele possa atender as características individuais dos alunos; a importância de estabelecer uma forte parceria com a família, por meio de estratégias que promovam segurança, confiança, aceitação e acompanhamento dos alunos com NEE; promover momentos pedagógicos para o diálogo entre diversos saberes, numa perspectiva inclusiva; realizar eventos para a multiplicação do atendimento sobre inclusão e o valor da diversidade para todos; organizar atividades culturais com o intuito de estimular a aceitação das diferenças; adquirir equipamentos para o atendimento a pessoas com necessidades específicas; fortalecer as ações do NAPNE, por meio de atendimento, acompanhamento e orientação para servidores, pais e alunos e comunidade local; continuar promovendo capacitações de docente na área; adequar os outros espaços educacionais frequentados pelos alunos com necessidades educacionais especiais; entre outros (MOTA, 2008).

Quanto ao espaço destinado aos coordenadores para suas considerações finais em relação ao Programa TEC NEP, poucos também se manifestaram, conforme mostra o Quadro 12:

Quadro 12 – Considerações finais sobre o Programa TEC NEP

<b>Coordenador</b>	<b>Resposta</b>
Coord. 4	Precisamos avançar porque não adianta criar um núcleo sem garantia de pessoal, espaço físico e equipamentos.
Coord. 7	Descentralizar as coordenações do NAPNE. Ter um acesso direto aos coordenadores do Programa TEC NEP.
Coord. 8	É importante ressaltar a necessidade de forma urgente de práticas que venham dar propriedades, conhecimentos a todos que estão diretamente

	envolvidos com a Inclusão, ou seja, que haja, de fato, CAPACITAÇÃO (na prática do dia a dia) de como trabalhar a questão em pauta.
Coord. 13	O Programa pode não ser perfeito, mas se conseguirmos fazer com que funcione, já será um grande avanço.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os coordenadores reconhecem a importância do Programa, mas pontuam que é preciso que haja as condições necessárias para executar as ações. Para tanto, deve-se ter uma equipe multiprofissional, espaço físico, formação continuada, enfim, ter o apoio da gestão máxima do IFRN, bem como dos diretores gerais de cada *campus*. Ainda, defendem que a inclusão de alunos com deficiência seja uma política da instituição, e não apenas dos NAPNEs.

Na vivência de pedagoga e coordenadora de um dos núcleos em processo de construção, corroboro tudo o que foi dito pelos demais coordenadores e resalto que esse processo de implementação dos NAPNEs nos *campi* foi um avanço significativo, porém a forma como foi conduzido deixou a desejar, bem como o planejamento sistêmico das ações a serem desenvolvidas. Falta um gestor central que articule um trabalho conjunto entre todos os núcleos e dê suporte às ações individuais. Os coordenadores têm se esforçado para que os NAPNEs cumpram sua função, mas se a instituição não der as condições necessárias será impossível oferecer uma educação profissional de qualidade aos estudantes com NEE.

Enquanto os alunos com deficiência e outras NEE não conseguirem acesso ao IFRN, os NAPNEs continuarão sendo apenas um grupo de pessoas que acreditam e esperam que um dia o instituto realmente seja inclusivo e que possa, por meio da profissionalização, mudar a vida de muitas pessoas que já estiveram à margem da sociedade por muito tempo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na pesquisa para a construção desta dissertação de mestrado contribuiu muito para meu desenvolvimento enquanto pesquisadora e profissional, pois tive a oportunidade de conciliar meu objeto de estudo com minha atuação profissional, o que certamente fez com que eu revisse minhas práticas e me posicionasse criticamente sobre como tem ocorrido o processo de inclusão no IFRN. O fato de o lócus do estudo ser também o meu local de trabalho teve suas vantagens e desvantagens, pois me ajudou a ter conhecimento sobre como as coisas funcionavam no âmbito da instituição, embora tenha dificultado no que diz respeito à imparcialidade na hora de analisar os dados obtidos. Além disso, houve dificuldade em expressar os pontos negativos encontrados e de me posicionar a respeito enquanto pesquisadora, e não mais como servidora, no intuito de construir um conhecimento acerca da temática estudada e de colaborar com a instituição.

Apesar disso, foi muito gratificante realizar este estudo, uma vez que tive a oportunidade de conhecer melhor o perfil dos demais coordenadores dos NAPNEs, além de tomar ciência das ações que foram implementadas pelos núcleos na busca de promover o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no IFRN. Através das respostas dos coordenadores, pude identificar os aspectos dificultadores e as experiências positivas que eles vivenciaram (e ainda vivenciam) no desafio de estar à frente de um setor de grande relevância para a instituição e ouvir sugestões para a melhoria e/ou fortalecimento da atuação dos NAPNEs e do Programa TEC NEP no IFRN.

Por muitas vezes, senti-me contemplada nas falas dos meus colegas coordenadores, pois, assim como a maioria deles, eu também desconhecia o Programa TEC NEP. Partindo do princípio de que se compreende o macro para se chegar ao micro, primeiramente deveríamos ter conhecido o Programa TEC NEP para depois nos apropriarmos do NAPNE, já que este é apenas uma parte do Programa, que prevê também a criação de Centros de Equoterapia, de Treinamento de Cães-Guia e dos Núcleos de desenvolvimento de Tecnologias Assistivas. Essas ações tinham (e ainda têm) por objetivo possibilitar o acesso e a permanência das

pessoas com NEE na educação profissional e, conseqüentemente, no mundo produtivo.

Certamente, a criação desse Programa significou um grande avanço para as políticas de inclusão, porquanto a implementação dos NAPNEs na Rede Federal colaborou com a quebra das barreiras arquitetônicas e atitudinais, na aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos, incentivou pesquisas e produção de tecnologia assistiva, além de ter possibilitado e ampliado as discussões sobre a educação inclusiva.

Apesar de todos esses avanços, algumas dificuldades têm prejudicado o desenvolvimento do trabalho dos NAPNEs, como o número reduzido de matrículas de pessoas com deficiência, que pode estar associado à dificuldade de acesso, já que o ingresso ocorre por processo seletivo e não existem cotas para atender a esses alunos.

A ausência de estrutura física, material, de recursos humanos e financeiros também foi citada como barreira para a implementação e atuação dos núcleos. Ainda, fez-se referência à escolha do coordenador, o qual, muitas vezes, não possui formação específica na área da educação inclusiva e não pode desempenhar sua função com exclusividade, tendo em vista que a coordenação é acumulada com o cargo que o servidor ocupa na instituição e não é gratificada. Outro fator é a falta de institucionalização dos NAPNEs, pois os coordenadores desenvolvem as ações nos *campi* de forma isolada, devido à ausência de um núcleo gestor.

Após a análise de alguns pontos positivos e negativos dos NAPNEs, percebe-se que as constatações são as mesmas realizadas pelos estudos utilizados nesta pesquisa sobre o Programa, o que se mostra preocupante, pois demonstra que possíveis soluções já vêm sendo apontadas há algum tempo por esses estudos, visando aprimorar o Programa TEC NEP, no entanto não têm sido postas em prática por seus gestores. Algumas recomendações estão relacionadas à construção de uma política efetiva de inclusão na rede de educação profissional, ao trabalho conjunto, às parcerias, à valorização dos NAPNEs e dos profissionais nele envolvidos, à oferta de cursos de capacitação para docentes e servidores, à eliminação das atitudes preconceituosas, bem como à difusão do Programa TEC NEP, que deveria ter um espaço maior dentro das instituições, tendo em vista a relevância dos objetivos do programa no que concerne à inclusão na educação profissional.

O Programa TEC NEP, juntamente com outras políticas inclusivas, tem reforçado o direito das pessoas com deficiência de se qualificarem e assim terem possibilidade de disputar uma vaga no mercado de trabalho. Nesse sentido, faz com que se destaquem as possibilidades laborativas das pessoas com deficiência, com ênfase no sujeito, e não em suas limitações (SASSAKI, 2003).

A educação profissional é vista por Anjos (2006) como uma questão de direitos humanos, uma vez que o acesso à profissionalização permite à pessoa com deficiência estudar, aprender, desenvolver competências que a auxiliam a ingressar no mercado de trabalho e, com isso, exercer plenamente sua cidadania. Para tanto, as instituições de Educação Profissional devem possibilitar o acesso, a permanência e a formação com qualidade das pessoas com deficiência, através da adoção de políticas públicas capazes de minimizar barreiras para a educação dos estudantes.

O IFRN tem desenvolvido iniciativas de inclusão de pessoas com deficiências nos cursos e no mundo do trabalho já há algum tempo, e a criação do NAPNE veio a afirmar-se como um espaço fundamental no respeito à diversidade e na garantia da cidadania (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a). Apesar de se reconhecer a importância do Núcleo de Inclusão para o IFRN, a sua atuação é, ainda, muito restrita, considerando os critérios de expansão e a estrutura multicampi, conforme se pôde constatar nesta pesquisa.

Levando-se em consideração a análise dos dados obtidos, citam-se como possíveis recomendações para um melhor funcionamento dos núcleos no IFRN:

1 – A implementação do NAPNE em todos os *campi*, e que este seja atuante, não apenas criado por força de lei;

2 – A criação de um núcleo gestor local para centralizar as ações dos NAPNEs;

3 – O cargo de coordenador do NAPNE seja uma função gratificada e de dedicação exclusiva, para que possa desenvolver melhor as ações que competem ao núcleo. Ainda, estabelecer critérios específicos para a ocupação dessa função;

4 – A criação de cotas para alunos com deficiência, a fim de possibilitar a entrada desse público nos cursos ofertados pelo instituto. Além disso, oferecer todas as condições necessárias para a realização das provas;

5 – Garantir o acesso, a permanência e a formação de qualidade para esses alunos;

6 – Criar parcerias que auxiliem no trabalho do NAPNE, além de oportunizar

a inserção dos alunos com deficiência no mercado de trabalho;

7 – A criação de um banco de dados para acompanhar os alunos egressos e sua entrada no mercado de trabalho;

8 – Desenvolver uma cultura de inclusão em que todo o IFRN esteja engajado nessa política, de modo que o NAPNE não seja visto como único responsável nesse sentido.

Certamente, existem outras ações que poderiam colaborar para o pleno funcionamento do NAPNE, mas, por hora, é o que se pode apontar com este estudo. Esperamos que tenhamos trazido subsídios e contribuições para futuros planejamentos e implementações de políticas públicas na área da educação profissional inclusiva, a fim de auxiliar a atuação dos núcleos de apoio já existentes e a criação dos futuros núcleos nas novas unidades do IFRN e das demais instituições de ensino.

Nessa perspectiva, possibilita-se assim a ampliação das discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e no mundo do trabalho, de forma que esse direito se torne realidade na vida de muitos.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, Osmar *et al.* (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

AMARAL, Lígia A. Falando sobre o trabalho da pessoa portadora de deficiência. In: **A questão do trabalho e a pessoa portadora de deficiência**. São Paulo: REINTEGRA, 1993.

\_\_\_\_\_. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 127-136, 1994.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANJOS, Isa Regina Santos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4199](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4199)>. Acesso em: 25 mar. 2013.

ARANHA, Antônia V. S. Representações de classe e trabalho no Brasil sob os impactos da escravidão. In: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy; LAUDARES, João B. (Org.). **Diálogos sobre trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papyrus, 2005. p. 93-113.

ARANHA, M. S. F. A deficiência através da história. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63-70, 1995.

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão. **O programa TEC NEP no CEFET-PE**: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/7672/arquivo7784\\_1.pdf?sequence=1](http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/7672/arquivo7784_1.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998. p. 21-52.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://acessibilidade.bento.ifrs.edu.br/arquivos/pdf/manual/manual-04-arquivo-38.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007. 462 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Brasília: CORDE, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2012**. Disponível em <<http://inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: histórico da Educação Profissional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto federal**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**: Documento base. Brasília, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Implementação do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas Com Necessidades Educacionais Especiais**: resultados parciais 2006. Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**: Documento base (versão III). Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ação TEC NEP – Humanizando a educação, profissional e tecnológica**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas de inclusão de pessoas com deficiência na rede federal de educação profissional e tecnológica**: relatório das ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Rede Federal de educação profissional e tecnológica**: linha do tempo. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais do estado, Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em 20 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 129, de 22 de maio de 1991**. Promulga a Convenção n. 159, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 9 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.598, de 1º de dezembro de 2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 04 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 15 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>. Acesso em 18 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm)>. Acesso em: 13 de ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.123, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 09 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do trabalho e do emprego. **Características do emprego formal segundo a Relação anual de informações sociais**, 2011. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF808081419E9C900141B74A39245892/Principais%20Resultados%20-%20Ano%20base%202012%202.pdf>>. Acesso em: 09 de nov. de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n. 1793, de 27 de dezembro de 1994.** Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Aviso Circular n. 277.** Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Incluir.** Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?>>. Acesso em: 15 de jun. 2014c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Portaria n. 807, de 18 de junho de 2010.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2010/portaria807\\_18\\_0610.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_18_0610.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Portaria interministerial n. 2, de 2 de agosto de 2012.** Institui o Programa de Promoção do Acesso das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social à Qualificação Profissional e ao Mundo do Trabalho – Programa BPC Trabalho. Disponível em:

<<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc/bpc-trabalho>>. Acesso em: 07 set. 2014.

BRAVERMAN, Harvey. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho humano no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira – integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

CARVALHO-FREITAS. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho**. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/CSPO-72UKVU/maria\\_nivalda.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/CSPO-72UKVU/maria_nivalda.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 25 out. 2013.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <[http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4149](http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4149)>. Acesso em: 04 fev. 2013.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção**. Natal-RN, 2005.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial n. 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, set./dez. 2004.

COVRE, Thais Kalinina Martins. **O significado do trabalho para a pessoa com deficiência mental**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://tede.mackenzie.com.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=184](http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=184)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

CUNHA, Angélica Moura Siqueira. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no Colégio Universitário/UFMA**. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: <[http://www.tedebc.ufma.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=639](http://www.tedebc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=639)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso**. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DIRETORIA DE APOIO À INCLUSÃO. **DAIN/UERN discute plano de ação nos Campi Avançados**. Mossoró, abril de 2014. Disponível em: <<http://inclusaodain.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2014.

ESTEVIÃO. Marília. Cinco anos de boas notícias. **Revista Inform.**, Natal, ano 2, n. 3, p. 12-13, jan./jun. 2014.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e políticas educacionais: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan.-abr. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 35-81.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990. Brasília, 1991.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 247-266.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo**. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Economia, Departamento de Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=238827&url=http://libdigi.u nicamp.br/document/?code=000782607>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GÖDKE, Francisco. **A inclusão excludente dos trabalhadores com deficiência nos processos produtivos industriais**. 2010. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10\\_godke.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_godke.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GONÇALVES, Edivaldo Félix. **A concretização do direito ao trabalho e as pessoas com deficiência intelectual**: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112012-094309/>>. Acesso em: 25 out. 2013.

GUIMARÃES, Clarisse Ferreira. **Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior**: um estudo em IES de Natal-RN. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <[http://www.ppped.ufrn.br/arquivos/teses\\_dissertacoes/dissertacoes%20-%202011/CLARICE%20FERREIRA%20GUIMARAES%20DIOGENES.pdf](http://www.ppped.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/dissertacoes%20-%202011/CLARICE%20FERREIRA%20GUIMARAES%20DIOGENES.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2014.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2010

IGNÁCIO, Edílson Antônio. **Análise da acessibilidade da informação digital pelas pessoas com deficiência nos sites de órgãos de pesquisa brasileiros**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007. Disponível em: <<http://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=8&codTd=94288&url=http://www.puc-campinas.edu.br>>. Acesso em: 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010 – resultados do universo**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal-RN, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 1533 de 21 de maio de 2012**. Cria os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) no IFRN. Natal, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Regimento interno núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**. Natal, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Dados Estatísticos Servidores por situação funcional.** Disponível em <[http://portal.ifrn.edu.br/servidores/dados-estatisticos-1/2013/dados-estatisticos\\_servidores-por-situacao-funcional-03-set-2013/view](http://portal.ifrn.edu.br/servidores/dados-estatisticos-1/2013/dados-estatisticos_servidores-por-situacao-funcional-03-set-2013/view)>. Acesso em 14 set. 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O atendimento especializado no exame nacional do ensino médio. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (Org.). **Caminhos para uma educação inclusiva:** políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 277-308.

KUENZER, Acácia. A relação entre educação e trabalho: pressupostos teóricos. In: KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 21-34.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho:** redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 5. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Michelle Pinto *et al.* O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 42-68, mar./abr. 2013.

MAIA, Tatiane Faustino Moreira. **Pessoas com necessidades especiais na sociedade e no mercado de trabalho:** perspectiva inclusiva. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <[http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3852](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3852)>. Acesso em: 27 fev. 2013.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Viviane da Silva Braga. **O REUNI e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior:** questões para reflexão. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2013-05-06T105451Z-771/Publico/DISSERTACAO%20VIVIANNE.pdf](http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2013-05-06T105451Z-771/Publico/DISSERTACAO%20VIVIANNE.pdf)>.

MARTINS, Nadjara. IFRN consegue empregar mais da metade dos alunos. **Tribuna do Norte**, Natal, 28 set. 2014. Disponível em: <<http://tribunadonorte.com.br/noticia/ifrn-consegue-empregar-60-dos-alunos/294364>>. Acesso em: 30 set. 2014.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Livro I).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Perspectiva histórica do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na política educacional brasileira. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça/SP, ano V, n. 9, jan. 2007. Disponível em: <[www.revista.inf.br](http://www.revista.inf.br)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MELO, Amanda Meincke. **Design inclusivo de sistemas de informação na web**. 2007. 349 f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/1918951/Downloads/MeloAmandaMeincke.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira; SOARES, Gilvana Galeno *et al.* Ação TEC NEP: análise de dissertações e teses publicadas na base de dados da Capes. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7. 2013, Londrina. **Anais do congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial**. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/publicacao-de-anais/anais-2013.php>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

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

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b. (Coleção temas sociais).

MOREIRA, Maria da Graça Leão. **Os aspectos psicológicos envolvidos no processo inclusivo: uma análise do Projeto Educar na Escola Técnica Tupy**. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MOTA, Rosângela Maria de Sales. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidades de inclusão**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Ros%E2ngela%20Maria%20de%20Sales%20Mota.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

NASCIMENTO, Franclin Costa *et al.* A Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Científica Internacional**, ano 4, v. 1, n. 18, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/180/174>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

NERES, Celi Corrêa. O público e o privado na história da educação especial. **Revista Histedbr**, Paraná, n. 11, set. 2003. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis11/rev11.html>>. Acesso em: 10 out. 2014.

NUNES, Débora. Educação especial: um pouco de história. In: NUNES, Débora. **Educação Inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. 2001. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3962](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3962)>. Acesso em: 03 ago. 2014.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma concepção entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n. 159 da Organização Internacional do Trabalho, respeitante à readaptação profissional e ao emprego de deficientes**. 1983.

PASTORE, José. **Oportunidades de Trabalho para Portadores de Deficiência**. São Paulo: LTR, 2000.

PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14671/000658671.pdf?sequenc=>>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. **Inclusão de pessoas com deficiência no trabalho e o movimento da cultura organizacional**: análise multifacetada de uma organização. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29934>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

PERINI, Thelma Íris. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás**: a visão dos excluídos. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2006. Disponível em: <[http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=842](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=842)>. Acesso em: 21 dez. 2012.

PESSOTTI, Isaías. **A deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RIGBY, Mike; SANCHIS, Enric. O conceito de qualificação e a sua construção social. **Revista europeia de formação profissional**, Lisboa, n. 37, p. 24-36, 2006/1. Disponível em: <[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/430/37\\_pt\\_rigby.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/430/37_pt_rigby.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. Belchior de Oliveira Rocha. Reitoria (Org.). **Gabinete Itinerante**: rendimentos das ofertas. Natal: Microsoft Power Point, 2013. 09 slides, color.

RODRIGUES, Maria Rita Vitor Martins. **Trajetória do IFRN em inclusão escolar**. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Departamento de Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <[http://btdt.bczm.ufrn.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3922](http://btdt.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3922)>. Acesso em: 21 dez. 2012.

ROSA, Vanderley Flor. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Administração da Educação Básica) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa\\_vf\\_do\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://bdtj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=204336&url=http://hdl.handle.net/10183/21375>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

SALUSTINO, André. 104 anos capacitando profissionais para o desenvolvimento científico e tecnológico: reflexo do IFRN em 2013 é resultado de transformações educacionais. **Educampus**, Natal, ano 2, n. 8, p. 13-15, set./out. 2013.

SANTANA, Marcos Aurélio; RAMALHO, José Ricardo. **Sociologia do trabalho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Coleção Ciências Sociais Passo a Passo).

SANTOS, Yvone de Bazbuz da Silva. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2011. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3038/1/2011\\_Dis\\_YBSSantos.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3038/1/2011_Dis_YBSSantos.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2013.

SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe**. 2012. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <[http://btdt.ufs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=939](http://btdt.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=939)>. Acesso em: 11 ago. 2013.

SANTOS, Allyne Cristina. **Preparação e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial.) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6447](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6447)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

SANTOS, Andrezza Souza. **A inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo Vestibular**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12. n. 34. Jan./abr. 2007. p. 152-180.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Siony. Acessibilidade digital em ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Geintec**, São Cristóvão, v. 2, n. 3, p. 245-254, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/1918951/Downloads/48-312-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2014.

SOARES, Flávia. **Uma reflexão sobre o processo de inclusão no mercado de trabalho**: a perspectiva da pessoa com deficiência. 2006. 87 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2006. Disponível em: <[http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=221](http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=221)>. Acesso em: 16 abr. 2013.

SONZA, Andréa Poletto (Org.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de PNEs. Brasília: SETEC/MEC, 2012.

SOUZA, Sandra Regina Carrieri de; *et al.* Gestão universitária e acesso à universidade: sistema de cotas para pessoas com deficiência. **Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, ano 10, n. 13, p. 165-180, jan./jun. 2013. p. 165-180. Disponível em: <<http://seer4.fapa.com.br/index.php/arquivo/article/view/223/128>>. Acesso em 13 jan. 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANAKA, E. D.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.

TAVARES, Lílian Dayse Fróes. **Trabalho prescrito e trabalho realizado**: confortações de saberes no trabalho de pessoas com deficiência física em uma usina siderúrgica. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=192877](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=192877)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

TINÓS, Lúcia Maria Santos. **Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos**: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <[http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3810](http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3810)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

VIEIRA, Francisco Ricardo Lins *et al.* Núcleo de acessibilidade e o apoio a estudantes com necessidades especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (Org.). **Caminhos para uma educação inclusiva**: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 357-372.

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### *Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa: “Educação profissional de pessoas com deficiência: atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN”, que tem como pesquisador responsável o professor Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Mat. 1149542, do Departamento de Fisioterapia do Centro de Ciências da Saúde da UFRN.

Esta pesquisa pretende analisar a realidade atual dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs), implantados no âmbito do IFRN através do Programa TEC NEP, a partir da visão dos coordenadores dos referidos núcleos.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é a busca por conhecer de forma mais profunda a realidade da inclusão dos estudantes com deficiência matriculados no ensino profissionalizante nos Institutos Federais do Rio Grande do Norte com base na política nacional de educação inclusiva implantada na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica.

Os participantes da pesquisa serão submetidos a um questionário semiestruturado, contendo 24 questões divididas em quatro etapas, sendo que alguns itens apresentam subitens, quando a complementação das informações for pertinente ao objetivo da pesquisa.

Todos os participantes são voluntários, sendo incluídos na pesquisa por livre e espontânea vontade, e qualquer participante poderá, a qualquer momento, desistir de participar desta pesquisa, sem ônus ou problemas.

Durante a realização do questionário, não serão feitos testes que envolvem corte, penetração de instrumentos e coleta de sangue. Durante o mesmo, poderão ocorrer alguns riscos mínimos, como cansaço e desconforto. Em ambas as situações, os participantes poderão interromper e propor a continuidade do mesmo em outro momento, se assim desejarem ou se recusarem a responder as perguntas que lhes causem constrangimentos de qualquer natureza. O pesquisador responsável disponibilizará indenização, caso haja dano comprovado ao participante desta pesquisa.

Os benefícios esperados com esta pesquisa são: todos os participantes poderão discutir aspectos relacionados com o processo educativo no qual estão inseridos, refletindo sobre aspectos positivos e negativos desse processo, podendo contribuir para sua melhoria. Poderão analisar os pontos fortes e fracos dos NAPNEs, com o intuito de melhorar a prestação de serviços dos núcleos no âmbito do IFRN e contribuir para o avanço científico.

Durante todo o período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para os pesquisadores Gilvana Galeno Soares, por meio dos números (84) 8827-1785 e (84) 9986-9615 ou pelo *e-mail*: gilvana.soares@bol.com.br, e/ou Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, pelo telefone (84) 9167-6591 ou por *e-mail*: ricardolins67@gmail.com.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você, além de se recusar a responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Os dados que você irá nos fornecer são confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa te identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por esta pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela sua participação nesta pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador responsável e reembolsado para você.

Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Em caso de qualquer dúvida sobre a ética desta pesquisa, você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do

Norte, pelo telefone (84) 3215-3135.

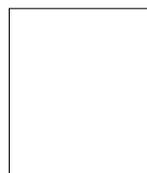
Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

### *Consentimento Livre e Esclarecido*

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nesta pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa “A educação profissionalizante de pessoas com deficiência: o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no contexto do Programa TEC NEP no IFRN” e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal (data).

**Assinatura do participante da pesquisa**



Impressão  
datiloscópica do  
participante

\_\_\_\_\_  
*Declaração do pesquisador responsável*

Como pesquisador responsável pelo estudo “Educação profissional de pessoas com deficiência: atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante deste estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, 6 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do pesquisador responsável**

## ANEXOS

### ANEXO A – Questionário submetido aos Coordenadores dos NAPNEs



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Instruções gerais:

Leia com atenção as questões que se seguem e as responda nos espaços indicados. Se necessário utilize o verso da folha.

### QUESTIONÁRIO

Nome da Instituição:

Informante:

Formação Acadêmica:

Telefone e *e-mail* para contato:

1- Relacione os cursos e os níveis que o *Campus* atende atualmente:

Curso (s)	Nível (is)

2- O *Campus* atende atualmente alunos com deficiência? Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, complete a tabela referente aos dados desse *Campus*:

I – Curso	II – Nível	III – Número de alunos	IV – Tipo de deficiência

Legenda:

**FIC** – Formação Inicial e Continuada / **EPTM** – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / **EPTGP** – Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação / **TS** – Técnico Subsequente.

- 3- O *Campus* faz parcerias com alguma instituição (ONGs, privadas, filantrópicas, Secretaria de Estado, Sistema S – SENAI, SESI, SENAC) para atender alunos com deficiência? Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, preencha a tabela abaixo:

Instituição parceira	Curso	Número de alunos	Tipo de deficiência

No caso de existir, descreva a função de cada instituição parceira:

---



---



---



---



---

4-Em que ano o *Campus* implantou o Programa TEC NEP?

5-O *Campus* possui algum setor responsável ou núcleo de atendimento para atuar com alunos com deficiência? ( ) Sim ( ) Não

6 - O *Campus* já tinha alunos com deficiência antes da implementação do Programa TEC NEP? Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo:

Tipo de deficiência	Curso	Nível

Em caso negativo, quais os motivos para explicar a falta de matrículas de alunos com deficiência nesse *Campus*?

---



---



---



---



---

Em caso afirmativo, como ocorre a seleção para o ingresso desses alunos?

---



---



---



---



---

6- Existe divulgação do processo seletivo direcionado para o ingresso de alunos com deficiência no *Campus*? Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, a divulgação é feita através de:

( ) Imprensa escrita ( ) Rádio ( ) Televisão ( ) Outros

Qual (is)? \_\_\_\_\_

8 – Existe reserva de vagas estabelecida para o ingresso no exame de seleção?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, em quais cursos e níveis?

Curso (s)	Nível (is)

9 – O *Campus* tem desenvolvido ações junto à comunidade escolar para promover a inclusão desses alunos? Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, qual (is)?

---



---



---



---

10 – O *Campus* adquiriu algum equipamento para auxiliar os alunos com deficiência?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, quais?

---



---



---



---

11 – O *Campus* fez alguma modificação na estrutura física após a implantação do Programa TEC NEP? Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, quais?

---

---

---

---

12 – Existem dificuldades para a permanência desses alunos no *Campus*?

Sim ( )      Não ( )

Em caso afirmativo, quais?

---

---

---

---

13 – Existe acompanhamento pedagógico desses alunos? Sim ( )      Não ( )

Em caso afirmativo, qual (is)?

---

---

---

---

14 – Houve mudanças no Projeto Político-Pedagógico ou no Regimento do *Campus* após a implantação do Programa TEC NEP? Sim ( )      Não ( )

Em caso afirmativo, em quais aspectos (is)?

---

---

---

---

15 – Já houve algum programa de capacitação de recursos humanos especialmente voltados para favorecer a inclusão de alunos com deficiência? Sim ( )      Não ( )

Em caso afirmativo, que tipo de capacitação?

---

---

---

16 – O *Campus* possui banco de dados dos alunos com deficiência capacitados?

Sim ( ) Não ( )

17 – Há encaminhamentos desses alunos para o mercado de trabalho?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, quais são os procedimentos?

---



---



---

18 – Existe acompanhamento desses alunos no mercado de trabalho?

Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, como?

---



---



---

19 – Relacione na tabela abaixo o número de alunos com deficiência que ingressaram no mercado de trabalho no último ano. Especifique o curso e o nível.

<b>Curso</b>	<b>Nível</b>	<b>Número de alunos</b>

20 – O *Campus* recebeu recursos financeiros para a implementação do Programa TEC NEP? Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, qual (is) foi (foram) as fontes dos recursos financeiros?

---

---

---

21 – Quais as dificuldades/problemas que você encontra na implementação do Programa TEC NEP no *Campus*?

---

---

---

---

22 – Quais as vantagens que você vê no Programa TEC NEP?

---

---

---

---

23 – Você gostaria de dar alguma sugestão para o Programa TEC NEP?

---

---

---

---

24 – Você gostaria de acrescentar alguma coisa sobre o assunto?

**Obrigada por participar.**

## ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO  
ONOFRE LOPES-HUOL/UFRN



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação profissional de pessoas com deficiência: atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN

**Pesquisador:** Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

**Área Temática:**

**Versão:**

**CAAE:** 31753013.0.0000.5292

**Instituição Proponente:** Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 704.315

**Data da Relatoria:** 27/06/2014

#### Apresentação do Projeto:

Nossa pesquisa tem por objetivo analisar a realidade atual em que se encontram os NAPNEs criados e implantados no âmbito do IFRN através do Programa TEC NEP, a partir da visão dos coordenadores, para que possamos ampliar as discussões em torno da educação profissional das pessoas com deficiência e ao mesmo tempo contribuir em âmbito local para a melhoria do planejamento e funcionamento dos NAPNEs

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer a visão que os coordenadores de núcleo têm sobre o programa TEC NEP a fim de avaliar como as diretrizes nele propostas estão sendo implementadas no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência nos cursos profissionalizantes do IFRN.

Objetivo Secundário:

Mapear e caracterizar o perfil do alunado com deficiência matriculados nos cursos ofertados pelo IFRN; Identificar, descrever e analisar as ações implementadas pelos NAPNES no IFRN para promover o acesso e a permanência dos alunos com deficiências; Levantar as dificuldades e sugestões apresentados pelos coordenadores.

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - 3º subsolo  
Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3342-5003 Fax: (84)3202-3941 E-mail: cep\_huol@yahoo.com.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO  
ONOFRE LOPES-HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 704.315

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Durante a realização do questionário, não serão realizados testes que envolvem corte, penetração de instrumentos e coleta de sangue. Durante do mesmo poderá ocorrer alguns riscos mínimos como cansaço e desconforto. Em ambas as situações os participantes poderão interromper e propor a continuidade do mesmo em outro momento, se assim desejarem ou recusar a responder as perguntas que lhes causem constrangimentos de qualquer natureza. O pesquisador responsável disponibilizará indenização, caso haja dano comprovado ao participante desta pesquisa.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são: todos os participantes poderão discutir aspectos relacionados com o processo educativo no qual estão inseridos, refletindo sobre aspectos positivos e negativos desse processo, podendo contribuir para sua melhoria. Podendo analisar os pontos fortes e fracos dos NAPNES, com intuito de melhorar a prestação de serviços dos núcleos no âmbito do IFRN.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto claro e bem detalhado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Presentes e em conformidade com a legislação

**Recomendações:**

Sugere-se a inclusão do endereço completo do CEP HUOL caso haja interesse em algum participante buscar orientações:

Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes – CEP/HUOL

Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis CEP 59.012-300 Natal/RN Fone: (84) 3342 5003 E-mail: cep\_huol@yahoo.com.br

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

1. Apresentar relatório parcial da pesquisa, semestralmente, a contar do início da mesma.
2. Apresentar relatório final da pesquisa até 30 dias após o término da mesma.
3. O CEP HUOL deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - 3º subsolo  
 Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300  
 UF: RN Município: NATAL  
 Telefone: (84)3342-5003 Fax: (84)3202-3941 E-mail: cep\_huol@yahoo.com.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO  
ONOFRE LOPES-HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 704.315

o curso normal do estudo.

4. Quaisquer documentações encaminhadas ao CEP HUOL deverão conter junto uma Carta de Encaminhamento, em que conste o objetivo e justificativa do que esteja sendo apresentado.
5. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP HUOL deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
6. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa.
7. Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE pelo sujeito de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

NATAL, 30 de Junho de 2014

---

**Assinado por:**  
**Joao Carlos Alchieri**  
**(Coordenador)**

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - 3º subsolo  
Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3342-5003 Fax: (84)3202-3941 E-mail: cep\_huol@yahoo.com.br