

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE**

**LIGYANNE KARLA DE ALENCAR**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES E POSSIBILIDADES NO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO  
NORTE**

**NATAL-RN**

**2017**

LIGYANNE KARLA DE ALENCAR

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES E POSSIBILIDADES NO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO  
NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lenina Lopes Soares Silva

NATAL-RN

2017

A368p Alencar, Ligyanne Karla de  
Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte / Ligyanne Karla de Alencar. – 2017.  
141 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.  
Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> D.ra Lenina Lopes Soares Silva.

1. Educação profissional – Educação especial. 2. Política pública de inclusão. 3. Pessoa com deficiência – Inclusão. I. Silva, Lenina Lopes Soares. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377:376

Catálogo na Publicação elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial Walfredo Brasil (BSWB) do IFRN.

LIGYANNE KARLA DE ALENCAR

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES E POSSIBILIDADES NO IFRN**

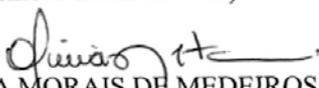
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial pra obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 18/05/2017

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. LENINA LOPES SOARES SILVA  
(Presidente)

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. ANA MARIA DE MORAIS COSTA  
(Membro titular externo)

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA  
(Membro titular interno)

  
Prof. Dr. ANDERSON CRISTOPHER DOS SANTOS  
(Membro suplente externo)

  
Prof. Dr. JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO  
(Membro suplente interno)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, ao nosso mestre maior, que vem me dando coragem para superar todas as dificuldades, agradecer a grandeza da sabedoria de “DEUS PAI”, que permeia o céu e a terra.

A minha família, pelo apoio e carinho, e, principalmente, a minha mãe, Luzia Luzinete da Conceição, por toda dedicação e amor cedidos durante toda a minha vida. Ao meu irmão, Uirandy Alencar, Didi, com ajudas imprescindíveis na formatação das figuras do texto.

À Janaína Carla Borges Braz da Silva, pelo amor e carinho expressados nos momentos mais difíceis.

À Professora Dra Lenina Lopes Soares Silva, cujas críticas e sugestões contribuíram com uma fundamentação relevante e para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPGEP/IFRN. Aos professores, à secretaria e aos queridos colegas discentes pelo apoio, pela parceria estabelecida na produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no Brasil.

Aos docentes Ana Maria de Moraes Costa, Olívia Moraes de Medeiros Neta, José Mateus do Nascimento e Anderson Christopher dos Santos membros da Banca Examinadora, pelas significativas contribuições que enriqueceram este estudo.

A todos e todas, o meu muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa é uma análise de políticas de educação inclusiva implantadas no Brasil, com ênfase nos processos de inserção de pessoas com deficiência à Educação Profissional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com foco no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Enfatiza-se a política inclusiva em implantação nesse Instituto, no período de 2010 a 2015, tendo como referente a Ação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP) que vem sendo desenvolvida desde o ano 2000 e as políticas educacionais que a esta se aliam para o atendimento das pessoas com deficiência, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no Plano Nacional Viver Sem Limites. A investigação caracteriza-se como qualitativa e utiliza levantamento bibliográfico, análise legal e documental e respostas coletadas por meio de questionário aplicado a 36 servidores dos *Campi* Santa Cruz, Caicó, Currais Novos, Parelhas, São Gonçalo do Amarante, Educação à Distância, Natal Central, Macau, Natal Zona Norte, Parnamirim, João Câmara e Nova Cruz, que ocupam as coordenações de extensão, de pesquisa, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e a direção acadêmica. A análise privilegia um diálogo teórico-metodológico baseado na sociologia das ausências, pois esta torna possível o confronto das possibilidades inclusivas mesmo dentro de um Estado capitalista excludente, como o brasileiro. Os dados revelaram que a existência de ações inclusivas no ensino, na extensão e na pesquisa no IFRN demonstram o potencial dessa instituição em de fato ser um centro de excelência, como previsto na Ação TEC NEP para o acesso, a permanência e a saída exitosa para o mundo do trabalho de pessoas com deficiência. No entanto, a política interna de inclusão de pessoas com deficiência no IFRN existe de forma tímida e necessita de uma melhor articulação e divulgação de suas ações para todos os servidores e para a sociedade. Considera-se, ainda, que as reflexões empreendidas na pesquisa podem ajudar os gestores dessa política a diminuírem as arestas que impõem limites a essa política interna para torná-la mais eficiente, mostrando à sociedade as possibilidades presentes na instituição, inclusive na luta por um sistema de cotas ou de reservas de vagas no processo seletivo de acesso a todos os cursos oferecidos pelo IFRN, principalmente para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, para que possamos avançar no sentido de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chaves: Políticas Públicas de Inclusão. Educação Profissional. Pessoa com Deficiência. Educação Profissional para as pessoas com deficiência. TEC NEP

## ABSTRACT

This research is an analysis of inclusive education policies implemented in Brazil, with emphasis on the processes of inclusion of people with disabilities in the Professional Education at the Federal Network of Professional and Technological Education (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica), focusing on the Federal Institute of Professional and Technological Education (Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica). Emphasis is given to the inclusive policy under implementation at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN), from 2010 to 2015, with reference to the Technology, Education, Citizenship and Professionalization Action for People with Specific Needs (Ação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas - TEC NEP), which has been developed since the year 2000, and the educational policies that are in line with it for the care of people with disabilities, such as the National Program for the Access to Technical Education and Employment Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), in the National Plan to Live Without Limits (Plano Nacional Viver Sem Limites). This is a qualitative study, based on a bibliographical survey, on legal and documental analysis and on questionnaire replies, given by 36 public servants from the campuses Santa Cruz, Caicó, Currais Novos, Parelhas, São Gonçalo do Amarante, Distance Learning (Educação à Distância), Natal Central, Macau, Natal Zona Norte, Parnamirim, João Câmara e Nova Cruz. These public servants work at the coordinations of research and extension, as well as the Center for Assistance to People with Special Needs (NAPNE), and the Academic Direction. The analysis focused on a theoretical-methodological dialogue based on the sociology of absences, since this makes possible the confrontation of inclusive possibilities even within an excluding capitalist state like the Brazilian. The subjects were questioned about the internal policies of inclusion, as far as the professional qualification of the public servants and the actions of the IFRN's training tripod in teaching, research and extension for the inclusion of people with disabilities in the institution. The data revealed that the existence of inclusive actions in teaching, extension, and research in the IFRN demonstrates the potential of this institution in truly being a center of excellence, as foreseen in the TEC NEP Action for the access, permanence and successful exit to the labour market of people with disabilities. However, the internal policy of inclusion of people with disabilities in the IFRN exists in a timid manner and needs better articulation and dissemination of their actions for all public servants and for society. We also consider that the reflections undertaken in the research can help the managers of this policy to reduce the edges that impose limits to this internal policy to make it more efficient, showing society the possibilities present in the institution, including the struggle for a system of quotas or reserves of vacancies in the selective process of access to the programs offered by the IFRN, mainly to the High School Integrated to the Professional Education (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), so that we can move towards a more inclusive society.

Keywords: Public Policies for Inclusion. Professional Education. Person with disability. Professional Education for people with disabilities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ORGANOGRAMA 1	<i>Campus</i> Natal Central	16
ORGANOGRAMA 2	<i>Campus</i> Mossoró	17
QUADRO 1	Total de questionários respondidos por <i>campus</i>	17
QUADRO 2	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica	60
QUADRO 3	Abrangência do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites- 2013	63
GRÁFICO	Vagas destinadas ao acesso de discentes do IFRS	74
QUADRO 4	Expansão do IFRN e a Política de Inclusão TEC NEP	80
MAPA	Mapa do Rio Grande do Norte e a Política de Expansão	81
QUADRO 5	Projeto Escola de Fábrica	83
QUADRO 6	Inclusão de servidores técnicos administrativos e docentes com deficiência no IFRN	91
QUADRO 7	Impressões dos sujeitos sobre a política de inclusão de pessoas com deficiência no IFRN	94
QUADRO 8	Tecnologias Assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no IFRN segundo os sujeitos da pesquisa	97
QUADRO 9	Política interna de inclusão: ações para a formação dos servidores	101
QUADRO 10	Ações da política interna de inclusão: ações no ensino	107
QUADRO 11	Ações da política interna de inclusão: ações na extensão	112
QUADRO 12	Ações da política interna de inclusão: ações na pesquisa	116
FIGURA 01	Matéria do site do IFRN sobre o Projeto Bengala Eletrônica	119
FIGURA 02	Matéria do site do IFRN sobre o Projeto Crab	120

## LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CBE	Câmara de Educação Básica
CNESP	Centro Nacional de Educação Especial
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
IES	Instituições do Ensino Superior
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
OG	Organização Governamental
ONG	Organização Não Governamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEFOR	Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidade Especiais
SUAP	Sistema Unificado da Administração Pública

TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educaçionais Específicas
TA	Tecnologias Assistivas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>23</b>
2.1	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: SITUANDO A PROBLEMÁTICA DE ESTUDO	23
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	31
2.2.1	<b>A Política Nacional de Educação Especial de 1994</b>	<b>33</b>
2.2.2	<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES POLÍTICAS DESTINADOS AO ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b>	<b>53</b>
3.1	AÇÃO TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO, CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS	57
3.2	PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – VIVER SEM LIMITES	62
3.2.1	O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC)	65
3.3	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO-ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	70
<b>4</b>	<b>A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN: AÇÕES E POSSIBILIDADES</b>	<b>77</b>
4.1	A POLÍTICA INTERNA DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFRN	87
4.2	AÇÕES DA POLÍTICA INTERNA DE INCLUSÃO DO IFRN	101
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas e práticas da educação para o trabalho reprodutoras da ordem social vigente nos dias atuais, na verdade, possuem suas origens na colonização brasileira. A exploração europeia no Brasil Colônia se deu no molde segundo Marx (2013), chamado de acumulação primitiva. Neste, o trabalhador é dissociado dos meios de produção e a riqueza é concentrada nas mãos de poucos pela expropriação de muitos.

A acumulação do capital pressupõe o mais-valor, o mais valor, a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadorias. Todo esse movimento parece, portanto, girar num círculo vicioso, do qual só podemos escapar supondo uma acumulação 'primitiva' (*'previous accumulation'*, em Adam Smith), prévia acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas seu ponto de partida. (MARX, 2013, p. 785, grifo do autor)

A organização econômica no Brasil Colônia era centrada na grande propriedade, na monocultura e no trabalho de negros, como escravos. Essa organização era focada nas necessidades do mercado europeu para o comércio de produtos tropicais e metais preciosos.

O trabalho escravo, além de desumano e violento, não permitia a possibilidade do aumento do trabalho livre remunerado. Até porque, como falado anteriormente, o trabalho estava associado à figura do negro africano enquanto objeto dos detentores de propriedade. Os que não detinham terra, riqueza e nem escravos eram marginalizados. Nascendo, dessa forma, uma nação dual.

O capital aqui existente era no modelo capitalista mercantil, que apontava para a exploração de matéria prima excedente para a comercialização na Europa. O capitalismo retardatário, mais conhecido como capitalismo tardio, é o que caracteriza a chegada desse sistema de produção ao Brasil, que teve um passado colonial e conservador, como a maioria dos países da América Latina. Contudo, apesar de referenciar o passado colonial, podemos realizar uma reflexão sobre a sua continuidade, pois "o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória." (SANTOS, 2010, p. 28).

A organização social brasileira dividida em classes, com a mão de obra barata e a total desvalorização do trabalho, promove a inserção do sistema capitalista, em seu âmago, com características mais agressivas do que nos países cujo desenvolvimento se deu no período próximo à revolução industrial, como ratifica Santos ao afirmar que:

Nas formações sociais capitalistas a articulação dominante é constituída pelas relações sociais de produção e a sua lógica, que penetra desigualmente, todo o tecido social, é a lógica do capital. Esta lógica consiste numa relação de exploração enquanto extracção de mais-valia através da propriedade não socializada (individual ou estatal) dos meios de produção e do uso da força de trabalho apropriada no mercado mediante contrato entre cidadãos juridicamente livres e iguais (SANTOS, 1989, p.18).

No Estado brasileiro, a lógica do capital é a lógica dominante que regula as relações sociais, educacionais, econômicas e o processo de acumulação. O Estado, segundo Santos (1989), é a forma política dessa relação. Logo, no Brasil temos um Estado capitalista que promove políticas educacionais também desiguais. No que concerne à Educação Profissional, são notáveis as políticas desiguais voltadas para as pessoas com deficiência.

As desigualdades sociais e as lutas de classe já existiam antes do sistema capitalista propriamente dito. Entretanto, as relações tornam-se mais tensas nesse sistema, pois o cidadão vive em um Estado de Direito mediando as relações políticas, econômicas e sociais. As lutas de classe permeiam, ainda, movidas por sua gênese, os conflitos existentes entre a classe detentora dos meios de produção e a classe dominada, trabalhadora ou não.

A função política do estado consiste precisamente em 'dispersar' essas contradições e essas lutas de modo a mantê-las em níveis tensionais funcionalmente compatíveis com os limites estruturais impostos pelo processo de acumulação e pelas relações sociais de produção em que ele tem lugar. Não se trata, portanto de resolver (superar) as contradições sociais ao nível da estrutura profunda da formação social, mas antes de as manter em estado de relativa latência mediante as ações dirigidas às 'tensões', 'problemas', 'questões' sociais porque as contradições se manifestam ao nível da estrutura de superfície da formação social. (SANTOS, 1989, p. 25-24, grifo do autor).

O Estado, pressionado pelas lutas de classe, vive em constantes ajustes das tensões sociais suscitadas pelas desigualdades. Sem vencer definitivamente as contradições, mantém-se no conservadorismo, denunciado desde o ano de 1905 por

Manoel Bomfim em sua obra intitulada: América Latina: Males de Origem (BOMFIM, 1905).

Dentro desse contexto, como incluir nas diversas esferas sociais e, principalmente na Educação Profissional e politécnica, os filhos com deficiência da classe trabalhadora? Essa é a questão do problema que tentamos desvelar nesta pesquisa, posto que, com o discurso da inclusão permeado pela ideologia neoliberal, o Estado Brasileiro vem destinando, por oblação educativa diferenciada aos segmentos sociais, as suas políticas educacionais. Então, vejamos esse discurso:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Não podemos correr o risco de analisar os conceitos de igualdade, diversidade, diferença e equidade, presentes no paradigma da inclusão, sem recorrermos ao princípio da totalidade e das contradições existentes na sociedade brasileira, permeada pelo sistema de produção capitalista de ideologia neoliberal assumida pelo governo do país.

Os conceitos de diversidade e de inclusão se coadunam com o de equidade. O binômio diversidade/inclusão, considerado desde essa perspectiva, se materializa na esfera educativa no sentido de contribuir para a reprodução das classes sociais via sistema educacional. O conceito distorcido de diversidade é a justificativa encontrada para a inclusão dos distintos grupos sociais por meio de programas e projetos cujos públicos destinatários são definidos em razão do estado de maior ou menor miséria. (MOURA, 2009, p. 26).

Assim, o neoliberalismo contempla o aumento das desigualdades sociais e econômicas, estimula o individualismo e a competição e não percebe a Educação como possibilidade de emancipação dos sujeitos e, sim, como ferramenta para inserção no mercado de trabalho precarizado do sistema capitalista hegemônico. Sendo assim,

a política de educação profissional no Brasil, desde as primeiras iniciativas é marcada pela organização de trajetórias distintas em função da divisão entre governantes e governados. É o que Gramsci chama 'a marca social' da

escola [...]. Além dessa diferenciação, foram construídos, no processo de organização da educação profissional mecanismos seletivos que excluía determinados grupos sociais e, dentre eles, as pessoas com deficiências. A institucionalidade construída não acolheu as diferenças, notadamente quando se reporta à pessoa com deficiência. A integração só seria possível para as pessoas com deficiência se a deficiência/diferença fosse neutralizada ou enquadrada nas estruturas existentes. (SILVA, 2011, p. 58-59).

Precisamos de um projeto societário construído coletivamente no qual a dimensão política e econômica da nação tenha como meta a dignificação da vida e do ser humano. Um projeto de sociedade que rompa definitivamente com a lógica do capital. Para Moura (2013, p. 112), “um projeto societário contra-hegemônico, apoiado em uma visão cuja centralidade esteja nos homens e mulheres e em suas relações com a natureza e cuja meta seja alcançar a igualdade substantiva entre os seres humanos”.

A organização da sociedade, principalmente dos grupos comprometidos com a inclusão dos jovens com deficiência, advindos das classes populares, na Educação Profissional, e posteriormente, no mundo do trabalho, busca inverter o jogo, indo no sentido contrário daquela forma de educação que impõe aos jovens uma Educação Profissional fragmentada em programas de natureza temporária. Para Moura (2009), o Estado deveria implementar e consolidar as políticas de acesso à Educação Profissional Politécnica, conforme ele mostra no excerto a seguir:

[...] ao invés de políticas, são implementadas programas e projetos educativos, cujo fim é promover ações que no lugar de contribuírem para o acesso à educação de qualidade, base para a construção da cidadania plena, autônoma e emancipada, consolidam-se como medidas de contenção social, materializadas por meio de ações compensatórias que contribuem para a construção de uma cidadania aviltada, precarizada, mitigada – enfim, da formação de meios ou de quase cidadãos – uma inclusão excludente. (GARCÍA, 2006; KUENZER, 2005 apud MOURA, 2009, p. 263).

No que concerne à história das políticas de inclusão na Educação Profissional brasileira desde sua gênese, a marca é pela divisão social do trabalho, pois era destinada aos discentes das classes menos favorecidas, que, na maioria das vezes, adentravam no mundo do trabalho precocemente, sem nenhuma proteção social. Sendo assim, nos dias atuais, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é uma proposta e uma opção para a educação de qualidade desses sujeitos, quando permeada por uma sólida formação científica, tecnológica e histórica, densa de conhecimentos vinculados ao trabalho, que permita aos jovens da classe trabalhadora

sua inserção não tão subordinada à relação trabalho x capital em um mercado de trabalho globalizado em todos os aspectos. Nesse sentido, deveria se integrar a formação científico-tecnológica à cultura e ao trabalho, de tal forma que o jovem que já trabalha tenha condições de ser menos explorado nesse capitalismo selvagem. (KUENZER, 2011), isso se aplica, inclusive, àqueles que são considerados com necessidades específicas.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica dispõe de programas, projetos e ações políticas que auxiliam a inclusão dos discentes com deficiência nos Institutos Federais e ofertam a possibilidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Nesse sentido, neste estudo, analisaremos as políticas de educação inclusiva implantadas no Brasil, com ênfase nos processos inclusivos de pessoas com deficiência à Educação Profissional na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, no período de 2010 a 2015, com foco no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Neste estudo, refletimos sobre as seguintes questões:

- 1) Dentro desse contexto neoliberal, são possíveis práticas inclusivas significativas para pessoas com deficiência na Educação Profissional brasileira? Ou estamos fadados a processos inclusivos paliativos?
- 2) Quais as relações existentes entre as Políticas Públicas de Educação Especial para pessoas com deficiência e as Políticas Públicas de Educação Profissional?
- 3) Quais são as ações e as possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência no IFRN?

Este estudo caracteriza-se, predominantemente, como uma pesquisa de natureza qualitativa que se utiliza de levantamento bibliográfico, análise legal e documental e análise das respostas fornecidas pelos servidores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), por meio de aplicação de questionário, com um diálogo teórico-metodológico baseado na sociologia das ausências, pois esta torna possível o confronto das possibilidades inclusivas mesmo dentro do capitalismo excludente. Para isso, nos fundamentamos em Santos (2010), quando ensina que:

Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos

os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura ou o crime (SANTOS, 2010, p. 280-281).

Todavia, o estudo utiliza dados quantitativos no que concerne a indicadores de inclusão de pessoas com deficiência no IFRN. A possibilidade de combinação dos métodos quantitativos e qualitativos permitiu mensurar estatisticamente evidências concretas do número discentes e de servidores, docentes e técnicos administrativos, contemplados pelas políticas inclusivas no IFRN.

A triangulação de métodos permitiu, assim, compreendermos a complexidade entre a objetividade do método quantitativo e a subjetividade do método qualitativo, que, segundo Minayo, traz:

A questão das relações entre quantitativo e qualitativo, porém, secundada pelo problema epistemológico da objetividade e da subjetividade não pode ser assumida de forma simplista como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade. Ela tem haver com o caráter do objeto específico de conhecimento aqui tratado: com o entendimento de que nos fenômenos sociais há possibilidade de se analisarem regularidades, frequências, mas também relações, histórias, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação. (MINAYO, 2013, p. 63)

A análise dos dados está presente durante todo o processo de investigação, tornando-se mais fulcral após a coleta de dados. Os dados recebem um tratamento realizado em três etapas sugeridas por Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), sendo elas:

- (1) a delimitação progressiva do objeto estudado, que terá uma característica aberta em seu princípio, para posteriormente focar nas questões específicas da pesquisa;
- (2) a formulação de questões analíticas, que possibilitarão a articulação entre os dados da realidade e os pressupostos teóricos;
- (3) o aprofundamento da revisão de literatura para relacionar as descobertas feitas durante o estudo com a fundamentação teórica.

Os questionários foram aplicados com trinta e seis servidores do IFRN, que ocupam as coordenações do Napne, de extensão e de pesquisa, e os diretores acadêmicos de 12 *campi*, que representam 57% do total de campi do IFRN. Buscamos, na pesquisa, evidenciar as áreas de atuação do Instituto no ensino, na pesquisa e na extensão, e analisar as ações que estão sendo desenvolvidas para a

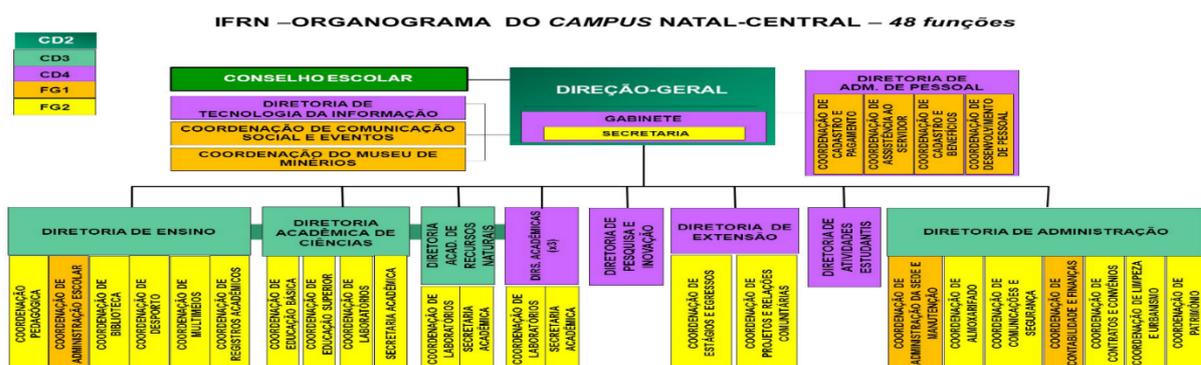
inclusão das pessoas com deficiência para podermos desvelar as possibilidades dessa política no IFRN.

O IFRN possui, atualmente, 21 *campi* no Estado e, com exceção do *campus* Natal Central, cada *campus* possui as coordenações de extensão, pesquisa e NAPNE. Desse modo, totalizam 20 coordenadores de extensão, 20 coordenadores de pesquisa e 21 coordenadores do Napne. O *campus* Natal Central é composto por direção de ensino, direção de pesquisa e direção de extensão. Por isso, nesse *campus*, em especial, os questionários foram respondidos pelos diretores de pesquisa e extensão e pela coordenação pedagógica, representando as ações de pesquisa, extensão e ensino, respectivamente.

Os *campi* do IFRN participantes da pesquisa foram os seguintes: Santa Cruz, Caicó, Currais Novos, Parelhas, São Gonçalo do Amarante, EAD, Natal Central, Macau, Natal Zona Norte, Parnamirim, João Câmara e Nova Cruz. Optamos por essa amostra por a considerarmos representativa do universo no sentido em que a pesquisa é de natureza qualitativa e não paramétrica.

Para compreender um pouco a organização do IFRN, bem como o locus de trabalho dos sujeitos da pesquisa, apresentamos o organograma do IFRN, com referência ao *campus* Natal Central e ao *campus* Mossoró representando os demais *campi* da pesquisa. A estrutura administrativa do IFRN foi aprovada pelo Colégio de Dirigentes através da Deliberação nº 03/2010, de 26/11/2010, com base na Estrutura Organizacional de Referência aprovada pela Resolução nº 16/2010-CONSUP. Percebemos claramente que o organograma dos *campi* apresentados no Organograma 01 e 02 não possui o NAPNE em sua estrutura administrativa.

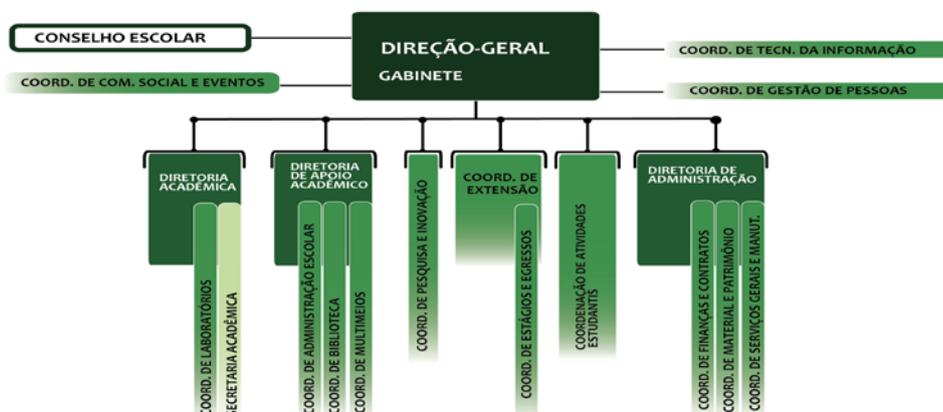
### Organograma 01- do *Campus* Natal Central



Fonte: Estrutura Administrativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2010).

Organograma 02 do *Campus Mossoró*

## IFRN –ORGANOGRAMA DO CAMPUS MOSSORÓ – 20 funções



Fonte: Estrutura Administrativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2010).

O total de quarenta e oito questionários foi disponibilizado. Cada *Campus* recebeu 4 questionários para coordenadores de extensão, pesquisa e Napne e direção acadêmica, com exceção do IFRN-Natal Central, como ressaltado anteriormente, com o mesmo bloco de questões para todos os sujeitos. Contudo, como descrito no Quadro 01, algumas coordenações e direções não devolveram o questionário. Os espaços preenchidos pelo “X” representam os questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa. Para a análise de dados, tivemos um total de 36 questionários respondidos por oito coordenadores de pesquisa, oito de extensão e oito diretores acadêmicos, que representam 38% do total de 21 servidores do IFRN que atuam nessas áreas, e doze coordenadores do Napne, que representam 57% do total de 21 servidores que atuam nessa coordenação.

Quadro 1 - Total de questionários respondidos por *Campus*

N	CAMPUS DO IFRN	PESQUISA	EXTENSÃO	NAPNE	DIREÇÃO ACADÊMICA	TOTAL
1.	Macau			X	X	02
2.	Santa Cruz			X		01
3.	Natal Central	X	X	X	X	04
4.	Parnamirim	X	X	X	X	04
5.	Zona Norte	X	X	X		03
6.	Currais Novos		X	X	X	03
7.	Caicó	X	X	X	X	04

N	CAMPUS DO IFRN	PESQUISA	EXTENSÃO	NAPNE	DIREÇÃO ACADÊMICA	TOTAL
1.	Macau			X	X	02
9.	Parelhas	X	X	X	X	04
10.	São Gonçalo	X		X	X	03
11.	João Câmara	X	X	X	X	04
12.	Nova Cruz	X	X	X		04
<b>TOTAL</b>		<b>08</b>	<b>08</b>	<b>12</b>	<b>08</b>	<b>36</b>

Fonte: Autoria Própria (2017).

Salientamos que materialismo histórico permeia o caminho teórico, evidenciando a dinâmica real dos processos sociais e pela análise da dialética que a consubstanciará como estratégia de compreensão e análise da realidade encontrada na empiria da pesquisa, qual seja, o IFRN. A ênfase na relação entre indivíduo e sociedade, entre a base material e o pensamento, entre o real e a compreensão pela ciência deram a substância às análises, pois esta ressalta as lutas de classe conforme a dialética marxista.

O campo da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio é permeado por instâncias de poder econômico, político e ideológico. No mundo contemporâneo, a ciência, a tecnologia e as relações sociais refletem as contradições de classe, os conflitos de interesse e os resultados de segregação social. Por essa razão, estão implicadas, nessas relações, a cultura e o trabalho. Sendo o Estado uma forma ampliada de socialização das condições gerais de produção, uma vez que realiza:

(a) a regulação social que atenua os efeitos das desigualdades, da exclusão e da mutilação capitalista em relação às classes trabalhadoras; (b) seleção, a dissociação e a segregação dos recursos públicos destinados aos meios de consumo coletivo para a reprodução da força de trabalho; (c) e os anseios provenientes da ação humana organizada e do papel do sujeito histórico na construção social. (MINAYO, 2013, p. 119).

Após a elaboração descritiva e contextual dos dados obtidos, o próximo procedimento se refere à análise interpretativa. O processo interpretativo utilizado neste estudo tem sua abordagem teórica inserida em uma perspectiva teórico-prática (práxis) marxista, que se dedica a compreender e criticar os processos políticos das sociedades capitalistas. No entanto, a exposição utilizará procedimentos estruturados por Santos (2010).

Assim, a pesquisa utiliza como procedimentos para análise dos dados a sociologia das ausências e suas ecologias: de saberes, das trans-escalas; dos

reconhecimentos; das temporalidades e da produtividade como um trabalho de tradução.

Para o trabalho de tradução, é necessário trilhar todo caminho com o trabalho intelectual, emocional e político entrelaçados, “porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do carácter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática” (SANTOS, 2010, p. 129), no que ratifica a abordagem marxista utilizada. No caso desta pesquisa, as ações decorrentes das políticas educacionais inclusivas foram sendo cotejadas pela pesquisa bibliográfica e pelos levantamentos oficiais sobre estas no contexto brasileiro e, em particular, no IFRN.

A sociologia das ausências é:

Uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2010, p. 102).

O modelo de racionalidade ocidental que padroniza, que homogeneiza, que não valoriza as experiências sociais é chamado por Santos, baseado em Leibniz (1985), de razão indolente. A razão indolente é materializada através da razão metonímica e da razão proléptica (SANTOS, 2010), e ambas têm em essência os princípios capitalistas de base liberal. Portanto, tendem a excluir aqueles que não estão padronizados de acordo com sua base ideológica, como as pessoas com deficiência nas diversas possibilidades educacionais.

A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma de ordem, criando dicotomias hierarquizadas, contraindo o presente e escondendo o tesouro infinito das experiências sociais no mundo, pois não as vê em perspectiva dialética. Torna, dessa forma, os tesouros inexistentes:

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional. (SANTOS, 2002, p. 246-247).

Santos (2002) ressalta cinco lógicas de produção da não-existência: a primeira lógica é a da monocultura do saber, cria o ignorante; a segunda lógica é da monocultura do tempo linear, cria o residual; a terceira lógica é da classificação social, cria o inferior; a quarta lógica é da escala dominante, cria o local, e a quinta lógica é a produtivista, evidencia o improdutivo. A sociologia das ausências confronta essas totalidades homogêneas da razão metonímica e busca evidenciar a não-existência criada pelas cinco lógicas anteriormente citadas.

São, assim, cinco as principais formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistências porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir (SANTOS, 2010, p. 104).

A sociologia das ausências visa tornar as formas inexistentes presentes em forças alternativas e contra-hegemônicas, para torná-las possíveis objetos de disputa política, pelo questionamento: “Como a razão metonímica formou as ciências sociais convencionais, a sociologia das ausências é necessariamente transgressiva” (SANTOS, 2010, p.105). Assim, é buscando as ações e as possibilidades que analisamos os achados da pesquisa.

Desse modo, as presenças em busca de espaços possíveis de disputa política são transformadas pela sociologia das ausências em ecologias, que serão alternativas de superação das monoculturas produtoras da invisibilidade das experiências sociais significativas. São essas experiências alocadas nas políticas de inclusão que dão o tom inclusivo a esta pesquisa, no sentido de que:

- a) a **ecologia dos saberes** confronta a monocultura dos saberes científicos, permitindo, por meio do diálogo, a disputa epistemológica entre os diferentes saberes, sem criar o fomento das hierarquias tão evidenciadas nas dualidades, como, por exemplo, a existente entre trabalho de cunho manual e o trabalho de cunho intelectual;
- b) a **ecologia das temporalidades** vai promover o contraponto à lógica da monocultura do tempo linear, buscando transformar diferentes culturas consideradas como resíduos ou manifestações primitivas em formas de

manifestação cultural contemporâneas não subordinadas à modernidade capitalista.

c) a **ecologia dos reconhecimentos** é uma alternativa à lógica da classificação social, “a sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença” (SANTOS, 2010, p. 110) ressalta ainda que, “as diferenças que subsistem quando desaparece a hierarquia tornam-se uma denúncia poderosa das diferenças que a hierarquia exige para não desaparecer” (*idem*, 2010, p.110).

d) a **ecologia de produtividade** que busca evidenciar as produções alternativas ao pensamento produtivista do capital, como as cooperativas de trabalhadores, economia solidária e outras possibilidades em que o lucro e o domínio do outro pela venda desvalorizada da sua força de trabalho sejam rejeitados. Confronta-se, dessa forma, a lógica do crescimento e desenvolvimento econômico sustentada nas formas de acumulação do sistema capitalista.

e) e, finalmente, a **ecologia das trans-escalas** como alternativa à lógica da escala dominante, propondo outra globalização e ampliando a diversidade das práticas sociais. Assim,

Comum a todas estas ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes (SANTOS, 2002, p. 253).

Nessa direção e tendo como fundamentos teórico-metodológicos os já expostos, buscamos perceber a efetivação das políticas de acesso à Educação Profissional para pessoas com deficiência no cenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para evidenciar possíveis produções da inexistência da inclusão, ou de baixa inclusão, de alunos e servidores nesta Rede. Temos ainda como espaço empírico de interlocução a realidade do IFRN no qual ocorre a pesquisa de campo. Desse modo, tentamos produzir uma análise crítica para tornar existentes as ações inclusivas e, ao mesmo tempo, apontar as possibilidades como fomento das presenças por intermédio da crítica à razão proléptica que diferentemente, e não por acaso, da razão metonímica tem como objetivo ampliar o futuro, posto que:

Enquanto a dilatação do presente é obtida através da sociologia das ausências, a contracção do futuro é obtida através da *sociologia das emergências*. A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão construindo no presente através das atividades de cuidado (SANTOS, 2002, p. 254, grifo do autor).

Assim, ao final temos o desejo de contribuir para uma sociologia das emergências sobre a política de inclusão ao identificarmos as ações e possibilidades de inclusão no IFRN, ampliando o escopo dos saberes e práticas emergentes, movendo-nos em busca das expectativas sociais dos sujeitos com deficiência que adentraram essa instituição. Dessa forma, vamos desconstruindo o determinismo explicitado pelas vias da razão proléptica, pois, ao contrário, buscamos os caminhos da emancipação social.

Nessa perspectiva de análise, complementamos a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, com o trabalho de tradução, pois desejamos a “inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade” (SANTOS, 2002, p. 267), na direção da compreensão de, conjuntamente, fazer um trabalho político, intelectual, sem perder de vista o conflito existente na sociedade brasileira com sua educação dual e excludente. Ainda com Santos, reafirmamos que: “é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou prática”. Como, por exemplo, a exclusão das pessoas com deficiência pela lógica produtivista do capital.

Após a contextualização dos objetivos, questões de estudo e metodologia apresentados na introdução da pesquisa, o texto dissertativo foi dividido nos seguintes capítulos: “políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional”, em que discutimos a história da Educação Profissional e as interfaces entre as políticas de Educação Profissional e as políticas públicas de educação especial; “programas, projetos e ações políticas destinados ao acesso à Educação Profissional para pessoas com deficiência”; “a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional no IFRN: ações e possibilidades”, em que analisamos a política interna de inclusão para pessoas com deficiência com base nos questionários dos trinta e seis sujeitos da pesquisa.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A presente seção tem por escopo apresentar o percurso histórico das políticas destinadas à Educação Especial e à Educação Profissional para pessoas com deficiência entre os anos de 1994 e 2008. O estudo ressalta as mudanças conceituais identificadas na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Além disso, apresenta a transição do paradigma da integração para o paradigma da inclusão, evidenciando avanços legais e normativos para o acesso das pessoas com deficiência na Educação de uma forma geral e na Educação Profissional especificamente.

Esta seção também avulta a história da Educação Profissional para pessoas com deficiência no período anterior a incitação da Política de Educação Especial de 1994, pois, segundo Santos (2010), é no século XIX:

Que se consuma a convergência da modernidade e do capitalismo, é neste século que melhor se podem analisar os sistemas de desigualdade e de exclusão. O grande teorizador da desigualdade na modernidade capitalista é, sem dúvida, Karl Marx (1970). Segundo ele, a relação capital/trabalho é o grande princípio da integração social na sociedade capitalista, uma integração que assenta na desigualdade entre o capital e o trabalho, uma desigualdade classista baseada na exploração. (SANTOS, 2010, p. 280).

O percurso da história da Educação Profissional brasileira para pessoas com deficiência revela um início marcado pela razão impotente, permeada pela razão metonímica, mas o determinismo é vencido no girar dos anos pela reivindicação social de políticas públicas mais inclusivas.

### **2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: SITUANDO A PROBLEMÁTICA DE ESTUDO**

A história faz com que possamos ter uma visão crítica do presente ou passado, como também de como os fenômenos se apresentam em função dos acontecimentos anteriores.

Nada se constrói fora da história e nem a história é produto das ideias, dizem Marx & Engels, no texto que escreveram sobre a *Sagrada Família* (1967). Ela não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos. 'Não é a história que se serve dos seres humanos para alcançar seus fins. A história é apenas a atividade dos seres humanos perseguindo seus objetivos (MINAYO, 2013, p. 111, grifo da autora).

Ressaltando ainda a necessidade do estudo da história para a compreensão do cenário que se apresenta nos dias atuais - de Políticas de acesso à Educação Profissional e de educação para o trabalho, bem como de um tratamento que evidencia as pessoas com deficiência e sua inclusão social, transcrevemos o que destaca Silva (2008, p. 48):

Para compreender todo esse processo é necessário que se conheça que as relações sociais estabelecidas com as pessoas culturalmente estigmatizadas (entre elas, as pessoas com deficiência) dependem de muitos fatores, como por exemplo: o nível de desenvolvimento das forças produtivas, o desenvolvimento da economia, as concepções políticas, morais, religiosas e filosóficas de cada sociedade, assim como o nível de educação, de saúde pública, da ciência, da técnica e da cultura.

No Brasil, da década de 1980 até os dias atuais, a educação para pessoas com deficiência avançou de forma considerável, sobretudo no que concerne à legislação. Porém, “é relevante destacar que não são os dispositivos legais que definem, por si só, o projeto educacional, mas a forma como essa legislação é operacionalizada na realidade escolar” (MARTINS, 2009, p. 77).

Contudo, vamos percorrer um espaço temporal mais longínquo a fim de compreender como se deu a educação das pessoas com deficiência para o mundo do trabalho, em seu princípio ontológico e de produção da existência. Torna-se necessária, nesse sentido, uma excursão pela história da pessoa com deficiência até o fomento da Educação Profissional ou Ensino Profissional brasileiro com ênfase nas políticas de inclusão.

No que concerne ao tratamento inicial dado às pessoas com deficiência no Brasil, evidenciamos o relato de Carmo (1991, p. 27, grifo do autor), quando afirma que:

No campo da assistência ou reabilitação das pessoas ‘deficientes’, até por volta de 1850, não encontramos nenhuma obra ou ação do Estado que merecesse destaque. Somente em 1854 foi que D. Pedro II ordenou a construção de três organizações destinadas ao amparo destes indivíduos.

São elas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos; Instituto dos Surdos-Mudos (1887) e o Asilo dos Inválidos da Pátria, destinado aos ex-combatentes mutilados nas guerras em defesa da pátria.

Em 1819, bem antes da libertação dos escravos em 1888, o ensino de ofícios de caráter assistencialista teve a sua primeira instituição, o orfanato Casa Pia de São José, em Salvador. Os alunos eram encaminhados para a aprendizagem em oficinas, nos trens das capitanias. Nas oficinas, fabricavam e consertavam armas do exército, e a educação ali recebida, durante a jornada de atividades enquanto aprendizes do saber/ fazer, tinha o modelo da disciplina militar. Uma instituição que serve de exemplo para essa época foi o Colégio das Fábricas, criado em 1809, no Rio de Janeiro, para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa em Portugal, com o objetivo de aprender diversos ofícios. Entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que também adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios mantidos pelo Estado; era uma “formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis.” (CUNHA, 2000, p. 91).

Após a criação das Casas de Educandos Artífices, houve a abertura para o ensino das atividades laborais de caráter manual para as pessoas com deficiência.

Esta tendência, do ensino de ofícios para os desvalidos teria continuidade, com a criação, por D. Pedro II, em 1854, do Instituto dos meninos Cegos, com oficinas para o aprendizado de tipografia e encadernação e do Instituto de Surdos Mudos, em 1856, que aprendiam sapataria, encadernação, pautação e douração (QUELUZ, 2000, p. 25).

O imperador do Brasil, D. Pedro II, inspirado no exemplo de José Álvares de Azevedo, jovem com deficiência visual que estudara na França durante seis anos e, convencido das reais possibilidades de aproveitamento escolar das pessoas com deficiência visual, baixou o Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos (BRASIL, 1854). Esse, sem dúvidas, tornou-se o marco inicial para a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil e na América do Sul. A instituição passou, posteriormente, a denominar-se Instituto Benjamim Constant (IBC), após o advento da república.

Os cursos de educação profissional criados no Instituto Benjamim Constant e no Instituto Nacional de Educação de surdos, no período do Império, seguiram os mesmos princípios da política de educação profissional no Brasil prevalente naquela época. Trata-se de uma formação profissional de cunho assistencialista, com enfoque no domínio de atividades manuais, voltada para um número reduzido de aprendizes, predominantemente meninos. As vagas

gratuitas nos institutos eram limitadas e destinadas àqueles comprovadamente carentes; no entanto, as vagas para aqueles que pudessem pagar eram ilimitadas [decreto 9026/1911] (SILVA, 2011, p. 27-28).

Os ofícios definidos à pessoa com deficiência no período do Império no Brasil possuíam as mesmas características futuras dos ofícios destinados aos filhos da classe trabalhadora, de caráter assistencialista, com foco nas atividades manuais.

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a esse conjunto – o do ensino profissional como antídoto ao pecado. Essas instituições e essa ideologia constituíram o legado do Império à República, no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros (CUNHA, 2000, p. 92).

Com a abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da república um ano após a libertação dos principais sujeitos responsáveis pelo trabalho manual no Brasil, o país passa por grandes mudanças, tornando-se necessária uma nova concepção de trabalho. A necessidade da formação para o trabalho passou a ser uma preocupação do governo, que não possuía, a sua disposição, a mão de obra escrava. Com o passar dos anos, o aumento da população nas cidades, a imigração, o processo de industrialização e o crescimento econômico necessário, o Brasil República necessitava capacitar a sua população para o mercado de trabalho. Surgiram, com isso, diversas possibilidades de aprendizagem, tais como:

Aquela relacionada à tradição de ensino de ofícios em instituições assistenciais, voltadas para os menores desvalidos, onde o aprendizado de noções elementares, das notações alfabética e matemática conjugava-se ao aprendizado empírico em oficinas artesanais. Aquela presente em diversos Liceus de Ofícios, tendo como modelo o do Rio de Janeiro, com ênfase no aprendizado de noções de matemática e português e ênfase no ensino de desenho aplicado aos ofícios, com o aprendizado inexistente ou precário em oficinas. E, por fim, aquele desenvolvido no Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, onde o aprendizado das notações elementares de matemática, português e desenho conjugava-se ao aprendizado empírico nas oficinas em ritmo de produção industrial (QUELUZ, 2000, p. 23-24).

O conceito de mercado de trabalho, compreendido enquanto elemento inserido no mundo do trabalho, nesta pesquisa, não será restrito ao da economia clássica que percebe o trabalho como um produto, em que os trabalhadores vendem sua força de trabalho e os empregadores compram com os salários de acordo com a oferta e a procura, ou seja, o valor, o preço considerado pelo mercado de trabalho, espaço onde ocorrem as negociações. Neste estudo, utilizaremos o conceito de Bourdieu sobre mercado de trabalho.

Aquilo a que chamamos de mercado é o conjunto das relações de troca entre agentes colocados em concorrência, interações diretas que dependem da estrutura socialmente construída das relações de força para a qual os diferentes agentes envolvidos no campo contribuem com diversos graus através das modificações que lhe conseguem impor, usando nomeadamente dos poderes estatais que estão em situação de controlar e orientar. Com efeito, o Estado não é apenas o regulador encarregado de manter a ordem e a confiança, é o árbitro encarregado de controlar as empresas e as suas interações que normalmente nele vemos (BOURDIEU, 2001, p. 253-254).

Com base em Marx (1993 apud Figaro, 2008, p. 92), para a compreensão conceitual de mundo do trabalho a ser utilizado na pesquisa:

O mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades [...]. O mundo do trabalho é uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamentos da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana. Ele é uma categorização ampla porque possibilita congrega conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades [...]. No mundo do trabalho encontram-se os conflitos centrais que estruturam e regulam o sistema sócio-econômico e político.

As ideias para o novo fomento da Educação Profissional, ensino profissional na época, estavam permeadas pelos parâmetros liberais. Tornar a população economicamente ativa para o progresso da nação também era uma forma evidente de conter as massas humanas que se agrupavam nas grandes cidades em desenvolvimento. Segundo Queluz (2000, p. 18), a construção da sociedade do trabalho também foi “[...] a construção de uma sociedade disciplinar, que procurava adequar os indivíduos como cidadãos úteis para a concretização do projeto de civilização republicano”.

Diante disso, torna-se necessário ressaltar que a legislação para o ensino profissional no Brasil remonta ao Período Imperial (1822-1889) quando, em 1826, foram apresentados à Câmara dos Deputados os primeiros projetos de lei visando instituir oficialmente o ensino de artes e ofícios nas escolas primárias (FONSECA, 1961).

O modelo de ensino profissional primário e gratuito a ser efetivado no Brasil é materializado no Decreto-lei nº 7.566 em 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), pelo presidente Nilo Peçanha, que determina a criação, em cada uma das capitais dos 19 Estados da República, de uma Escola de Aprendizes Artífices. Todavia, como citado anteriormente, já existia no Brasil o ensino profissional não regulamentado e não materializado na legislação oficial do país. Como exemplo, ressalta Cunha (2000, p. 97), que:

Desde o início do século, as empresas ferroviárias mantinham escolas para a formação de operários destinados à manutenção de seus equipamentos, veículos e instalações. A primeira delas, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, foi fundada em 1906, no Rio de Janeiro, na Estrada de Ferro Central do Brasil. As práticas de ensino eram, no entanto, assistemáticas, o que significa que os aprendizes imitavam o mestre e desempenhavam as tarefas que este lhes atribuía, conforme o andamento da produção.

Com relação à Educação Profissional destinada às pessoas com deficiência, Silva (2011, p. 29, grifo do autor) evidencia que:

Quando a educação profissional no Brasil passa a ser regulamentada, aparece uma clara exclusão de indivíduos com deficiência da formação para o trabalho. Assim, no início do século passado, o governo estabeleceu que as escolas de Artífices e Aprendizes fossem destinadas de preferência aos desfavorecidos da sorte, desde que não apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício [Decreto N. 7.566 /09]. Esse critério de seleção para o ingresso nas escolas de aprendizes e artífices é confirmado em regulamentações posteriores (decreto n. 9.070 – de 25 de outubro de 1911; decreto n. 13.064 – de 12 de junho de 1918). A condição de 'não possuir defeito' para ser admitido no curso deveria ser comprovada com certidões e atestados emitidos por autoridade competente.

Assim, a Educação Profissional para a pessoa com deficiência, de acordo com a regulamentação das Escolas de Aprendizes Artífices, é considerada desnecessária e, conseqüentemente, totalmente excluída dessas instituições. É o que mostra o Art. 6º do Decreto nº 7.566, conforme transcrito:

Serão admitidos os indivíduos que requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeito que impossibilitem para o aprendizado do ofício (BRASIL, 1909, p. 2).

O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), que representa a gênese legislativa da Educação Profissional brasileira, permite que, pelo trabalho de tradução, possamos afirmar que é resultado da carência, da inexistência que declara de forma explícita a exclusão da pessoa com deficiência ao acesso à Educação Profissional fomentada na época, reprodutora da divisão social do trabalho, que já possui a sua evidente marca de desqualificação, ou seja, o trabalho manual. A exclusão, reflexo de expulsão da pessoa com deficiência advinda das classes populares, ressalta a “não-existência” da política de acesso à Educação Profissional nesse segmento da sociedade.

Refletindo um pouco fora do contexto nacional, as duas grandes guerras do século XX contribuíram de forma decisiva para o aumento das pessoas com deficiência. A volta dos soldados mutilados advindos da I Guerra Mundial (1914-1918) levou à criação de instituições que atendessem às pessoas com deficiência e promovessem sua reintegração à sociedade. Esses atendimentos também foram estendidos aos civis. Na II Grande Guerra (1939-1945), a sociedade se viu obrigada a integrar as pessoas com deficiência ao mercado de trabalho.

[...] em função das guerras, a escassez de mão-de-obra exige que novas forças de trabalho ingressem no mercado, o que também favorece os programas de integração. Quanto aos movimentos de luta pelos direitos humanos, a partir da década de 1960, coloca-se o direito à integração como um direito humano; com isso, os programas integracionistas superam objetivos como os de suprir mão-de-obra para o país (CAIADO, 2003, p. 10).

No pós-guerra, foram criados programas de atendimento que tornaram possível aos mutilados de guerra e civis exercerem as atividades laborais ditas “normais”, com a finalidade de compensar o déficit causado à previdência social. Com isso, a educação e a reabilitação voltaram-se também para os indivíduos com deficiência congênita. Na época, também foram criados centros de reabilitação (ROCHA, 1987).  
Desse modo:

Logo no início da I Guerra, foi organizado um local para acolher os soldados feridos, que ficou conhecido como depósito de inválidos e cuja finalidade era a de prestar serviços cirúrgicos e reabilitação profissional. Diversos cursos

eram oferecidos, dentre eles o de carpintaria, mecânica, eletricitista e sapateiro. O objetivo da formação era o de capacitar os soldados com deficiência para atuar nas atividades de suporte da guerra. Posteriormente, os objetivos de formação foram ampliados, modificados para preparar os soldados com deficiência para a reinserção na atividade profissional. Os serviços inicialmente destinados apenas aos soldados com deficiência posteriormente foram ampliados para o atendimento a outros indivíduos com deficiência (ILO, 2003 apud SILVA, 2011, p. 31).

No final do século XIX e início do século XX, espaço temporal percorrido até o momento, torna-se evidente a não-existência de Políticas Públicas voltadas às pessoas com deficiência que garantissem o acesso universal à Educação e à Educação Profissional, mais especificamente. No país, as ações e concepções voltadas à Educação Especial para as pessoas com deficiência permaneceram em instituições específicas para o atendimento especializado e as atividades laborais aprendidas nessas instituições não permitiam o acesso ao mundo do trabalho, pois possuíam um aspecto terapêutico. Poderíamos evidenciar que, no período de 1854 a 1973, as políticas para pessoas com deficiência tiveram caráter apenas assistencialista.

Em 1961, a Lei nº 4.024, conhecida como a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apontava para o direito à educação de pessoas com deficiência - na redação da Lei, as pessoas com deficiência eram chamadas de “excepcionais”- preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

A LDB, posteriormente alterada pela Lei nº 5.692/1971, define a necessidade do tratamento especial aos discentes com deficiência mental e física, aos superdotados e aos que tem atraso com relação à idade e ao grau de escolaridade. Para a efetivação do tratamento especial, em 1973, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tem como objetivo a gerência da educação especial no Brasil. As ações do CENESP se configuram por campanhas assistencialistas e por iniciativas isoladas do Estado, o que vai perdurar até o início da década de 1990, quando é instituída a Política Nacional de Educação Especial, em 1994.

Após o período estudado, recorremos a Carmo (1994, p. 43, grifo do autor), que afirma:

[...] a) Até por volta da década de 70 a legislação existente e voltada para os (DF) era precária e esporádica, não podendo estas ações governamentais serem consideradas como propostas políticas consistentes e sedimentadas uma vez que, até 1973, o Estado não possuía em sua hierarquia organizacional um órgão destinado a tratar das questões relativas às pessoas

‘deficientes’; b) A atenção para com os ‘deficientes’ deu-se lentamente através dos anos e o reconhecimento e valorização, mesmo que de forma incipiente, ocorreram concomitantemente às alterações econômicas, não somente no Brasil, mas em todo o mundo; c) O início dos anos 80 no Brasil foi marcado por diferentes formas de lutas sociais de vários segmentos e, também, dos ‘deficientes’ em busca da recuperação do Estado de Direito. Estes segmentos, através de mobilizações variadas, buscavam resgatar as eleições diretas em todos os níveis e a elaboração de uma nova carta constitucional; d) Os graus de discriminação e segregação dos deficientes físicos aparecem através da história, numa relação proporcional ao tipo de governo e/ou relações sociais estabelecidas, isto é, quanto mais autoritário e déspota o governante, quanto mais autoritária a sociedade, mais os considerados ‘diferentes’ são discriminados.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, ressalta, no Art.205, que “ a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Art. 206, sobre os princípios do fomento da educação, no inciso I, revela-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Reforça-se ainda, no Art. 208, no inciso III, a garantia do dever do Estado com a educação, com o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com o direito de acesso à educação garantido pela Constituição de 1988 e a criação do CENESP, efetivaram-se as possibilidades de uma atenção maior à inclusão da pessoa com deficiência no contexto da educação brasileira. Contudo, apenas em 1994 o Brasil instituiu uma política voltada a esse segmento da sociedade brasileira.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS INTERFACES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os primeiros passos da legislação brasileira para as pessoas com deficiência e sua possibilidade de formação na Educação Profissional seguem permeados pela totalidade em forma de ordem prerrogativa da razão metonímica.

Porque é uma razão insegura dos seus fundamentos, a razão metonímica não se insere no mundo pela via da argumentação e da retórica. Não dá razões de si, impõe-se pela eficácia da sua imposição. E essa eficácia manifesta-se pela via do pensamento legislativo. Em vez da razoabilidade dos argumentos e do consenso que eles tornam possíveis a produtividade e a coerção legítima (SANTOS, 2002, p. 244).

A análise da legislação brasileira, no fomento às políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência e sua real aplicação na realidade formativa para essas pessoas, terá um olhar atento da sociologia das ausências e de suas dicotomias reveladas pela razão metonímica como trabalho manual e intelectual.

A educação especial constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e a diferença como valores indissociáveis. Em concretude, se apresenta como uma ação política, social e pedagógica em defesa do direito de todos os educandos de estarem juntos em sala de aula e nos demais espaços educacionais, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação e/ou segregação.

Sobre a concepção de direitos humanos que permeará as políticas de inclusão, cabe a seguinte reflexão:

[...] é fácil ver que na cultura ocidental não existe apenas uma concepção de direitos humanos. Poderemos distinguir pelo menos duas: uma, de origem liberal, que privilegia os direitos cívicos e políticos em relação aos direitos sociais e económicos, e outra, de origem marxista ou socialista, que privilegia os direitos sociais e económicos como condição necessária para todos os demais (SANTOS, 2010, p. 131).

As ações vinculadas à Educação Especial ao reconhecerem as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino demonstram a necessidade de confrontar as práticas historicamente discriminatórias para criar alternativas a fim de superá-las. A Educação Especial assume, nesse contexto, espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, sendo esta uma das principais dificuldades existentes na educação brasileira. A partir das lutas por políticas de inclusão e dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passam a ser repensadas no âmbito do Estado brasileiro.

Em consequência disso, em 1994, o Estado brasileiro publica a Política Nacional de Educação Especial, fundamentada no paradigma da integração, que regulamentava e definia como modalidades da educação especial, as escolas de classes especiais, a sala de recursos, o ensino itinerante, entre outros. A referida política avança no conceito de deficiência, pois retira o foco do modelo médico, que atribui às características da deficiência a grande barreira para a inclusão desse segmento da sociedade nos sistemas educacionais de ensino.

Segundo Ribas (1994, p. 12, grifo do autor), no contexto do modelo médico ou clínico:

A palavra 'deficiente' tem um significado muito forte. De certo modo ela se opõe à palavra 'eficiente'. Ser 'deficiente', antes de tudo, é não ser 'capaz', não ser 'eficaz'. Pode até ser que, conhecendo melhor a pessoa, venhamos a perceber que ela não é tão 'deficiente' assim. Mas, até lá, até segunda ordem o 'deficiente' é o não eficiente.

A análise do conceito de Ribas reflete a lógica produtivista criticada pela sociologia das ausências, pois é essa lógica amparada pelos critérios de produção capitalista e seus ideais voltados ao crescimento econômico, em detrimento da emancipação social dos sujeitos com deficiência.

Este é talvez o domínio mais controverso da sociologia das ausências, uma vez que põe directamente em questão o paradigma do desenvolvimento e do crescimento económico infinito e a lógica da primazia dos objectivos de acumulação sobre os objectivos de distribuição que sustenta o capitalismo global. A invisibilidade e a desqualificação de sociabilidades e lógicas de produção alternativas é altamente provável, sobretudo por não comportarem qualquer semelhança com as únicas alternativas ao capitalismo verdadeiramente testadas ao longo do século XX, ou seja, com as economias socialistas centralizadas. (SANTOS, 2010, p. 114)

Para Santos (2010, p. 104), “segundo essa lógica, a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é a esterilidade e, aplicada ao trabalho, é a preguiça ou desqualificação profissional”. Desqualificação e improdutividade são marcas que acompanham as pessoas com deficiência dentro da lógica do capital, produzindo o inferior nas formas sociais da inexistência.

### **2.2.1 A Política Nacional de Educação Especial de 1994**

A perspectiva política e pedagógica, que contribui para a organização dos sistemas de ensino para atendimento às pessoas com deficiência, através da Política Nacional de Educação Especial instituída pelo MEC através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), tem como estrutura de base a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/1971 e o Plano Decenal de Educação de 1993-2003. A Política também possui influência da Declaração Mundial

de Educação para Todos<sup>1</sup>, de 1990 e da Declaração de Salamanca<sup>2</sup>, de 10 de junho de 1994. Sobre a influência do fomento de Políticas Públicas por organismos internacionais, citamos:

Os atores internacionais desempenham um papel cada vez mais significativo na definição da agenda de políticas públicas. Eles podem ser indivíduos que trabalham como conselheiros ou consultores para governos nacionais ou organizações doadoras, ou membros de organizações internacionais com autoridade para regular o comportamento dos seus membros por meio de acordos internacionais. Atores internacionais tendem a achar mais fácil intervir em setores de políticas em que haja um acordo internacional sancionando a sua intervenção (XUN WU, et al, 2014, p. 33-34).

A Política Nacional de Educação Especial submetia à pessoa com deficiência que possuísse “condições”, a adequação às barreiras atitudinais e arquitetônicas, ao currículo e a toda organização das escolas regulares, conforme transcrevemos:

[...] são matriculados [no ambiente dito regular de ensino/aprendizagem], em processo de integração instrucional os portadores de necessidades especiais que **possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos comuns** (BRASIL, 1994, p.19, grifo nosso).

Dessa forma, isso se configura como uma contradição, pois apenas reafirma os fundamentos construídos a partir de padrões homogêneos de ensino, participação e aprendizagem, evidenciando a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber. Assim, a Política não provocou uma reformulação das práticas educacionais vigentes, mantendo a educação desses alunos no âmbito da educação especial, ou seja,

---

<sup>1</sup> A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada no período de 05 a 09 março de 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Os textos dos documentos foram revisados e aprovados na sessão plenária de encerramento da Conferência em 09 de março de 1990. Esses documentos compõem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em maio de 1991 (BRASIL, 2008).

<sup>2</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos que surgiram a partir das décadas de 60 e 70 (BRASIL, 2008).

excluindo-os do acesso à educação formal e reforçando a lógica da classificação social, “que assenta na monocultura da naturalização das diferenças” (SANTOS, 2002, p. 247).

Nesse panorama, a Política Nacional de Educação Especial tinha como objetivos:

- a) o ingresso do aluno portador de deficiência e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível;
- b) a oferta educacional até o grau máximo de terminalidade compatível com aptidões dos alunos;
- c) o apoio ao sistema de ensino regular, para criar condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais;
- d) a organização de ambiente educacional o menos restritivo possível (BAPTISTA, 2008).

Baptista (2008, p. 20), revela ainda que a não adequação dos ambientes formais de ensino/aprendizagem para atendimento adequado à pessoa com deficiência se caracteriza como outra contradição, uma vez que se entende:

[...] por Política de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos que permitam satisfazer às necessidades educativas dos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, bem como de orientar as ações governamentais para a conquista e manutenção dos objetivos estabelecidos.

A contradição entre o conceito de Educação Especial e o texto da política, os ínfimos e indefinidos investimentos, bem como as ações baseadas em projetos e programas pontuais revelam a trajetória histórica da política de Educação Especial brasileira. A lógica da integração era justamente o fomento da padronização por meio dos conceitos hegemônicos de normalidade e da produtividade e, por que não afirmar: de todas as lógicas produzidas pela razão metonímica e pela razão proléptica, produzindo a não-existência de uma política pública duradoura e consolidada para o acesso das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais.

A questão da “normalidade” é um assunto que deve ser bastante discutido, uma vez que a sociedade é que estabelece, de forma empírica, seus modelos e padrões. Pertence à percepção da sociedade, que também assume posições diferenciadas, a definição de normalidade que muda de cultura para cultura, sofrendo ainda influências de determinadas épocas e períodos da história. Todavia, compactuamos com Freire

(2011, grifo do autor, p. 74-75), no pensamento de compreendermos a história como possibilidades e não como algo determinado. Para ele:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito da ocorrência. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*.

Em 1993, a então Secretária de Educação Especial, Rosita Carvalho, antecedendo a divulgação e a aprovação da Política Nacional de Educação Especial, delicadamente evidencia o financiamento da educação das pessoas com deficiência pelo sistema educacional brasileiro, assim como transcrito:

[...]. Ainda que insuficientes, há verbas na dotação orçamentária do MEC, para que a SEESP financie projetos voltados para o aluno da Educação Especial em Organizações Governamentais (OG) e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Trata-se, portanto, de uma conquista que convém manter, até que o sistema educacional brasileiro assuma o processo educativo dos portadores de necessidades especiais, sem necessidades de órgãos adrede organizados para a defesa de seus direitos (BAPTISTA apud CARVALHO, 2008, p. 21).

Evidencia, assim, o descaso com a educação destinada às pessoas com deficiência existente nos sistemas de ensino brasileiro. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial começa a caminhar de forma paralela ao crescente movimento mundial pela inclusão, que teve ampla discussão na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, e na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994. No âmbito da Educação, a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais ressaltam que as escolas comuns representam o meio imprescindível à aceitação das diferenças ao recomendarem que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994).

Todavia, o movimento social das pessoas com deficiência no Brasil,

principalmente na década de 1990, possuía convicção de que o paradigma da integração para a Educação Especial estava ultrapassado. As novas discussões, em nível internacional e nacional, sinalizavam para o paradigma da inclusão.

A Política de Educação Especial, de 1994, com suas diretrizes e palavras orientadoras, demonstram as singularidades do seu momento histórico, passíveis de modificações futuras para acompanhar as novas produções de conhecimento na área de Educação Especial e do novo contexto social da luta das pessoas com deficiência. Assim destaca Baptista (2008, p. 31, grifo do autor):

Observa-se que as mudanças contemporâneas – na gestão e na pesquisa – indicam que podemos reconhecer como ‘desatualizado’ o discurso que caracterizou a política de 1994. Apesar de existirem muitos aspectos constituintes desse discurso no pensamento ainda generalizado acerca da educação especial, algumas de suas premissas básicas são de difícil sustentação: aumento das classes especiais nas escolas públicas, sem considerar o espaço ocupado nessas instituições; admissão de uma responsabilidade partilhada entre o Estado e as instituições privadas e filantrópicas na execução da política, para citar algumas.

Observamos, a seguir, Leis e Decretos que regulamentam as Políticas Públicas da Educação Especial e suas interfaces com a Educação Profissional.

A Lei nº 9.394/1996, que versa sobre as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece, em seu Art. 59, as responsabilidades dos sistemas de ensino para com as pessoas com deficiência no acesso à educação para o mundo do trabalho, no inciso IV, como pode ser conferido na transcrição que segue:

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).

A Lei nº 9.394/1996 sinaliza a necessidade de promoção efetiva da inclusão da pessoa com deficiência, por meio da educação e do trabalho. Essa iniciativa, teoricamente, se caracteriza como um avanço instituído, legalmente, nas Diretrizes da Educação Nacional.

Do mesmo modo, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, institui orientações normativas com o objetivo de

assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas. Destacamos que a Lei nº 7.853/1989, regulamentada por meio do citado decreto, “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, [...] define crimes, e dá outras providências” (BRASIL, 1989).

Com relação ao disposto no Decreto nº 3.298/1999, este, logo em seu Art. 3º, conceitua deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999). Dessa forma, não avança na sua conceituação de deficiência e continua atrelado ao paradigma da integração. Contudo, ressalta aspectos inerentes ao acesso à Educação Profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, conforme posto em seu Art. 28:

O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho (BRASIL, 1999).

Visando garantir o citado acesso, no Art. 29, incisos I, II e III, o Decreto nº 3.298/1999, estabelece-se que as instituições públicas e privadas de educação profissional devem disponibilizar serviços de apoio especializado a possíveis demandas advindas da pessoa com deficiência por meio da,

I – adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;  
II – capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e  
III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999).

Igualmente, no Art. 45, que dispõe sobre a implementação de programas de formação e qualificação profissional, voltados para a pessoa com deficiência no âmbito do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), fruto do Ministério de Trabalho através da Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional (SEFOR), elencam-se os seguintes objetivos:

- I – criar condições que garantam a toda pessoa portadora de deficiência o direito a receber uma formação profissional adequada;
- II – organizar os meios de formação necessários para qualificar a pessoa portadora de deficiência para a inserção competitiva no mercado laboral; e
- III – ampliar a formação e qualificação profissional sob a base de educação geral para fomentar o desenvolvimento harmônico da pessoa portadora de deficiência, assim como para satisfazer as exigências derivadas do progresso técnico, dos novos métodos de produção e da evolução social e econômica. (BRASIL, 1999).

Com a crescente influência dos debates pela inclusão, o PLANFOR, entre os anos de 1996 e 1998, busca em suas ações priorizar a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio do Programa Nacional de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, executado em parceria com a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES). O Programa foi suprimido no segundo período do PLANFOR, entre os anos de 1999 e 2002. Além da Federação Nacional das APAES, outras parcerias foram estabelecidas com as instituições de Ensino Superior (IES), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) para o desenvolvimento de cursos para pessoas com deficiência.

As iniciativas do PLANFOR culminaram em outros programas, “tais como o Programa de Educação Profissional Especializada das APAES, o Programa Deficiência & Competência do SENAC, o Programa do SENAI de Ações Inclusivas” (SILVA, 2011, p.57), como exemplo de uma ação política ensejada nesse período, destacamos os cursos de lapidação de pedras preciosas e joalheria oferecidos pelo CEFET/RN, no início de suas atividades, atendendo a pessoas com deficiência.

Esses cursos eram semestrais, tinham uma duração variável de 30 (trinta) a 120 (cento e vinte) horas, possuíamos objetivo principal de formação de mão de obra qualificada, tinham caráter inclusivo e contavam com a participação de deficientes físicos, intelectuais e auditivos. Destaca-se que curso de lapidação do CEFET-RN não favoreceu a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O curso teve um maior número de participantes com deficiência física. Após a sua conclusão, as pessoas retornavam às suas casas e instituições desempregadas (OLIVEIRA, 2008, p. 249).

A trajetória escolar que se apresenta para a pessoa com deficiência, caracterizada por uma organização diferenciada e excludente, não tem proporcionado o acesso a uma formação científica e tecnológica capaz de prepará-la para o ingresso

no mundo do trabalho, nem, tampouco, para o acesso aos níveis mais elevados de estudo. Contudo, no Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que substituiu o PLANFOR em 2003, os cursos:

[...] são organizados de acordo com a demanda local de trabalho, com vistas à empregabilidade do treinando, descartando, assim, a tendência assistencialista e terapêutica que marcou e ainda marca o desenvolvimento da formação profissional dos indivíduos com deficiência (SILVA, 2011, p. 66-67).

Torna-se necessário ressaltar que, na década de 1990, especificamente, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas no Brasil são permeadas pela adoção do neoliberalismo<sup>3</sup> e pela Teoria do Capital Humano. Assim, as políticas destinadas à Educação Especial sofreram influências diretas da concepção de Estado adotada pelo governo brasileiro, destinando a oblação educativa diferenciada aos segmentos sociais diversos. Segundo Baptista (2008, p. 20, grifo do autor), nesse contexto, a Educação Especial:

[...] é 'periférica' e distante dos grandes temas educacionais. Uma educação para 'poucos'; uma educação dirigida a sujeitos que não correspondem ao ideário de produtividade; uma educação que jamais foi considerada plenamente tarefa dos órgãos públicos; uma educação que tem, habitualmente, um percurso de curta duração.

Já Caiado (2003, p. 16) destaca que, na conjuntura neoliberal em discussão, “[...] os objetivos no plano educacional estão vinculados à formação de uma força de trabalho com um nível mais alto de conhecimento, apta e flexível para acompanhar as exigências das novas tecnologias”, excluindo, dessa forma, todos aqueles que não se adequam a essa realidade. Vemos aqui a exclusão e a não-existência produzidas pela lógica produtivista que se “assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista”, pois na lógica produtivista, “o crescimento económico é um objectivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objectivo” (SANTOS, 2002, p. 248).

Esse processo revela que a educação, especialmente a destinada às pessoas com deficiência, sofreu de maneira expressiva a crueldade intrínseca às políticas

---

<sup>3</sup> Para Anderson (1998), o neoliberalismo é uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Teóricos neoliberais argumentam que o igualitarismo promovido pelo bem-estar destrói a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual depende a prosperidade de todos, sendo a desigualdade um valor positivo e imprescindível.

neoliberais necessárias à manutenção do sistema de produção capitalista, valorizando apenas o ser humano rápido e ágil e, por conseguinte, impondo essa valorização à toda sociedade. Frente a isso, torna-se fundamental que a sociedade seja sensibilizada em relação às pessoas com deficiência e urge a necessidade do rompimento dos estigmas sociais historicamente atrelados a essas pessoas. Isso porque para romper com a razão metonímica e proléptica é preciso fazer aflorar a sensibilidade na sociedade como forma de superação dessas razões pelas ecologias dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalase da produtividade.

Assim, torna-se necessário compreendermos como a teoria do capital humano teve influência no processo de exclusão das pessoas com deficiência atrelada ao contexto neoliberal.

Segundo Frigotto (1999), o conceito de capital humano possui sua origem na década de 1950, na economia, e, posteriormente, entre as décadas de 1960 e 1970, na educação. A noção de capital humano foi produzida pelos intelectuais da classe burguesa, com o intuito de explicar as desigualdades sociais, entre os países, entre os seres humanos e entre as classes sociais, sem, definitivamente, explicar os reais motivos que produzem essas desigualdades: como a propriedade privada e a detenção dos bens de produção capitalista pela classe burguesa, contrapondo-se ao único bem da classe social menos favorecida, que é a venda de sua força de trabalho. Para esse autor, com vasta experiência na pesquisa de análise dos vínculos e entrelaçamentos entre educação, economia, trabalho, emprego, crescimento e desenvolvimento econômico, no que concerne à teoria do capital humano, os pressupostos teóricos que dão sustentação a essa teoria são o espelho de uma visão de mundo diferente dos desejos e anseios da classe trabalhadora.

O conceito de capital humano - ou, mais extensivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no 'fator humano' passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1999, p. 41).

O que é curioso na teoria do capital humano, quando observamos a história, é o fato de ela ter sido elaborada em uma reorganização do sistema capitalista, tendo como consequência a concentração e centralização do capital, com um crescente “progresso técnico de produção – arma de competição intercapitalista – e uma consequente desqualificação do trabalho” (FRIGOTTO, 1999, p. 19-20). Além disso, a criação de um exército de reserva à disposição dos subempregos disponibilizados pelos detentores do capital e do aumento significativo do desemprego ocorreram em paralelo à teoria do capital humano.

A teoria do capital humano, somada à ideologia neoliberal, que diminui drasticamente a participação política dos trabalhadores com o controle maior dos sindicatos; a privatização dos direitos sociais, que minimiza a luta contra a exploração e as injustiças sociais; a extinção de diversos campos profissionais, como consequência do aumento da tecnologia e do processo de liofilização nas empresas e do desemprego em massa - todo o cenário do advento do neoliberalismo é causado pela reorganização do sistema capitalista com o novo padrão de acumulação flexível, que exige uma força de trabalho polivalente e dinâmica a serviço do capital. Dessa forma, o profissional especializado e flexível em suas funções estava apto ao novo discurso da empregabilidade.

A concepção de educação como fomentadora de capital humano incentiva os “investimentos” e as intervenções do Estado na educação, que, segundo a teoria do capital humano, será promotora do crescimento e do desenvolvimento da nação. Na mesma perspectiva, acentua o individualismo e a competição entre os indivíduos, que precisam investir em sua formação para se tornarem trabalhadores qualificados, frente às novas exigências do mercado, melhorando, dessa forma, seu salário e sua qualidade de vida. Contudo, para Freitag (1986), torna-se necessária uma análise crítica e profunda da mensagem emitida pela teoria do capital humano, uma vez que, no capitalismo, para a autora,

o salário é bem menor que o valor que o trabalhador cria no tempo pelo qual vendeu sua força de trabalho. Sua maior produtividade face à sua maior qualificação não beneficia a ele, aumentando gradativamente o seu salário, mas ao seu empregador que se apropria da diferença, a mais valia (FREITAG, p. 32).

Fundada nas ideias neoliberais fomentadas pela classe burguesa, detentora dos meios de produção capitalista, para perpetuar-se, “em vez de ser uma teoria

instrumento da elevação do senso comum à consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador do senso comum”. (FRIGOTTO, 1999, p. 53-54)

O fato de não ser proprietário, não dispor de um capital físico, ou de não pertencer à classe burguesa, nesta ótica pouco importa uma vez que o indivíduo, investindo em capital humano poderá aumentar sua renda (isso depende dele, pois, a decisão é dele); e a médio e longo prazo este investimento lhe permitirá ter acesso ao capital físico ou dispor do mesmo status e privilégios do que o possuem (FRIGOTTO, 1999, p. 50).

As estratégias e as articulações de força do capital conseguem extrair do sujeito da classe trabalhadora, independentemente de suas diferenças étnicas, de gênero, raciais, de condições intelectuais e físicas, qualidades necessárias à exploração desses sujeitos. Hall (2009), em sua obra intitulada “A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade”, ressalta a potencialização da exploração - que o autor referencia como qualidade culturalmente específica - das formações de classe historicamente determinadas nas sociedades.

Os sistemas de acumulação do capital extraem, dos momentos delicados e de crise, possibilidades para otimização dos lucros e exploração da mercadoria vendida pelas classes menos favorecidas, que é a sua força de trabalho. Silva (2011) revela as possibilidades da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no sistema de acumulação fordista e taylorista.

No contexto internacional, associados à organização do Estado de bem estar social, diversos aspectos contribuem para a expansão de programas voltados à reabilitação física e profissional daqueles considerados como inválidos. O primeiro deles refere-se ao aumento dessa população em razão das guerras mundiais e dos acidentes de trabalhos decorrentes do crescente desenvolvimento industrial. O segundo refere-se à incorporação dos princípios de simplificação e padronização de Taylor na organização do trabalho. Ao organizar as atividades produtivas em tarefas definidas e específicas, o modelo fordista/taylorista contribuiu para o reconhecimento de indivíduos, considerados inválidos, como força de trabalho (SILVA, 2011, p. 41-42).

Com o mesmo caráter exploratório, as forças capitalistas extraem das pessoas com deficiência a força de trabalho necessária a determinadas situações laborais específicas, tirando proveito das limitações estabelecidas pela característica de determinada deficiência. Para isso, usam lógicas da razão metonímica. Alguns exemplos podem ser referenciados, como: a contratação de pessoas com deficiência visual para o trabalho com câmaras escuras; a contratação de pessoas com deficiência auditiva para o trabalho em fábricas de maquinário barulhento, muitas

vezes causador de doenças laborais, como a perda auditiva, e a contratação de pessoas com deficiência física e mental para trabalhos manuais, como o artesanato.

A partir da nova perspectiva em que a educação é compreendida prioritariamente como capital humano, ao lado dos programas de caráter terapêutico e assistencial para pessoas com deficiência, incrementados por meio de oficinas, encontra-se a oferta de uma formação instrumental para engajar o indivíduo em ocupações operacionais no mercado de trabalho (JANNUZZI, 2004).

A educação das pessoas com deficiência não foge à regra da manipulação e da mediação da teoria do capital humano, destinada à classe trabalhadora “dita normal”. Uma educação contraditória voltada à manutenção do ideário burguês.

No interior do capitalismo monopolista essa mediação se efetiva de diferentes formas: uma escolarização alienada em doses homeopáticas para a grande massa de trabalhadores; prolongamento desqualificado da escola; pelo volume de recursos alocados e que funcionam como realizadores de valor; etc. Buscamos mostrar, entretanto, que a prática que se efetiva no interior da sociedade de classes, é perpassada por interesses antagônicos. O saber que se processa na escola, a própria orientação e a organização da escola são alvo de uma disputa. Essa disputa busca vincular ‘o saber social’ produzido e veiculado na escola, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1999, p. 29).

Conforme destacado, durante a década de 1990, as políticas de educação, sobretudo as destinadas à Educação Profissional, foram baseadas no atendimento os interesses econômicos e das demandas oriundas do modo de produção capitalista, em que parcerias entre o setor público e privado e as indústrias demandavam novas atribuições ao Ministério de Trabalho - por meio da Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional (SEFOR), responsável pela implementação e execução do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) - e ao Ministério da Educação (MANFREDI, 2002).

Nesse contexto, o paradigma da inclusão solicita uma mudança ampla na sociedade. A inclusão, para Sasaki (1999, p. 41), é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais”, assim, capacitando a pessoa com deficiência para “assumir seus papéis na sociedade”. Dessa forma, há necessidade de o sujeito com deficiência tornar-se ativo, provocando e promovendo modificações sociais imprescindíveis para mudanças na realidade. A pessoa com deficiência não deve render-se ao fatalismo ou à limitação de sua deficiência, pois, conforme ressalta Sasaki (1999, p. 48):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A organização da sociedade, principalmente dos grupos comprometidos com a inclusão dos jovens advindos das classes populares, com deficiência ou não, na Educação Profissional e, posteriormente, no mundo do trabalho, busca inverter o jogo que impõe ao ser humano seu êxito ou derrota na vida em razão de uma Educação Profissional fragmentada em programas de natureza temporária.

A necessidade de tornar-se sujeito ativo das modificações sociais é imprescindível para a mudança da realidade. A pessoa com deficiência não deve render-se ao fatalismo ou à limitação de sua deficiência. Ressalta também Freire (1979, p. 50) que:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) reconhecem a íntima relação entre o binômio igualdade/desigualdade e o mundo do trabalho, como também a necessária aproximação entre a Educação Profissional, especialmente no que diz respeito à inclusão, à permanência e ao êxito das pessoas com deficiência nas instituições que fomentam a educação vinculada diretamente ao trabalho, conforme explícito no Parecer nº 11/2000 –CEB/CNE:

A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio – político – culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas, podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos, como a escrita e a leitura (BRASIL, 2000, p. 8).

O Art. 17 da Resolução nº 2, CNE/ CEB, de 11 de setembro de 2001, em consonância com Art. 29 do Decreto nº 3.298/1999, ratifica que as instituições de Educação Profissional devem assegurar, aos alunos com deficiência, ações que promovam a acessibilidade, a capacitação de profissionais para atuarem na interface da educação especial e profissional e a adaptação e a maior flexibilidade dos currículos. Portanto, a citada Resolução é permeada pelo paradigma da inclusão, contemplando parcerias com a Educação Especial e encaminhando os discentes com deficiência para o mundo do trabalho, conforme transcrevemos:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino § 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais. § 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho (BRASIL, 2001, p. 4).

O Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), iniciou, no ano 2000, o desenvolvimento do Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP), que visa à materialização, nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de Centros de Referência, com a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). No período de 2000 a 2006, a SETEC teve como objetivo a mobilização e sensibilização das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a importância da inclusão das pessoas com necessidades específicas na Educação Profissional da Rede Federal. Ademais a Rede de Institutos foi mobilizada com vistas a contemplar a formação e consolidação dos grupos gestores do NAPNE, que ficariam responsáveis pelas estratégias de implantação do TEC NEP nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país. Eles

tiveram como principal diretriz a implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas com Necessidades Específicas, no Brasil. Frente a isso,

[...] ficou evidenciado que urgia, desde aquela época, a necessidade de se formar profissionais que atuariam nessa educação, mas, principalmente, abririam as portas das instituições da Rede Federal de EPCT para firmarem parcerias com organizações não-governamentais e outras instituições que já trabalhavam essa questão (NASCIMENTO, 2013, p. 17).

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) deveriam ser instituídos por intermédio de portaria da Reitoria ou da Direção Geral da Instituição, com a designação do(a) Coordenador(a), e deveriam constar no Plano de Desenvolvimento Institucional visando à implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. O NAPNE seria o setor que articularia pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implementação do TEC NEP no âmbito interno e teria como objetivo principal criar, na instituição, a cultura da educação para a convivência, a aceitação da diversidade e, principalmente, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais.

O NAPNE deveria ser composto por recursos humanos da instituição, como sociólogos, psicólogos, supervisores, orientadores educacionais, técnicos administrativos, docentes e discentes. Contaria também com a presença de pais, da sociedade civil organizada e de outras pessoas envolvidas com a inclusão.

A Nota Técnica nº 106/2013, encaminhada pelo Ministério da Educação com o intuito de orientar a implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ressalta que o financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As instituições devem estabelecer uma política de acessibilidade que contemple as pessoas com deficiência no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de docentes e técnicos; nos projetos pedagógicos dos diversos cursos oferecidos; na infraestrutura arquitetônica; no acesso à informação em sítios eletrônicos; no acervo pedagógico e cultural, e em materiais didáticos e pedagógicos e recursos acessíveis. O encaminhamento foi de grande relevância, pois, no percurso histórico, as ações voltadas às pessoas com deficiência ficavam à margem da organização institucional como um todo.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o NAPNE responde pelas ações do Programa/Ação TEC NEP dentro da instituição e tem por finalidades: definir as diretrizes de inclusão; promover a cultura da educação para a convivência e a aceitação da diversidade; integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade, propiciando sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição; garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do Campus; buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição; adaptar materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar (BRASIL, 2010).

Ressaltamos que a Política Nacional de Educação Especial de 1994 teve efetivação no Brasil por 14 anos. No período de 1994 a 2008, sofreu influências das discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência, mas não conseguiu avançar de forma significativa e eficaz no que concerne às características neoliberais do período.

Em 2008, as Políticas de Educação Especial voltadas para pessoas com deficiência passam a ser permeadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

### **2.2.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

A Política Nacional de Educação Especial, após o período de 1994 a 2007, é reformulada a partir de um novo paradigma, constituindo novas perspectivas, em um novo momento histórico que teve sua gênese em 2008.

A Carta para o 3º Milênio, aprovada no dia 09 de setembro de 1999, em Londres, pela assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, ressalta a determinação das organizações sociais, em âmbito mundial, de que os direitos humanos, em qualquer contexto social, cultural e econômico, devam ser reconhecidos, protegidos e materializados. Essa Carta faz um apelo aos países para que apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Na pasta dos Direitos Humanos, no Brasil, encontra-se a nova política da pessoa com deficiência. O Governo Federal assumiu definitivamente o paradigma da

inclusão, que foi um direito conquistado, após uma longa caminhada de luta, por um grupo que sofreu um grande processo de exclusão social. A grande culminância dessa luta foi no ano de 2006, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que foram assinados, em sua totalidade, em 30 de março de 2007.

O Brasil, em 09 de julho de 2008, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, no Decreto Legislativo, nº 186. Desse modo, avançam, de forma significativa, as discussões e a efetivação de políticas para a educação inclusiva, que constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos (BRASIL, 2008).

A Convenção de 2006 ressalta, em seu Artigo 1º, que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2008).

No Decreto Legislativo nº186 de julho de 2008, o Presidente do Senado Garibaldi Alves Filho, legitima, em forma de Emenda Constitucional, no Artigo 1º, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, que em seu parágrafo único ressalta que ficam sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que alterem a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2008).

Desde as primeiras manifestações sociais até a concretização das reivindicações em Lei, o maior desafio que encontramos em nosso país é a materialização social de seu discurso. O movimento social das pessoas com deficiência cobra ações práticas de implementação dessas políticas para que o acesso aos direitos atinja em totalidade esse segmento.

Nesse novo cenário, a educação das pessoas com deficiência é fomentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para além de um documento orientador, a Política passa a se constituir um marco na organização do sistema educacional inclusivo [...] fortalecendo o conceito de educação especial, que não concebe, nem em caráter extraordinário, a utilização desse atendimento em substituição à escolarização realizada no ensino regular (GRIBOSKI, 2008, p. 57).

A determinação do público alvo, já anunciado discretamente na Política de 1994, com a discussão de um conceito amplo como necessidades educativas ou educacionais especiais, sofre uma nova conceituação no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nas seguintes colocações:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

No que concerne à Educação Profissional, o texto da Política de 2008 sinaliza em suas diretrizes a possibilidade da Educação Profissional articulada à educação de jovens e adultos, por meio de práticas que ampliem as oportunidades de escolarização e formação para a inclusão efetiva das pessoas com deficiência no ensino formal e no mundo do trabalho.

O Programa TEC NEP, citado anteriormente, que teve sua origem no ano 2000, após 10 anos, ou seja, em 2010, foi transformado numa Ação da SETEC/MEC e passou a ser denominado de Ação TEC NEP. Essa Ação, a partir de 2008, torna-se parte da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Ação TEC NEP tem como objetivo promover a inserção e a permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a partir da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essa Rede deu início as suas atividades com a capacitação de seus profissionais nas cinco regiões do Brasil, no período de 2000 a 2006 - como ação de sensibilização dos profissionais que atuam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como citado anteriormente - para o atendimento às pessoas com deficiência, através de cursos com abordagem nos tipos de deficiência, legislação e tecnologias assistivas (OLIVEIRA, 2008).

Para Oliveira (2008), a capacitação dos profissionais não foi suficiente para o acesso das pessoas com deficiência à Educação Profissional, pois o processo seletivo

que garantia a entrada na instituição não possuía estrutura e condições especiais para avaliação dessas pessoas, como a transcrição de provas para o sistema de leitura para cegos– *Braille*– e para letras aumentadas, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, entre outras possibilidades. Segundo Oliveira (2008):

[...] à medida que essa clientela procurava o CEFET/RN para participar dos exames de seleção, novas estratégias foram desenvolvidas no sentido de atender às suas necessidades [...]. Mas, somente alunos com deficiência física foram aprovados nos exames de seleção para o ensino médio (OLIVEIRA, 2008, p. 250).

Em 2006, o curso de atualização, fruto do Programa TEC NEP, foi promovido pelo CEFET/RN e, inicialmente, pensado para professores do “ensino fundamental das disciplinas de Física e Geografia, que contou com a presença de 120 professores da rede pública estadual e municipal do Rio Grande do Norte”. Cabe destacar que 92% dos inscritos trabalhavam com alunos(as) com deficiência. O curso de atualização também fomentou a construção de materiais didáticos táteis para pessoas com deficiência visual, que contemplavam o ensino de Física e Geografia. Os cursos foram desenvolvidos por seis anos e tinham como objetivo a formação de mão de obra qualificada (OLIVEIRA, 2008, p. 249).

No período de 2007 a 2009, o Programa TEC NEP se concentrou na formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas. O CEFET Mato Grosso, com a parceria da SETEC/MEC e outros Órgãos, em uma ação de grande destaque e importância, desenvolveu o Curso de Especialização, Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Como dificuldade encontrada, repete-se a grande preocupação apontada desde o ano 2000, que foi a ausência de recursos humanos para ministrar as disciplinas até a composição do material didático-pedagógico, que foi todo construído na “formação em serviço”, pois, além de tudo, não havia referencial teórico para o curso. (FARIA; NASCIMENTO, 2013, p. 21-22). Ressaltam ainda esses autores que:

Outro fator que enriqueceu a implementação desse curso foi a possibilidade da participação de profissionais de outras instâncias governamentais (secretarias de estado da educação, municipais de educação) além de outras organizações e não somente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além deste, foram desenvolvidos cursos de FIC sobre a Libras, o Braille, políticas públicas de inclusão, Tecnologia Assistiva e outros que possibilitaram a instrumentalização dessa Rede Federal para a inclusão, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades específicas em seus cursos. Com o resultado de algumas dissertações e

teses voltadas para uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, os NAPNEs passaram a pesquisar essas ajudas técnicas em seus campi.

A Ação TEC NEP é fruto da Política Nacional de Educação Especial de 1994 e também da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois teve início no ano 2000, quando a política de 1994 vigorava. Embora não tenha rompido com a lógica de ser mais um programa/ação, torna-se de grande relevância, pois possibilita o acesso à Educação Profissional em instituições renomadas e de qualidade em nosso país, nos dias atuais.

A presente seção teve como objetivo apresentar um breve percurso histórico sobre as políticas públicas destinadas à Educação Profissional para pessoas com deficiência entre os anos de 1994 e 2008. Além disso, apresentou as interfaces entre as políticas públicas de educação profissional e as políticas de educação especial para pessoas com deficiência.

### 3 PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES POLÍTICAS DESTINADOS AO ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As políticas de acesso à educação profissional que serão evidenciadas neste capítulo fazem parte da correlação de forças entre grupos sociais engajados com a inclusão de pessoas com deficiência. Estes possuem, muitas vezes, a sua exclusão agravada por sua condição de classe e já tiveram, no decorrer de sua história, o grau extremo da exclusão – “extermínio”, termo utilizado por Santos (2010) para referenciar o grau extremo – baseado apenas na sua condição de pessoa com deficiência e a regulação social do Estado permeada pelos interesses do capital.

As lutas travadas para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, de forma geral, permitem o trabalho de tradução, pois a “selectividade activa” referenciada por essas lutas impediram a “selectividade passiva” que,

consiste naquilo que numa dada cultura se tornou impronunciável devido à opressão extrema de que foi vítima durante longos períodos. Trata-se de ausências profundas, de vazios sem possibilidades de preenchimento, vazios que dão forma à identidade imprescutável dos saberes e práticas em questão. No caso de ausências de longa duração, é provável que nem a sociologia das ausências as possa torna presentes. Os silêncios que produzem são demasiado insondáveis para serem objeto de trabalho de tradução (SANTOS, 2002, p. 269).

Nas lutas entre os desiguais, temos o Estado como agente fomentador da legislação regulamentadora e organizadora de ações, projetos e demais instrumentos para operar as políticas **possíveis**, pois estas têm se mostrado, na maioria das vezes, políticas públicas para a manutenção da realidade ao permitirem tão somente a minimização da desigualdade extrema, sem a superação definitiva da desigualdade e da exclusão. Perpetuam assim, a hegemonia da razão metonímica e da razão proléptica. O tenebroso é que a própria regulação estatal pelos interesses capitalistas torna-se catalizadora da razão indolente, promovendo novas exclusões e desigualdades.

A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdades e exclusão, por outro, estabelece mecanismo que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos. Mecanismos que, pelo menos, impedem que se caia com demasiada frequência na desigualdade extrema ou na exclusão/segregação extrema. Estes mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, com isso, a redução das possibilidades de emancipação social às que são possíveis na vigência do capitalismo (SANTOS, 2010, p. 282).

A Ação TEC NEP, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Viver Sem Limites) – que tem no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) o carro chefe da inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional –, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência são políticas que compõem o quadro geral das políticas públicas de inclusão. Elas formam o cenário de discussão e análise desta seção, no recorte temporal de 2008 a 2015, no que concerne à inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional. Todavia, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional também constituem pontos imprescindíveis às discussões dos avanços e retrocessos nas políticas de acesso à educação profissional para pessoas com deficiência.

As políticas de inclusão e de acesso às pessoas com deficiência à educação profissional são permeadas por uma espécie de simetria que conduz a reflexões acerca de direitos humanos, tendo a educação como um direito universal imbricada em todos os discursos de apresentação das ações e dos planos dessas políticas. Sendo assim, inserindo este estudo na perspectiva de análise das sociologias das ausências, dentro de um paradigma emergente e contra-hegemônico, apresentamos uma crítica ao capitalismo imperialista. Por isso, não podemos deixar de analisar o conceito de direitos humanos sem nos pautarmos em uma visão crítica e emancipada da realidade.

Para Santos, os pressupostos dos direitos humanos possuem características típicas do “ocidente imperial”, prevalecendo contra quaisquer concepções alternativas de “dignidade humana”, denunciando que os direitos humanos não são universais na sua aplicabilidade. Essa origem ocidental se coaduna com a universalidade, que “num dado momento histórico forem universalmente aceitas como os padrões ideais da vida moral e política” (SANTOS, 2010, p. 444). Ressalta ainda esse autor que:

Uma vez que todos estes pressupostos são claramente ocidentais e facilmente distinguíveis de outras concepções de dignidade humana em outras culturas, haverá que averiguar as razões pelas quais a universalidade se transformou numa das características marcantes dos direitos humanos. Tudo leva a crer que a universalidade sociológica da questão da universalidade dos direitos humanos se tenha sobreposto à sua universalidade filosófica. A marca ocidental, ou melhor, a marca ocidental liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente

identificada: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito colectivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos económicos, sociais e culturais; e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito económico (SANTOS, 2010, p. 444).

Desse modo, propõe a superação da prática e de concepções de direitos humanos, através de uma ação contra-hegemônica; propondo a transformação de um “localismo globalizado” num projeto “cosmopolita insurgente” e formula premissas que permitem o acesso a um projeto societário, que realmente promova políticas de inclusão baseadas em direitos humanos que evidenciem uma luta emancipada pela igualdade sempre que existir diferenças que levem à discriminação. Bem como, uma luta, também importante, pelo respeito à diferença, sempre que a igualdade promova sua descaracterização (SANTOS, 2010).

As premissas de um projeto societário cosmopolita insurgente são formuladas em cinco proposições. A primeira incide no sobrepujamento da discussão sobre o relativismo cultural e universalismo; propondo diálogos interculturais para superação do universalismo e apresentando a necessidade de formulação de critérios que permitam a percepção da distinção de uma política progressista e emancipatória de direitos humanos entre outra conservadora, reguladora e tolerada pelo capitalismo mundial. A segunda versa sobre a transformação cosmopolita dos direitos humanos, já que todas as culturas possuem concepções diferenciadas. A terceira declara a incompletude das diversas culturas, principalmente na visão sobre dignidade humana. O ponto de vista de incompletude gera possibilidades de aumentar a construção multicultural, progressista e emancipadora de direitos humanos. A quarta ressalta a inexistência de uma cultura monolítica. E a quinta e última premissa vulga a tendência das diversas culturas que dividem as pessoas e os grupos sociais em dois princípios, que competem entre si e possuem uma conotação hierárquica. Sobre os princípios da quinta premissa, ressalta Santos (2010, p. 446-447), que:

Um – o princípio da igualdade – opera através de hierarquias entre unidades homogêneas (a hierarquia entre estratos sócio-económicos). O outro – o princípio da diferença – opera através da hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais). Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais. Dai que uma política

emancipatória de direitos humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente

Ainda sobre a gestão do Estado, no que diz respeito às políticas inclusivas para pessoas com deficiência, que regulam o não extremismo da exclusão e da desigualdade, imbricadas diretamente no universalismo e na tolerância do capital, sobre o que assume Santos (2010, p. 283), que contradições declaradas no universalismo antidiferencialista que catalisa a descaracterização das diferenças e identidades, dessa forma, intensificando as hierarquias que permitem a desigualdade e a exclusão, devido ao excesso de semelhança e no universalismo diferencialista, que opera pela intensificação abstrata de várias identidades e diferenças, perdendo a análise dos aspectos desiguais entre elas e permitindo a exclusão e a desigualdade pelo excesso de semelhança e não pela dessemelhança. Para esse autor:

O universalismo antidiferencialista que opera pela negação da diferença e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças. A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações simples, unidimensionais (por exemplo, entre cidadãos), impedindo comparações mais densas ou contextuais (por exemplo, diferenças culturais), pela negação dos termos de comparação. Pelo contrário, a absolutização das diferenças opera segundo a norma do relativismo que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais. Quer um, quer outro processo permitem a aplicação de critérios abstractos de normalização, sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para as declarar incomparáveis e, portanto, inassimiláveis (SANTOS, 2010, p. 283-284).

Assim, e de acordo com a fundamentação desse estudo, a Ação TEC NEP será discutida, inicialmente, por ser a política de acesso à educação profissional de pessoas com deficiência, desde o ano 2000, assumida pela Rede Federal de Ensino do Brasil. Contudo, daremos ênfase às ações a partir de 2008, analisando a política à luz das contradições evidenciadas conforme o pensamento de Marx, que é considerado por Santos (2010) o grande teorizador das desigualdades sociais e pela Sociologia das Ausências num processo de tradução idealizada por esse autor.

Sobre as políticas sociais no trabalho de Marx, torna-se necessário ressaltar que,

Não há em sua obra uma preocupação particular com a análise das políticas sociais no capitalismo. Nela, subjaz, entretanto, a intenção de encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos. Afinal, uma das maiores contribuições de Marx foi mostrar as raízes das desigualdades e da exploração inerentes às sociedades de

classe, foi por esta ótica, pois, que abordou as políticas sociais, de resto, quase inexistentes em seu tempo (AZEVEDO, 2012, p. 39).

Sendo assim, dando continuidade a nossa mostra sobre as desigualdades, partimos, inicialmente, para a discussão da Ação TEC NEP política de inclusão vigente no Brasil, discussão já iniciada na seção anterior, para, em seguida, fazermos uma tradução do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites– e do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão–, com o objetivo de analisar as implicações das políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional.

### 3.1 AÇÃO TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO, CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Partindo do pressuposto de que a política pública de inclusão executada via Ação TEC NEP partiu de uma demanda pela inclusão de pessoas com deficiência nesse segmento da Educação Profissional, como vimos na seção anterior, constatamos que se trata de problema sobre em relação ao qual a sociedade exigiu a atuação imediata do Estado. Essa atuação do Estado deveria considerar os valores inerentes à luta pela inclusão, suas relações sociais, e suas ações frente ao cotidiano problemático das subjetividades que possuem alguma necessidade específica e que exigem uma atuação diferenciada para garantir a inclusão efetiva das pessoas com deficiência nas diversas esferas da sociedade.

Tais considerações ganham importância, sobretudo, quando se tem por parâmetro a fase atual por que passam as sociedades, onde os rumos do desenvolvimento vêm se apoiando na disseminação e (re)construção de novos sistemas valorativos, para que se mantenha a mesma ordem injusta e desigual, neste contexto, não se pode esquecer que se tratam de processos em que a educação, as políticas e as (re)formas concernentes, estão sendo avocadas como elemento fundamental (OLIVEIRA, 2008, p. 68).

A Ação TEC NEP teve sua gênese em 2000 e foi efetivada como política pública de inclusão, como Programa, até 2010, quando foi transformada em uma ação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica, Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais. Essa Ação política é resguardada pela legislação nacional vigente, no que

concerne ao direito de todos e todas à educação, bem como se coaduna com todos os documentos que respaldam a inclusão da pessoa com deficiência à educação profissional. Segundo o documento básico dessa Ação:

Em meados de 2000, A SEESP, por meio de sua Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, busca parceria junto a então SEMTEC para iniciar um processo de identificação na Rede Federal de Educação de instituições profissionalizantes que já desenvolviam, de alguma forma, educação profissional e tecnológica para pessoas com necessidades educacionais especiais. Para tanto, foram desenvolvidas algumas ações tais como: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas. Pelo levantamento, ficou constatado que no ensino agropecuário 153 alunos estavam matriculados, no ensino técnico, 17 alunos e nos Centros Federais de Educação Tecnológica, 97 alunos. A partir daí, iniciou-se um processo de consulta às instituições da Rede, para sistematizar esse atendimento e criar os Centros de Referência em educação profissional de pessoas com necessidades especiais. Como resultado deste trabalho inicial, a então SEMTEC e a SEESP passaram a desenvolver o Programa TEC NEP que visava à inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho bem como sua permanente capacitação profissional (BRASIL, 2010, p. 16).

Apesar do direcionamento de acesso, permanência e saída exitosa à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a política de inclusão deverá fomentar parcerias com as famílias, os Sistemas de Ensino SENAI, SENAC, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), as organizações não governamentais e as associações ligadas à inclusão. E também com empresários e órgãos empregatícios, com o objetivo de incentivar o número de acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de formação inicial e continuada (FIC), técnicos, graduações e pós-graduações, em cursos que habilitem ou reabilitem pessoas para atividades laborais, que permitam o acesso ao mundo do trabalho e que promovam a emancipação econômica dessas pessoas (BRASIL, 2010).

Na formulação de uma política, tornam-se claras as possíveis parcerias com o empresariado brasileiro, incentivando o acesso das pessoas com deficiência em instituições privadas, aspecto comum nas políticas públicas brasileiras no fomento à educação. Isso pode nos trazer uma profunda reflexão, no sentido de que o Estado, de certa forma, assume a sua incapacidade em garantir o direito à inclusão das pessoas com deficiência à educação profissional pública, igualitária e gratuita, delegando a responsabilidade à esfera privada, muitas vezes, com financiamento público. Dessa maneira, torna-se claro que o Brasil, na formulação de suas políticas

educacionais, ainda sofre fortes influências liberais e neoliberais, uma vez que o fundamento da política remete sempre ao mercado quando os dados técnicos informam que nesse mercado não há lugar para todos. Vejamos:

Em contraposição à noção de liberdade que informa a abordagem neoliberal e os postulados do individualismo, a teoria liberal moderna da cidadania apregoa que o bem-estar e a igualdade constituem-se em pré-requisitos indispensáveis ao exercício pleno da individualidade e da liberdade. Ao propor, a orientar as políticas relativas à reprodução econômica e social pelo objetivo de assegurar o maior bem-estar para o maior número possível de indivíduos, esta abordagem abriu espaço para legitimar o aprofundamento da ação estatal na economia e em outras instâncias privadas (OLIVEIRA, 2008, p. 19).

Apesar de a Ação TEC NEP ser formulada para um grupo mais amplo de pessoas com necessidades educacionais especiais, o foco das nossas discussões será pautado nas pessoas com deficiência, que também fazem parte desse grupo. As pessoas com deficiência são caracterizadas no Decreto nº 3.298/1999, fruto da então Política de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1994, que também conceitua a deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Nesse sentido, é necessário refletirmos sobre as produções da não-existência. Santos (2002, p. 247) diz que a monocultura do saber e do rigor do saber, “que consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética respectivamente”, faz com que a inexistência vá assumindo a forma da ignorância que compõe grande parte da história das pessoas com deficiência e que, nos dias atuais, ainda permeia o imaginário social. Na conceituação do que seja uma pessoa com deficiência, o termo “incapacidade” é recorrente e respaldado pelas razões metonímicas e prolépticas.

O art. 4º do Decreto nº 3.298/1999 traz categorizações das pessoas com deficiência, quais sejam:

I – deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II – deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades

auditivas sonoras, variando de graus e níveis [...]; III – deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações; IV – deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas [...]; V – deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL; 1999).

No espaço temporal de 2000 a 2010, especificamente no ano de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As instituições que compõem essa Rede são vinculadas ao MEC e estão elencadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

<b>INSTITUIÇÃO</b>
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ
Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Fonte: Autoria Própria (2017).

Para esclarecer o modelo organizacional da Rede, a Lei nº 11.892/2008 ressalta que:

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede (BRASIL, 2008).

O termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento. De certo modo, esse conceito se coaduna com o pensamento de Gramsci (1991, p. 50, grifo do autor), que propõe “uma escola unitária básica para todos, fundamentada ‘desinteressadamente’ no trabalho moderno (industrial) como princípio educativo, seguida de escolas profissionais de ensino superior, teóricas e práticas”. A proposta busca quebrar com a dualidade estrutural do trabalho manual/intelectual, que promove a fragmentação do conhecimento e mantém a hegemonia do capital que se beneficia diretamente dessa dualidade, tornando os estudantes com deficiência que pertencem à classe trabalhadora reféns de uma formação incipiente nas dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, e em razão da indissociabilidade da prática com a teoria.

O Art. 2º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mostra os Institutos Federais como instituições básicas, profissionais e superiores, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oblação de educação profissional e tecnológica “nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2008).

Quando nos reportamos à Ação TEC NEP, vemos, em estudos realizados, que, na Rede, a conjugação dos conhecimentos ressaltados são incipientes à formação das pessoas com deficiência, pois dificuldades são encontradas no próprio acesso aos Institutos Federais.

Entre esses estudos, está a pesquisa de Silva (2011), que teve como objeto de estudo a análise dos motivos que levaram a educação profissional das pessoas com deficiência ter sido fomentada por sistemas diferenciados de ensino, como a exemplo das escolas especiais. A autora realiza um percurso sobre os programas de educação profissional e de políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino, com entrevista de coordenadores de programas para inclusão na educação profissional no Estado de Minas Gerais. O referencial teórico utilizado na tese é baseado em Gramsci, analisando-se o processo de exclusão social por meio do princípio dialético. A pesquisa apresenta, em seus resultados, que a exclusão ou inclusão precária das pessoas com deficiência, na educação profissional, é proveniente do sistema de produção capitalista e da forma de organização

econômica, cultural e política do Estado, provedora da exclusão social das classes menos favorecidas.

Nos estudos de Rosa (2011), por sua vez, foi verificado se existia a participação efetiva das pessoas com deficiência no processo de implantação da Ação TEC NEP, bem como se o Estado estava ofertando as condições necessárias para a efetivação da ação. Como Silva (2011), o autor refere-se ao sistema capitalista como grande impeditivo de uma sociedade inclusiva mais efetiva. Rosa (2011) ainda acrescenta que:

As políticas públicas e educacionais estão atreladas às motivações econômicas e são moldadas de forma a adequar a população às necessidades do mercado, da produção e do capital. Numa sociedade competitiva a riqueza, o poder, o prestígio e o mérito são elementos diferenciais. Portanto, ressalta-se que é nessa conjuntura que a ação TECNEP, dentro da Rede, tenta, de alguma forma, realizar sua missão: praticar e promover a inclusão (ROSA, 2011, p. 115).

Com base nos dados coletados, Rosa (2011) afirma, em suas considerações finais, que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, como o TECNEP, existe precariedade de condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, o que se torna uma barreira efetiva quanto à inclusão.

Com base nos estudos dos autores citados, observamos que a razão metonímica e a razão proléptica contribuem de forma decisiva para a realidade de exclusão das pessoas com deficiência em determinadas possibilidades educacionais ofertadas pelas políticas públicas educacionais até aqui discutidas.

### 3.2. PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – VIVER SEM LIMITES

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, encontra respaldo legal no Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que o institui. Esse Plano tem a proposição de integrar e articular políticas, programas e ações com a finalidade do exercício pleno e equitativo dos direitos da pessoa com deficiência.

São diretrizes do Plano Viver sem Limites, elencadas no Art.3º:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V - prevenção das causas de deficiência; VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011, grifo nosso).

O Plano integra várias ações para inclusão das pessoas com deficiência nas diversas esferas sociais, com a participação de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), cuja pretensão de investimento até 2014 foi de R\$ 7,6 bilhões.

O Plano Viver sem Limites é organizado por um Comitê Gestor Interministerial que articula e monitora a política, composto pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, responsável pela coordenação; pela Casa Civil da Presidência da República; pela Secretaria Geral da Presidência da República; pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; pelo Ministério da Fazenda, e pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. E conta ainda com dois representantes dos seguintes órgãos do governo: Ministério da Saúde; Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; Ministério da Previdência Social; Ministério das Cidades; Ministério do Esporte; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério das Comunicações, e Ministério da Cultura.

Assim, com o objetivo de demonstrar a amplitude do Plano Nacional – Viver sem Limites, elaboramos o Quadro 3, dividido por eixos explicitados na política, quais sejam: acesso à educação; inclusão social, e acessibilidade e atenção à saúde. Posteriormente, analisaremos de forma mais fulcral as ações para inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional.

Quadro 3 - Abrangência do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites– 2013

<b>ACESSO À EDUCAÇÃO</b>	<b>Sala de recursos multifuncionais</b>	▶ Atendimento educacional especializado
	<b>Escola acessível</b>	▶ Recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDE)

ACESSO À EDUCAÇÃO	<p><b>Transporte escolar acessível – Programa Caminho da Escola PRONATEC</b></p> <p><b>Acessibilidade na educação superior</b></p> <p><b>Educação bilíngue</b></p> <p><b>BPC – na escola</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Para aulas e para os atendimentos educacionais especializados, rural ou urbano</li> <li>▶ Curso de qualificação profissional</li> <li>▶ Reestruturação de núcleos de acessibilidade das IFES</li> <li>▶ Criação de 27 cursos Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue</li> <li>▶ Recebimento de Benefício de Prestação Continuada</li> </ul>
INCLUSÃO SOCIAL	<p><b>BPC – No Trabalho</b></p> <p><b>Residências Inclusivas Centro –dia de referência para pessoas com deficiência</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Recebimento de Benefício de Prestação Continuada para inserção no mercado de trabalho de pessoas entre 16 e 45 anos</li> <li>▶ Serviços de proteção social especial da política pública de assistência social</li> </ul>
ACESSIBILIDADE	<p><b>Minha Casa, Minha Vida II</b></p> <p><b>Centros Tecnológicos Cães-Guia</b></p> <p><b>Programa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva</b></p> <p><b>Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva</b></p> <p><b>Crédito facilitado para aquisição de produtos de tecnologia assistiva</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Residências adaptadas concedidas na política de habitação</li> <li>▶ Para serem instalados nos Institutos Federais</li> <li>▶ Agência Brasileira de Inovação investirá recursos nas Universidades, Institutos Federais de Pesquisa e empresas privadas (financiando 90% do projeto)</li> <li>▶ Núcleos de pesquisa em Universidades Públicas orientados pelo Centro de Tecnologia e Informação Renato Archer</li> <li>▶ Acesso a crédito no Banco do Brasil a juros de 0,57% ao mês</li> </ul>
ATENÇÃO À SAÚDE	<p><b>Identificação e intervenção precoce de deficiências</b></p> <p><b>Diretrizes terapêuticas</b></p> <p><b>Centros especializados de reabilitação (CER)</b></p> <p><b>Transporte para acesso à saúde</b></p> <p><b>Oficinas ortopédicas e a ampliação de oferta de órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Revisão do marco normativo da Política Nacional de Triagem Neonatal</li> <li>▶ Tratamento, controle e acompanhamento</li> <li>▶ Habilitação e reabilitação</li> <li>▶ Aquisição de 88 transportes para atendimento nos CER</li> <li>▶ Criação de novas oficinas fixas e itinerantes</li> </ul>

Fonte: Adaptado do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, BRASIL (2013).

A seguir, aprofundamos nossas discussões acerca do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que é, também, instituído dentro

das instituições federais em concomitância com o TEC NEP no fomento do acesso à Educação Profissional para pessoas com deficiência.

### 3.2.1 O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (PRONATEC)

O PRONATEC foi instituído pela Lei nº 12.513, em 26 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica no país. Ele pode ser materializado por programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O referido programa tem como objetivos: a) expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; b) fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; c) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; d) ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e da qualificação profissional e, e) estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011).

Instituído onze anos após a programa/ação TEC NEP, o PRONATEC, responsável pela Educação Profissional para pessoas com deficiência no Plano Viver sem Limites, não apresenta, em suas diretrizes, menção à Ação TEC NEP, já que o Plano tem, também, como objetivo, a articulação de ações para a inclusão de pessoas com deficiência. Dessa forma, existem um programa e uma ação para a inclusão da Educação Profissional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que não se integram e nem se comunicam. Eles estão dentro de uma única secretaria, que é a SETEC. No Plano:

O Viver sem Limite garante que não sejam criadas turmas específicas para pessoas com deficiência e que não seja destinado quantitativo de vagas exclusivas para esse público. Todas as vagas do Pronatec poderão ser acessadas por pessoas com deficiência, independentemente do ofertante, do curso e do tipo de deficiência, com atendimento preferencial na ocupação das vagas. Os cursos são presenciais, realizados pelos ofertantes: instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Institutos Federais, CEFETs e escolas técnicas vinculadas às universidades), serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR) e redes públicas

estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, com o apoio do MEC. (BRASIL, 2013, p. 21-22).

Em nota divulgada pela assessoria de comunicação social do MEC, em 16 de agosto de 2012, às 17h45min, no *site* do MEC/educação especial, merece destaque a menção ao PRONATEC no que concerne à questão da Educação Profissional. Mais uma vez, a Ação TEC NEP não é destacada como fomento de inclusão de pessoas com deficiência nessa esfera da educação. Destaca a nota que:

Pessoas com deficiência terão 20 mil vagas disponíveis este ano em cursos de formação inicial e continuada da Bolsa-Formação Trabalhador, parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do Ministério da Educação. Até 2014, a meta do Ministério é oferecer 150 mil vagas a esse público. Esta ação faz parte do eixo educação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, que envolve diversos ministérios para promover a inclusão, autonomia e direitos das pessoas com deficiência. O anúncio foi feito na manhã desta quinta-feira, 16, pela ministra Maria do Rosário, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, na apresentação do primeiro balanço do Viver sem Limite, em Brasília. Ainda este mês será lançado o novo portal do Pronatec, que permitirá à pessoa com deficiência se cadastrar às vagas com atendimento prioritário (BRASIL, 2012).

Em relação ao PRONATEC, sem diálogo com a política TEC NEP de inclusão de pessoas com deficiência, podemos afirmar, em consonância com o que diz Moura (2013), que se trata de um programa orientado pela lógica das parcerias público-privadas, pela expansão física da rede privada de Educação Profissional com recursos públicos e pelo abandono do Ensino Médio Integrado como prioridade. Proporciona, com subsídio público, o acesso de estudantes e trabalhadores às vagas de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada em instituições privadas. Na verdade, devora políticas públicas que poderiam gerar uma mudança significativa na realidade da classe trabalhadora brasileira com deficiência ou não, como o ensino médio integrado à educação profissional - também destinado à formação de jovens e adultos. Nesse sentido, ressalta ainda Moura (2013) que, em síntese, o PRONATEC cumpre três funções, quais sejam: legitimação do governo; reprodução do capital e dinamização do mercado da Educação Profissional.

O PRONATEC é uma política de formação aligeirada e compensatória, uma inclusão excludente para Kuenzer (2011), pois permite apenas a inserção precária e subordinada no mercado de trabalho, gerando a “inclusão possível ao capital” e a exclusão do mundo do trabalho digno e negando uma consciência emancipada do

trabalhador, por não permitir a superação da razão metonímica e proléptica, ou seja, da razão indolente.

Para nós, não resta dúvida de que se trata de um programa inserido no contexto da acumulação flexível capitalista brasileira, no momento em que as taxas de desemprego são as mais baixas da história brasileira. É um programa inserido em um quadro no qual o governo trata de trazer para o mercado de empregos trabalhadores até então excluídos por variadas razões econômicas, sociais, políticas e culturais. Um programa de inclusão dos excluídos, com objetivo de garantir a oferta de mão de obra com baixos salários, no intuito de reduzir a pressão por elevações salariais e de tornar viável a expansão das relações capitalistas no país. Mas, dada a proposta formativa, especialmente com cursos de formação inicial de limitada carga horária (160h), e dada a qualidade da inserção no mercado de trabalho, a exclusão permanecerá no horizonte dessa população, ao que tudo indica. (RIBEIRO, 2014, p. 17).

O Pronatec é destinado, prioritariamente, a um público alvo específico já referenciado no início do fomento da educação profissional brasileira, conhecido na legislação inicial como “desvalidos da sorte”. Contudo, cabe lembrar que o Decreto nº 7566/1909 excluía as pessoas com deficiência da formação que era ofertada na época. Elas recebem pelo PRONATEC condições diferenciadas para o acesso aos cursos oferecidos, o que podemos considerar como um pequeno avanço na história da educação profissional para pessoas com deficiência. Essas pessoas são estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda, e estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escolas da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsistas integrais. O parágrafo 2º do Art.2º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, ressalta que: será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional (BRASIL, 2011).

Tendo como referência o Relatório de Gestão da SETEC/MEC, de 2013, Ramos (2015) revela que, em 2012, o PRONATEC teria efetuado 2,5 milhões de matrículas e que a previsão até 2014 era a materialização de 8 milhões. O subterfúgio para o número significativo de matrículas, com caráter de expansão, é o Bolsa-Formação Trabalhador destinada a estudantes de cursos de formação inicial e continuada (cursos FIC, com o mínimo de 160 horas) e o Bolsa-Formação Estudante para oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio (cursos

técnicos). Ratificando o foco em uma formação de natureza aligeirada e superficial, o Relatório expressa que,

entre 2011 e 2013 foram ofertadas o total de 2.854.208 vagas pelo Pronatec, sendo 766.580 para cursos técnicos e 2.087.628 para cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC (incluindo todos os subprogramas do Pronatec: Bolsa Formação, Brasil Profissionalizado, e-Tec, Acordo Sistema S e Rede Federal de EPTC, no caso dos cursos técnicos; e Bolsa Formação e Acordo Sistema S para os FIC). Para 2014 era previsto um total de 3.104.936 vagas, sendo 897.643 para os cursos técnicos e 2.207.293 para os cursos FIC. Os dados indicavam que o Programa, em 2014, se aproximaria de 40% da meta prevista, na proporção de 29% de vagas para cursos técnicos e 71% para cursos FIC. Fica claro que o Pronatec prioriza a expansão da formação inicial e continuada de trabalhadores e não da formação técnica de nível médio (RAMOS, 2015, p. 104).

A Portaria nº 185, de 12 de março de 2012, fixa diretrizes para execução da Bolsa-Formação, no âmbito do PRONATEC, e organiza em seu Art.3º, por ordem prioritária, os beneficiários das vagas oferecidas por meio da Bolsa-Formação, na seguinte sequência: a) estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; b) trabalhadores, inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores; c) beneficiários titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda; **d) pessoas com deficiência;** e) povos indígenas, comunidades quilombolas, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; e f) públicos prioritários dos programas do governo federal que se associem à Bolsa Formação (BRASIL, 2012).

Os números revelados pelo Relatório da SETEC/MEC apresentados por Ramos (2015) frisam uma priorização dos cursos FIC, em contradição com o inciso I, do Art. 5º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que demonstra os objetivos da Bolsa-formação destinada aos estudantes, que visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional. Assim, ênfase é dada ao inciso II, da mesma Lei, que define de forma significativa as possíveis parcerias com a rede privada, com a transferência de recursos públicos, pois foca na ampliação e na diversificação das oportunidades educacionais aos estudantes por meio do incremento da formação técnica de nível médio e de qualificação profissional. É o que está regulamentado no Art. 8º, que trata do financiamento com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pelas vias de realização de repasse dos recursos às redes ofertantes de

educação profissional participantes do programa, conforme os § 1º ao 7º do art. 6º e art. 7º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2012).

Sobre a realidade legal explicitada acima, ressalta Ramos (2015, p. 105), que:

Em 2013, conforme consta do mesmo relatório, o Bolsa-Formação foi o maior responsável pela oferta de vagas nos cursos FIC (60%) e por uma significativa parcela dos cursos técnicos (40%). Ressaltamos tais informações porque este subprograma possibilita a transferência de recursos públicos para a esfera privada. A previsão para 2014 era alterar um pouco este quadro, na medida em que se previa a redução da participação do Bolsa-Formação em ambos os casos (metas de 45% das vagas ofertadas para os FIC e de 17% para os cursos técnicos). Neste ano, então, os subprogramas compreendidos pela esfera pública aumentariam relativamente sua presença: no caso dos cursos FIC, 55% da oferta de vagas ocorreria pelo Acordo Sistema S. Com respeito aos cursos técnicos, enquanto em 2013 a menor oferta ocorreu pelo Brasil Profissionalizado (9%), em 2014 esta passaria para 26%. A maioria das vagas seria ofertada na modalidade a distância (28%). A rede federal e o acordo Sistema S responderiam, respectivamente, por 18% e 11% das vagas (RAMOS, 2015, p. 105).

O Bolsa-formação, além de estabelecer uma política compensatória, não garante que os jovens advindos da classe trabalhadora obtenham uma aprendizagem que articule a formação geral e a formação técnica, pois privilegia os cursos de no mínimo 160 horas, como os FIC. O valor destinado a esses jovens não permite que os mesmos possam se dedicar a uma formação mais densa de cultura geral e específica, pois, em virtude de sua condição social e econômica, submetem-se a um mercado de trabalho precarizado. Tornamos a afirmar que todas as características ressaltadas são agravadas quando o jovem possui alguma deficiência.

O financiamento privado vai além do Sistema de Aprendizagem Nacional, visto que empresas privadas de caráter educacional também são beneficiadas com recursos públicos, como evidencia Ramos (2015):

O Pronatec conta com outra estratégia de financiamento público de matrículas em instituições privadas: o Fies Técnico e o Fies Empresa. Trata-se do Fundo de Financiamento Estudantil destinado a financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores, em caráter individual, em instituições de ensino privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem. O Fies Empresa, por sua vez, é o financiamento concedido a empresas para custeio da formação inicial e continuada ou qualificação profissional dos seus trabalhadores Leher (2011) afirma que o Fies é extremamente oneroso para o Estado, porque, embora seja empréstimo, é subsidiado a juros de 3,4% ao ano, quando a taxa Selic básica de juros é de 11,5%. A diferença de 11,5% para 3,4% é custeada pelo Estado. Esse gasto, em 2011, já teria ultrapassado R\$500 milhões por ano. Então, com sua expansão para a educação profissional, poder-se-ia projetar um aumento deste gasto de forma exponencial (RAMOS, 2015, p. 105-106).

Na política de acesso à educação profissional pelo PRONATEC, o foco de sua expansão e o número expressivo de matrículas não se encontram na formação humana integral. Esta pode ser favorecida no Ensino Médio Integrado, tendo em vista a sua integração com a formação técnica específica, diferentemente de cursos aligeirados, que não permitem uma inserção no mundo do trabalho autônomo e emancipado e desestimulam uma leitura crítica dos sujeitos sobre os desmandos do capital. A formação via PRONATEC reforça a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que para a razão metonímica, é uma totalidade possível e acabada. Conforme Santos (2002),

A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante (SANTOS; 2002, p. 242).

Para Ramos (2015), o PRONATEC deixa claro as intenções do governo com os objetivos e diretrizes estabelecidos nos seus fundamentos políticos para a política pública de Educação Profissional brasileira quando não prioriza a possibilidade de uma educação politécnica em detrimento de outra de caráter aligeirado, a qual não permite a formação articulada da tecnologia, da cultura, do trabalho e da pesquisa enquanto princípio pedagógico.

Seguiremos as nossas discussão e análise, com a legislação mais atual sobre a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil – a Lei Brasileira de Inclusão.

### 3.3. LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO-ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Após 15 anos de audiências públicas, consultas, seminários, conferências nacionais e conferências regionais, com a presença do movimento de pessoas com deficiência e o amplo debate com a sociedade brasileira, é sancionada, no dia 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, de autoria do Senador Paulo Paim. Essa Lei é destinada a assegurar e a

promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Em seu art. 2º, essa Lei conceitua pessoa com deficiência, mantendo as mesmas características referentes à deficiência apresentadas na política de integração de 1994:

Que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Ressalta-se no art.8º, que:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à **profissionalização**, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015, p. 25, grifo nosso).

No Art. 8 da referida Lei, o termo profissionalização não deixa claro o tipo de formação mais adequada ao mundo do trabalho. Ademais, apresenta de forma fragmentada a educação – a profissionalização – o trabalho, como possibilidades divididas e dissociáveis, pois, em nossas discussões ao longo do texto, defendemos o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como a formação necessária à emancipação e à inclusão no mundo de trabalho das pessoas com deficiência. Apesar disso, demonstra-se avanço no Art. 28 da lei no que se refere ao Plano Nacional Viver sem Limites, que delega ao PRONATEC a formação para o mercado de trabalho. O artigo 28 se ocupa das incumbências do poder público para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a possibilidade de garantia da formação por meio da educação profissional – isso está especificamente nos incisos XIII e XIV.

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015, p. 34).

Apesar do avanço na possibilidade de fomento de acesso à educação profissional, não podemos deixar de discutir o projeto de Lei na proposição do Art. 29 vetado, excluído da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, que promoveria o reforço do inciso XIII do Art.28.

O fato de o Art. 29, do Projeto de Lei, ter sido vetado no Estatuto da Pessoa com Deficiência representa um retrocesso na possibilidade da garantia de acesso à educação profissional, deixando a cargo da política interna das instituições o fomento de cotas para pessoas com deficiência. O Art. 29 garantiria que as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, as de Educação, Ciência e Tecnologia e as de Educação Superior, públicas federais e privadas fossem obrigadas a reservar – em cada processo seletivo para ingresso nos respectivos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica e de graduação e pós-graduação – no mínimo, 10% (dez por cento) de suas vagas, por curso e turno, para estudantes com deficiência. No parágrafo 2º, ressaltava-se que os cursos mencionados no Art. 29, não poderiam excluir o acesso da pessoa com deficiência, sob quaisquer justificativas baseadas na deficiência. Também se menciona no parágrafo 3º o atendimento preferencial na ocupação de vagas.

Na mensagem nº 246, de 06 de julho de 2015 (anexada a Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência), o MEC informa os motivos pelos quais o Art. 29 foi vetado, nas seguintes afirmações:

Apesar do mérito da proposta, ela não trouxe os contornos necessários para sua implementação, sobretudo a consideração de critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada, aos moldes do previsto pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Além disso, no âmbito do Programa Universidade para Todos - PROUNI, o governo federal concede bolsas integrais e parciais a pessoas com deficiência, de acordo com a respectiva renda familiar (BRASIL, 2015, p. 86).

A justificativa emitida pelo MEC é de extrema superficialidade, uma vez que não apresenta os motivos pelos quais o acesso não se torna obrigatório para a educação profissional integrada ao ensino médio, não entendendo a deficiência como uma situação que agrava as características da natureza de classe especificadas no Art. 1º da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto 2012.

Art. 1º, as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

As cotas são de extrema necessidade, pois, na maioria das vezes, o percurso histórico das pessoas com deficiência advindas das classes populares, economicamente desfavorecidas, não permite a competição por uma vaga em instituições educacionais de qualidade, que possuem o critério de seleção meritocrático para garantia de acesso, em igualdade com os demais concorrentes. É necessário ainda ressaltar que o tipo de deficiência e o grau em que a mesma se apresenta também pode se tornar um impeditivo à participação no processo seletivo de “igual para igual”, com pessoas que não possuem a marca social da deficiência e uma história de vida sem maiores interferências devido a sua condição de classe.

No Art. 30 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, são definidos os critérios necessários para o processo seletivo nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas. Mais uma vez, não se prioriza o atendimento à pessoa com deficiência no ensino médio integrado à educação profissional; apenas ao ensino superior. É o que demonstra o inciso I: “atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços” (BRASIL, 2015).

Contudo, avanços são registrados em políticas internas anteriores ao Estatuto, a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), por meio das Políticas de Ações Afirmativas (PAAf), respaldadas na Resolução CONSUP nº 022, de 25 de fevereiro de 2014, e na Política de Assistência Estudantil, regulamentada pela Resolução CONSUP nº 086, de 03 de dezembro de 2013, com base na Lei nº 12.711/2012, no Decreto nº 7.824/12 e na Portaria Normativa, nº 18, de 11 de novembro de 2012, que normatiza o processo de ingresso no IFRS.

A PAAf do IFRS estabelece, em seu Art. 8º, que, do total das vagas oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino no IFRS, será garantido, no mínimo, 55% das vagas para o programa. Este percentual é fracionado da seguinte forma: 50% para estudante egresso de escola pública com renda per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo e autodeclarado preto ou pardo ou comprovado indígena; estudante egresso de escola pública com renda per capita superior a 1,5 salário mínimo e autodeclarado preto ou pardo e comprovado indígena; estudante egresso de escola pública com renda per

capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo; estudante egresso de escola pública com renda per capita superior a 1,5 salário mínimo (atendendo à Lei nº 12.711/2012); e 5% para pessoas com deficiência. O percentual de vagas para pessoas com deficiência é retirado das vagas de acesso universal, não havendo a necessidade de comprovação adicional vinculada à renda ou escola pública. Quanto às vagas reservadas para preto/pardo e indígena, a PAAf definiu os percentuais conforme o Censo do IBGE no Rio Grande do Sul para pretos/pardos e para indígenas (AGNOL, et al, 2016, p. 36).

O Gráfico a seguir representa o esquema de reserva de vagas para o acesso de discentes com deficiência, baseado na legislação brasileira, nas PAAf e na Política de Assistência Estudantil do IFRS. Ele apresenta um significativo avanço no que concerne à possibilidade de acesso das pessoas com deficiência a uma educação emancipada em uma instituição de qualidade mantida pelo estado brasileiro.

Gráfico - Vagas destinadas ao acesso de discentes no IFRS



Fonte: Adaptado de (AGNOL, et al, 2016).

Contudo, se o percentual de 10% tivesse sido garantido no Art. 29 do Projeto de Lei do Estatuto da Pessoa com Deficiência, quando na aprovação da Lei, teríamos em todos os Institutos a obrigatoriedade desse percentual. Embora o IFRS institua em sua política interna o percentual para as vagas, as pessoas com deficiência que concorrem ao seu processo seletivo têm direito a mais 5% do total das vagas oferecidas.

As vagas no IFRS não são restritas ao ensino médio integrado à educação profissional e à educação superior, mas também garantidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos por esse instituto. De acordo com a PAAf do IFRS:

Em 28 de abril de 2015, o CONSUP aprovou a Resolução nº 030, que aprova a inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos processos de seleção dos programas de pós-graduação lato

e stricto sensu do IFRS. A reserva de vagas definida pela resolução apresenta a seguinte disposição para a distribuição das cotas: 1 vaga para negros (pretos/pardos); 1 vaga para indígena; 1 vaga para pessoa com deficiência. Com essa decisão política, o IFRS torna-se um protagonista no ineditismo da definição de cotas na pós-graduação brasileira (AGNOL, et al, 2016, p. 37).

A partir do exemplo do IFRS, podemos afirmar que a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, carrega, nos seus 127 artigos, benefícios nas mais diversas áreas: saúde, educação, trabalho, habilitação e reabilitação, transporte, turismo, lazer e acessibilidade em sua mais ampla especificidade. Há inclusive com penalidades a quem descumprir suas exigências. Para o Senador Paulo Paim com o Estatuto, “a deficiência não será mais vista como antes. O peso desta definição, agora, não recairá mais apenas sobre o corpo, mas também em toda a sociedade e na forma como o mundo é construído”. Ressalta ainda que “será nova caminhada de um projeto de vida de pessoas quase invisíveis que, até então, eram esquecidas pela diversidade da própria história”. (BRASIL, 2015, p. 11).

O Estatuto sem dúvidas traz avanços significativos aos direitos das pessoas com deficiência. Todavia, no que concerne ao acesso, à permanência e à saída exitosa da educação profissional, a Lei nº 13.146/2015 não garante reserva de códigos de vaga a essas pessoas. A reserva de vagas torna-se imprescindível, principalmente quando a pessoa com deficiência é advinda das classes populares. A materialização dos direitos expressos nos 127 artigos é urgente para que não se conceda apenas uma falsa inclusão ou uma inclusão possível permitida pelo capital e, por conseguinte, a continuidade da desigualdade e da exclusão.

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (SANTOS, 2010, p. 280).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência não enfatiza a formação para o trabalho com foco no PRONATEC nem avança com expressividade na garantia de acesso das pessoas com deficiência à educação politécnica.

A descrição e a análise dos dados coletados por meio dos questionários, no que concerne à inclusão das pessoas com deficiência à educação profissional no IFRN, no período de 2008 a 2015, serão evidenciadas na próxima seção. Discutiremos, desse modo, as ações evidenciadas no ensino, na pesquisa e na extensão nesse instituto federal.

#### 4 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN: AÇÕES E POSSIBILIDADES

Nesta seção, discutiremos as políticas de Educação Profissional e as políticas de inclusão de pessoas com deficiência, com foco no IFRN. Faremos também uma sucinta reflexão sobre a política de Educação Profissional no período estudado. Neste estudo, defendemos a possibilidade do fomento da educação politécnica aliada à política de expansão na estruturação das Instituições Federais no Estado do Rio Grande do Norte (IFRN). Isso colabora para entendermos a Ação TEC NEP nos novos *campi* do IFRN, tendo em vista o fato de que:

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 (DANTAS; LIMA, 2012, p. 28).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, na sessão que trata sobre as Políticas e Ações Institucionais, possui um tópico destinado à Política de Educação Inclusiva, que ressalta a concepção de educação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva, os princípios orientadores da educação inclusiva, as diretrizes e os indicadores metodológicos da educação inclusiva. A Política de Educação Inclusiva do IFRN evidencia também o início da política TEC NEP nos anos 2002.

O Núcleo de Inclusão foi criado no campus Natal -Central, por meio da Portaria 204/2002- DG/CEFET-RN (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICO RIO GRANDE DO NORTE, 2002). Os Núcleos de Inclusão originam-se com o propósito de redirecionar as ações de inclusão nos CEFETs de todo o Brasil, por intermédio do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP). Tais Núcleos eram atrelados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação (SETC/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP). No contexto do IFRN, foram redimensionados, incorporando, inclusive, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Os NAPNE são responsáveis pela coordenação das atividades ligadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas (DANTAS; LIMA, 2012, p. 192).

A política de expansão tornou o IFRN uma instituição multicampi e não levou de forma imediata, dentro de sua estrutura organizacional, a política pública de acesso, permanência e saída com êxito da pessoa com deficiência TEC NEP. Embora este seja bastante atuante quando se trata de inserção educativa vinculada às desigualdades sociais, quando comparamos o período de implantação da política no então CEFET-RN e o ano de funcionamento dos novos *campi*, observamos que o atendimento à pessoa com deficiência não foi instituído como política institucional. Dessa forma, a Ação TEC NEP não acompanhou de modo estruturante a expansão do IFRN, que, nos dias atuais, possui 21 *campi* e uma Reitoria. Em pesquisa realizada por Soares (2016), com os coordenadores dos NAPNE do IFRN, vimos que:

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 [...]. 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. (SOARES, 2016, p. 65).

No Quadro 4, elencamos os *campi* criados com a política de expansão do IFRN. Exibimos sua estrutura mais antiga, formada apenas por um *campus* e sua unidade descentralizada, antes da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Era o então CEFET-RN, localizado na cidade de Natal capital do Rio Grande do Norte e sua Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), na cidade de Mossoró, considerada a segunda cidade mais importante do Estado. No Quadro 04, fazemos também uma comparação com o ano de criação de novos *campi* e o ano de implementação do NAPNE em cada um de deles.

Ressalta-se que a UNED-Mossoró, nos dias atuais, IFRN/*Campus* Mossoró, fazia parte estrutural do próprio CEFET-RN, que era, em 2002, o Centro Federal responsável pela organização da implementação da política pública de inclusão de pessoas com deficiência em todo Nordeste. A UNED-Mossoró era, no período, o centro gestor regional do Programa/Ação TEC NEP. Curiosamente, o termo NAPNE

só foi implantado em sua organização dez anos depois. Isso nos leva a refletir sobre o fato de que a política TEC NEP, apesar do seu tempo de existência, não foi prioridade e não se tornou efetiva e consolidada no âmbito do IFRN. A criação dos centros gestores do Programa/Ação TEC NEP tiveram como objetivo:

Descentralizar a gestão do processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais através da Rede Federal de Educação Tecnológica, foram definidos 05 (cinco) Pólos, com Gestores Regionais, conforme segue: Região Norte: CEFET/PA; Região Nordeste: CEFET/RN; Região Centro-Oeste: CEFET/MT; Região Sudeste: CEFET/MG e Região Sul: CEFET/SC (BRASIL, 2010, p. 19-20).

No que concerne à implementação do TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, embora o IFRN possua em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), diretrizes e princípios que norteiam a política inclusiva para pessoas com deficiência, ressalta Cunha (2015) que:

A proposta do TEC NEP se propõe a garantir o acesso, a permanência, a conclusão com êxito dos alunos com deficiências que conseguem ingressar na RFEPCT e ainda assegurar a sua inserção no mundo do trabalho. Contudo, nas análises realizadas nos documentos e relatórios do Programa, não identificamos estratégias e ações sistematizadas, voltadas para a garantia do acesso, da permanência e da conclusão, ou seja, da concretização da formação profissional dessas pessoas. **Os Institutos não avançaram**, ao longo dos anos do Programa, em propostas pedagógicas, que pudessem ser revertidas em um Projeto Político-Pedagógico com uma proposição de educação capaz de incluir esses alunos pelos inúmeros desafios constatados ao longo deste estudo. Compreendemos que a RFEPCT precisa avançar nas questões em torno do acesso, com processos seletivos adaptados, a contratação de intérpretes e profissionais especializados, para que se promovam as condições para um processo seletivo que garanta o acesso aos estudantes com necessidades educacionais especiais e que supere a histórica exclusão social; garantindo-lhes a necessária formação para o ingresso no mundo do trabalho (CUNHA, 2015, p. 159, grifo nosso).

No Quadro 4, evidenciamos o ano de implantação dos NAPNE, confrontando-o com o ano de criação dos *campi* do IFRN nos municípios elencados. Desse modo, ratificamos que o TEC NEP, por meio da implantação desses Núcleos, não acompanha a estrutura administrativa e pedagógica do Instituto, como o exemplo da UNED-Mossoró, que tem seu NAPNE efetivado apenas em 2012.

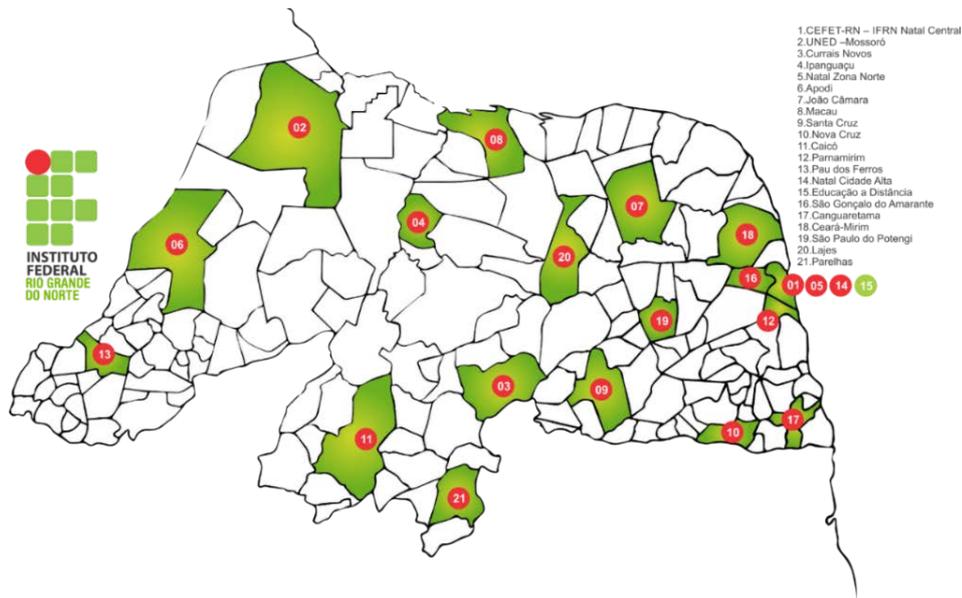
Quadro 4 - Expansão do IFRN e política de inclusão TEC NEP

<b>N</b>	<b>IFRN</b>	<b>Política de Expansão</b>	<b>Ano de Implantação do Napne</b>
1.	CEFET-RN – IFRN Natal Central	IFRN – Natal Central	2002
2.	UNED –Mossoró	IFRN – Mossoró	2012
3.	Currais Novos	2006 – I FASE	2012
4.	Ipanguaçu	2006 – I FASE	2012
5.	Natal Zona Norte	2007 – I FASE	2012
6.	Apodi	2007 – II FASE	2012
7.	João Câmara	2007 – II FASE	2012
8.	Macau	2007 – II FASE	2012
9.	Santa Cruz	2007 – II FASE	2012
10.	Parnamirim	2009 – II FASE	2012
11.	Pau dos Ferros	2009 – II FASE	2012
12.	Natal Cidade Alta	2009 – II FASE	2012
13.	São Gonçalo do Amarante	2009 – II FASE	2012
14.	Educação a Distância	2011 – II FASE	2012
15.	Caicó	2009 – II FASE	2013
16.	Nova Cruz	2008 – II FASE	2014
17.	Canguaretama	2013 – III FASE	2015
18.	Ceará-Mirim	2013 – III FASE	2015
19.	São Paulo do Potengi	2013 – II FASE	2016
20.	Lajes	2014 – III FASE	2016
21.	Parelhas	2014 – III FASE	2016

Fonte: Autoria Própria (2017).

Para uma melhor visualização da expansão do IFRN no Estado e da possível materialização da política interna de inclusão, evidenciamos, no Mapa do Rio Grande do Norte, os IFs instituídos, nos quais a política TEC NEP deveria materializar-se como centro de referência ao atendimento e inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na educação profissional.

## Mapa - Rio Grande do Norte e a Política de Expansão



Fonte: Autoria Própria (2017).

Ainda sobre a expansão dos Institutos Federais, destacamos a extrema relevância da política de expansão rumo à interiorização ocorrida no Rio Grande do Norte, devido ao fato de romper com o que ocorria historicamente, quando instituições de relevância, como os institutos federais, eram fixadas em regiões de maior concentração de Produto Bruto Interno (PBI). Sobre essa realidade, Moura (2013) ressalta a universalização do ensino médio, que também é fomentada pela expansão dos Institutos Federais na perspectiva emancipada de integração com a educação profissional.

É a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, o Estado presente para além dos territórios em que se concentra a maior parte do PIB nacional. Isso significa a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação reconhecida como sendo de qualidade. Essa presença federal nas regiões mencionadas se justifica porque, atualmente, são poucas as redes estaduais estruturadas de modo a constituírem-se como a via para garantir, com qualidade, esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos Estados à universalização do acesso ao EM (MOURA, 2013, p. 159).

A política de expansão dos institutos federais tem como um dos objetivos o fomento do **ensino médio integrado como prioridade** dessas instituições. Isso merece destaque devido ao fato de ser uma possibilidade de educação emancipada para pessoas com deficiência.

O ensino médio integrado à educação profissional, hoje realidade do IFRN, nos remete às intensas discussões - de anos anteriores até a formulação do Decreto nº 5.154/2004 – para a construção de um projeto societário para a educação da classe trabalhadora que superasse a dualidade posta na história da educação brasileira e a divisão social do trabalho evidenciada em nosso país.

Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a aprovação da lei em termos propostos e chegamos à LDB n. 9.394/96 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/97 e à Portaria n. 646/97. Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado, o que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional. É esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de diversas ONG e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5.154 de julho de 2004 (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2006, p. 32).

O Decreto nº 2.208/1997 é focado no mercado de trabalho, centrado na dimensão econômica e na separação entre formação geral e específica para uma formação articulada nas dimensões imbricadas entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, após o governo Luis Inácio Lula da Silva, que teve início em 2003. Contudo, para os autores, no que concerne à Educação Profissional Tecnológica (EPT):

As contradições do governo Lula em relação à EPT, contudo, logo apareceram e, mesmo se autointitulando 'governo dos trabalhadores' ele se utilizou da estrutura do Estado para atender os reclamos das forças capitalistas, como foi o caso da manutenção de determinados pressupostos do Decreto no 2.208/1997 que interessavam aos empresários do setor educacional e dos segmentos produtivos. O governo Lula também manteve a noção de competência, oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na relação custo versus benefício, dissociado, portanto, da preocupação central no processo educativo com perspectiva emancipadora (AZEVEDO, SHIROMA; COAN, grifo dos autores, 2012, p. 31-32).

O Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e dos art. 39, art.40 e art. 41 da Lei nº 9.394/1996, revoga o Decreto 2.208/1997 e permite a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Ele também regulamenta a educação profissional nas formas concomitante e subsequente.

Um novo decreto que revogasse o 2.208/97 deveria ser um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. Mantinha-se a necessidade de se reconstruírem princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico que, conquanto admitisse a profissionalização, integrassem em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (RAMOS, 2013, p. 69).

Ressalta ainda Ramos (2013) que as contradições evidenciadas pelo governo brasileiro no fomento de uma educação densa, que deveria ser a discussão base em busca da formação humana integral, são impulsionadas pelo ensino médio integrado à educação profissional, com a priorização de programas divergentes do princípio da educação politécnica.

Para evidenciar ainda mais as contradições do governo, três dias após o registro do Decreto nº 5.154/2004, no que concerne a não priorização da educação politécnica, anuncia-se o Programa Escola de Fábrica, que se restringe à aprendizagem profissional. E, para uma maior desarticulação do ensino médio integrado à educação profissional, a reestruturação do MEC “colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional” (RAMOS, 2013, p. 69).

Para uma visão mais geral, a o Quadro 5 traz uma síntese do Programa Escola de Fábrica evidenciado na fala de Ramos (2013):

Quadro 5 - Projeto Escola de Fábrica

<b>Objetivo</b>	Incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, gerando renda e inclusão social.
<b>Investimento</b>	R\$ 25 milhões, divididos em bolsa-auxílio mensal de R\$ 150,00 por aluno. Alimentação, uniforme, transporte, material didático e seguro de vida.
<b>Nº de Escolas</b>	558 escolas em fábricas de diferentes segmentos da economia, dentre elas, metalurgia, agricultura, marcenaria e hotelaria.
<b>Discentes</b>	11.500 jovens de 16 a 24 anos de idade em 17 estados do país. Estudantes com renda familiar de até 1,5 salários mínimos per capita e matriculados na rede pública regular do ensino básico ou nos programas educacionais do governo federal.
<b>Parcerias público/privadas</b>	Participam 700 empresas credenciadas, superando a meta do MEC de abertura de 500 escolas no interior das fábricas.

<b>Parceiros</b>	Prefeituras, organizações não-governamentais, secretarias estaduais e municipais de educação, fundações, escolas, cooperativas, empresas e indústrias que atuarão como gestoras do Escola de Fábrica.
<b>Características dos cursos</b>	Os cursos terão 600 horas e serão compostos por três módulos: um com 120 horas para reforço escolar do ensino básico; um módulo com 120 horas, onde serão abordados temas transversais para a formação do cidadão, como noções sobre direito do trabalho; e o terceiro, com duração de 360 horas, destinado à formação profissional, das quais 60 horas são de aulas práticas.
<b>Pretensões</b>	Formar 100 mil jovens até o final de 2006.

Fonte: Adaptado de Ramos (2013).

Após a apresentação do Quadro 05, fazemos a seguinte reflexão: será que o Programa Escola de Fábrica suscitou a elaboração do PRONATEC, que possui características semelhantes de formação para a classe trabalhadora? Não temos a intenção de, neste trabalho, buscar respostas para esta questão. Contudo, consideramos interessante fazer o registro.

As contradições dentro da prioridade do ensino médio integrado e a falta de uma política pública que seja fomentada pelo MEC para a indução prioritária dessa forma de ensino também são evidenciadas com a fragmentação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), logo após o fomento do Decreto Nº 5.154/2004, como ressaltado anteriormente por Ramos (2013). Ficam explícitas, nesse sentido, a contradição e a desarticulação da política de formação integral regulamentada. Fica claro também que as possibilidades de articulação seriam dificultadas pela fragmentação das secretarias. Podemos supor, dessa forma, a partir das reflexões de Moura (2013), que poucos estados avançaram na construção dessa política pública. Nem a própria Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica assumiu integralmente o Ensino Médio Integrado como prioridade. Em consonância com a reflexão de Moura, evidencia Ramos a importância do ensino médio integrado:

Esse cenário se modificou parcialmente a partir da segunda metade do último governo Lula. Importantes políticas foram direcionadas à educação profissional e tecnológica. Todas elas, em certa medida, contemplam a **integração entre a educação profissional e o ensino médio**, perspectiva essa que pode ser coerente com a **construção teórico-prática de uma educação tecnológica** que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna. [...]. Destaque-se o fato de a Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) ter publicado em seu sítio na internet o **Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, cujo conteúdo possibilita orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento dessa política com base no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura. Ainda que sua difusão não tenha sido tão ampla quanto se esperava, este se manifesta como um documento de concepção do governo (RAMOS; 2013, p. 74, grifo do autor).

Diante, desse novo cenário, a Ação TEC NEP teria a pretensão e o objetivo de tornar a atual RFEPCT um centro de referência no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, objetivo que até então não tinha sido alcançado nas instituições que promoviam educação profissional. Em sua atuação, os centros de referência:

Deverão orientar e dar suporte às demais instituições mediante oferta de cursos, formação de recursos humanos e apoio técnico. A ação terá sempre em vista a conciliação dos interesses e das potencialidades destes alunos com as demandas do mundo produtivo, na perspectiva de levá-los a um desempenho eficaz e produtivo, visando sua plena inclusão social e desenvolvimento de sua cidadania (BRASIL, 2010).

Destacamos que a pretensão de ser centro de excelência no atendimento às pessoas com deficiência, por meio da Ação TEC NEP, se mostra contraditória em um e-mail institucional que a autora deste trabalho encontrou no dia 16 de maio de 2016, quando pesquisava sobre a política pública de inclusão Ação TEC NEP. Nesse email, mais especificamente uma nota de esclarecimento da Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE/IFRN), esta discorre sobre a distribuição recente de cargos e códigos de vagas para os Institutos Federais. O IFRN tem, em seu PPP, enquanto diretriz da política interna de educação inclusiva, “a constituição de equipes multiprofissionais de acompanhamento da aprendizagem, dando prevalência ao atendimento educacional especializado [...], a fim de atender às peculiaridades das pessoas com deficiência” (DANTAS; LIMA, 2012, p. 193). Retornando ao e-mail institucional, em uma nota de esclarecimento da Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE/IFRN):

No que se refere aos cargos do Nível de Classificação D, a situação é muito mais complexa, pois o IFRN tem saldo de 64 (sessenta e quatro) cargos, mas no banco da SETEC só há disponibilidade de 10 (dez), e mesmo assim, **de um cargo que não atende às diversas demandas administrativas institucionais, qual seja, Revisor de Texto Braille**. Através da mesma portaria acima citada, o IFRN recebeu estes 10 (dez) cargos, e ficará com um saldo na SETEC de 54 (cinquenta e quatro) cargos do Nível de Classificação D. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE; 2016, grifo nosso).

Transcorridos 16 anos do início de implementação da política de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional – Ação TEC NEP, os profissionais necessários à concretização de centros de referência no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, no caso específico do código de vaga do atendimento à pessoa com deficiência visual, não fazem parte das necessidades e nem da demanda institucional. Percebemos, assim, que o TEC NEP não consegue ser uma política de inclusão consolidada no IFRN.

Em relação a referenciais da educação especial inclusiva para a educação profissional e tecnológica, vemos, a seguir, uma proposição fruto de um seminário nacional que ocorreu em Brasília, nos dias 22, 23 e 24 de novembro de 2011:

A ampliação de cursos gratuitos de graduação em Letras- Libras, Letras-Libras/Língua Portuguesa e pós-graduação em Libras e aquisição de livros nas temáticas: Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas. Diante disso, solicita-se **a criação e disponibilização de códigos de vagas**, pelo MEC, para os cargos de professor e intérprete de Libras, professor Brailista e de Orientação e Mobilidade para todos os campi, independente da existência de alunos com necessidades específicas na instituição, na medida em que a proposta é também a atuação em ações de extensão e pesquisa (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Soares (2016), em recente pesquisa que culminou no livro intitulado “Atuação dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades: inclusão na educação profissional”, realizada nos NAPNE do IFRN, revela que essa política trouxe avanços nas discussões e na implantação de novos núcleos, nas construções de estruturas físicas com acessibilidade e nas discussões sobre a educação inclusiva. No entanto, a autora mostra que o IFRN não conseguiu adotar, mesmo após 16 anos do TEC NEP, uma política inclusiva interna, sobretudo que garanta o acesso das pessoas com deficiência. Ela explica que:

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 (SOARES, 2016, p. 109).

É válido lembrarmos que o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites – é apresentado à sociedade brasileira, ainda na vigência do TEC NEP, como uma “nova” política de acesso à educação profissional que não possui, dentro da sua estrutura, o fomento de uma educação emancipada. Apesar da não efetiva consolidação da Ação TEC NEP no IFRN, temos ainda, em sua proposta, a possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Contrapondo-se a uma nova política de acesso à formação e ao emprego, o PRONATEC, que foi discutido na seção anterior.

Analisamos, a seguir, a política interna de inclusão do IFRN, penetrando no âmago das informações e impressões dos sujeitos da pesquisa - trinta e seis servidores dessa instituição - a respeito de ações e possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional. Iniciamos a discussão com a inclusão de servidores com deficiência e de servidores para o atendimento específico dos discentes com deficiência.

#### 4.1 A POLÍTICA INTERNA DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFRN

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN contempla uma Política de Educação Inclusiva baseada nas concepções do paradigma de inclusão; em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração de Jomtiem de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, e na legislação brasileira, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011.

A Lei nº 9.394/1996 também é respeitada na política inclusiva do IFRN, com respaldo no Art. 59, que versa sobre as orientações aos sistemas de ensino para a organização e a garantia de recursos, currículos e métodos para atendimento das necessidades dos discentes (DANTAS; LIMA, 2012).

A Política de Educação Inclusiva do IFRN também encontra respaldo para o apoio financeiro e técnico de suas ações inclusivas no Art. 5, do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011:

- I- aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II- implantação de salas de recursos multifuncionais;

III- formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento de educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino de Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;  
IV- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;  
V- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;  
VI- Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e  
VII- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

A política de inclusão de pessoas com deficiência à Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - nos diversos níveis de sua atuação no ensino médio integrado, na graduação e na pós-graduação vigentes em nosso país - é a Ação TEC NEP. A política interna de inclusão do IFRN, em seu Projeto Político Pedagógico, contempla princípios e diretrizes para a organização pedagógica, acadêmica e das práticas institucionais inclusivas.

Incluir implica ações conjuntas nos panoramas político, cultural, social e pedagógico, materializadas como direito de todos os estudantes a ter acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão. Para implementar e constituir, efetivamente, uma política de educação inclusiva no IFRN, é preciso sensibilizar pessoas, fortalecer compromissos, firmar parcerias, intensificar ações e vencer os desafios postos contra o alcance dos objetivos. (DANTAS; LIMA, 2012 p. 192).

Percebemos na seção anterior que, além da Ação TEC NEP, o PRONATEC teve atuação como programa que proporciona a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional, mas somente em nível de Formação Inicial e Continuada, não possibilitando a integração entre cultura, ciência, trabalho e tecnologia, conforme a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Para Moura (2014), torna-se necessário,

que a formação proporcionada ultrapasse esses limites exigidos pela lógica da empresa capitalista no atual contexto de hegemonia neoliberal. Isso significa contribuir para que os formandos alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. Para tal, é fundamental que os currículos das instituições de EP sejam estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da formação humana integral (MOURA, 2014, p. 78).

Diante disso, é preciso ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. É necessário promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade. A partir daí, é possível contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Não podemos esquecer que as políticas do Brasil fazem parte de uma sociedade capitalista, excludente e desigual por natureza e que o Estado atua na gestão controlada da exclusão e da desigualdade. Não podemos ainda esquecer que, muitas vezes, essas políticas não se consolidam e são instituídas como forma de contenção da reivindicação social.

A gestão controlada das desigualdades e da exclusão não foi, em nenhum momento, uma iniciativa ou concessão autônoma do Estado capitalista. Foi antes o produto de lutas sociais que impuseram ao Estado políticas redistributivas e formas menos extremas de exclusão (SANTOS, 2010, p. 312).

Para ratificar a afirmação de que a Ação TEC NEP não foi consolidada enquanto política de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional, especificamente no IFRN, lançamos aos trinta e seis (36) sujeitos da pesquisa o seguinte questionamento: “A Ação TECNEP, em sua opinião, é uma boa estratégia de operar uma política pública de inclusão, para pessoas com deficiência, à educação profissional oferecida pelo IFRN por meio do NAPNE?”

Com o questionamento, percebemos que doze dos sujeitos desconhecem a Ação TEC NEP e três desses, curiosamente, são coordenadores do NAPNE em seus *campi*, nomeados por portaria orientada por essa Ação que, no manual de orientação, explicita as atribuições desses coordenadores:

O(A) Coordenador(a) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas tem como função articular os diversos setores da sua Instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, recursos humanos e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. Tem também a função de acompanhar/gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que ministram educação profissional para Pessoa com Necessidades Específicas, órgãos públicos e outros setores afins. Cuida da divulgação de informações do TEC NEP (BRASIL, 2010).

Destacamos ainda que cinco sujeitos apenas responderam sim, sem nenhuma observação sobre a Ação. Tivemos também respostas de coordenadores do NAPNE sem profundidade, como o seguinte relato: “pelo pouco conhecimento que dispomos sobre a Ação TEC NEP, penso que seria uma boa estratégia”. E dos sujeitos 27 e 29: “sim, creio que é uma estratégia louvável”. Temos ainda o discurso de delegar a um setor ou servidor a tarefa de operar a política interna de inclusão, como a do Sujeito 4 (2017),

Todavia, não tenho muito conhecimento da Ação TECNEP. Ocorre que o NAPNE até então funcionava como uma ação isolada de pessoas que se identificavam com a temática. Neste momento estamos reestruturando e designamos um servidor para coordenar a equipe multidisciplinar. O coordenador deverá se apropriar da política do TECNEP e buscar essa articulação e parceria.

Entretanto, o Sujeito 13 (2017), destaca a importância da Ação, quando afirma, “com a implementação desse programa ocorreu grandes avanços com relação a uma proposta de educação inclusiva no âmbito do IFRN”. E é com o relato do Sujeito 13 que iniciaremos a descrição e análise da política de inclusão efetivada no IFRN, no recorte temporal da pesquisa. Mas, antes, faremos um levantamento dos servidores e discentes com deficiência que ingressaram por meio cotas, garantidas por Lei, em concursos públicos realizados para acesso ao IFRN, no período de 2010 a 2015.

Desde 1988, na Constituição Federal é prevista, em seu Art. 37, Inciso VIII, a possibilidade de um percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência. Isso foi posteriormente regulamentado na Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que, em seu Art. 5, estabelece requisitos básicos para investidura em cargo público. Nesse sentido, ressalta-se, no parágrafo 2º, que é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência a reserva de até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas. (BRASIL, 1990)

Devido à legislação vigente, o IFRN possui, em seus cargos administrativos e de docência, pessoas com deficiência admitidas em processos seletivos. No Quadro 06, podemos observar os cargos e os servidores admitidos em concurso no período de 2010 a 2015. Totalizam 49 servidores incluídos no mundo do trabalho vinculado à Educação Profissional, sendo: 43 técnicos administrativos e 6 docentes, com

predominância de sujeitos do sexo masculino. Os dados foram obtidos nos Editais <sup>4</sup>de Homologação dos concursos do IFRN.

Quadro 6 - Inclusão de Servidores Técnico Administrativos e Docentes com Deficiência no IFRN no período de 2010-2015

N	CARGO	SEXO		TOTAL DE SERVIDORES
		FEMININO	MASCULINO	
1.	Auxiliar administrativo	4	12	16
2.	Assistente em Administração		6	6
3.	Assistente de Aluno		7	7
4.	Assistente de Laboratório		2	2
5.	Auxiliar de Biblioteca	1		1
6.	Contador	1		1
7.	Docente – História	1		1
8.	Docente -Segurança do Trabalho		1	1
9.	Docente -Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	1	1	2
10.	Docente - Educação Física		2	2
11.	Engenheiro de Segurança no Trabalho		1	1
12.	Odontólogo	1		1
13.	Pedagogo		1	1
14.	Psicólogo		1	1
15.	Tecnólogo – Formação Produção Cultural	1		1
16	Técnico em Contabilidade	1		1
17.	Técnico em enfermagem		1	1
18.	Técnico em Assuntos Educacionais	1	2	3
	<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>37</b>	<b>49</b>

Fonte: Autoria Própria (2017).

Salientamos que, em alguns Editais, existem pessoas com deficiência que ainda não foram convocadas em concursos vigentes.

<sup>4</sup> Editais de homologação que possuem pessoas com deficiência admitidas como servidores do IFRN: 14/2010 – DIGEP/IFRN, de 21/06/2010, DOU nº 118, 23/06/2010, seção 3, páginas 5-61 16/2010-DIGPE/IFRN, de 30/06/2010 publicado no DOU nº 124 de 01/07/2010, seção 3, páginas 86-88. 28/2011 – Reitoria/IFRN, de 15/09/2011, DOU 179, de 16/09/2011, seção 3, páginas 77-78. 29/2011-Reitoria/IFRN de 15/09/2011, DOU nº 179, seção 3, página 78. 14/2012 – DIGEP/IFRN, de 15/03/2012, DOU 53, de 16/03/2012, seção 3. 04/2014 – Reitoria/IFRN de 13/03/2014, DOU 50, de 14/03/2014, seção 3, páginas 59-62. 15/2014 – Reitoria/IFRN de 27/06/2014, DOU 122, de 30/06/2014, seção 3 , páginas 162-165. 20/2015 – Reitoria/IFRN de 18/09/2015, DOU 180 de 21/09/2015, seção 3, páginas 42-43. 23/2015 Reitoria/IFRN de 13/10/2015, DOU 196 de 14/10/2015,seção 3, páginas 44-45.

No Edital de Homologação 23/2015, publicado no DOU nº 196 de 14/10/2015, seção 3, páginas 44-45, foram convocados 12 tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS) para o atendimento de servidores e discentes surdos no IFRN. Dos convocados, 7 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, em seu Art. 1º, informa que:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

A convocação dos intérpretes LIBRAS no IFRN demonstra um inicial cuidado em atender à demanda de discentes surdos e da legislação, como o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Apesar disso, torna-se necessário ressaltar que como IFRN possui 21 *campi* e Reitoria, 12 profissionais imprescindíveis à aprendizagem de pessoas com surdez, como tradutores e intérprete de LIBRAS, é uma quantidade insuficiente.

O Decreto nº 5.626, no seu Capítulo IV - do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas<sup>5</sup> à educação - no Art. 14, assegura que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. O Inciso III desse artigo define que as escolas devem prover docentes de Libras ou instrutor de Libras e tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa. Fica claro na legislação que o ensino da Língua Portuguesa encontra-se como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Apesar de dez sujeitos revelarem não existir uma política de inclusão em seu *campus*, a presença de servidores intérpretes de LIBRAS nos doze campi pesquisados, tendo o *Campus* IFRN – Natal Central o maior número desses, é considerada pelos servidores parte da política interna de inclusão das pessoas com

---

<sup>5</sup> Decreto nº 5 626 ,Art. 2º considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

deficiência. De toda forma, os sujeitos revelam que o número de servidores com essa especificidade é insuficiente. Para o sujeito 14 (2017):

As políticas de inclusão no IFRN ainda estão em processo de construção, caminhando vagarosamente. O primeiro concurso para tradutor intérprete ocorreu apenas em 2015, porém a lei de Libras homologada em 2002 prevê a inclusão de um tradutor intérprete de língua de sinais; desde então foram disponibilizados, apenas um intérprete por campus, tornando difícil o trabalho do profissional na área devido a necessidade de mais tradutores para o atendimento eficaz dos alunos surdos. Além disso não há tecnologia assistiva, falta de material adaptado em libras, não há políticas de cotas de acesso à pessoa com necessidades especiais, entre outros fatores que dificultam a assistência dos alunos.

O Sujeito 14 (2017) lembra um grande obstáculo ao acesso das pessoas com deficiência ao IFRN, que é a ausência de uma política de cotas prevista na política de educação inclusiva como diretriz do PPP, como “adoção em programas de educação profissional, de políticas públicas de acesso, permanência e conclusão, no que se refere aos estudos das pessoas com necessidades educacionais especiais” (DANTAS; LIMA, 2012, p. 193).

Embora exista a adaptação das provas no processo seletivo, prevista em Lei, isso ainda é insuficiente, dependendo da trajetória do estudante com deficiência nas etapas iniciais da educação básica. A política interna de educação inclusiva, no PPP do IFRN, ressalta também em suas diretrizes a “abertura, em todos os processos seletivos da instituição, de espaços e de mecanismos adequados para pessoas com deficiência ou com limitações” (DANTAS; LIMA, 2012, p. 193).

Com base nas informações do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), utilizado pelo IFRN, trezentos e dois discentes com deficiência adentraram a instituição por meio de processo seletivo. Os dados foram acessados no sistema em 29 de novembro de 2016. Tivemos acesso a essa informação por intermédio do e-mail institucional e, por isso, não sabemos exatamente qual o recorte temporal, ou seja, o período que foi estabelecido no sistema para gerar a informação. O seguinte quantitativo de discentes e suas deficiências foi informado pela assistência social da Direção de Gestão de Atividades Estudantis (DIGAE): 25 (deficiência auditiva), 77 (deficiência física), 10 (deficiência intelectual), 150 (deficiência visual), 22 (condutas típicas), 11 (superdotados/ altas habilidades) e 7 (deficiências múltiplas).

Por não termos maiores informações sobre o acesso de discentes com deficiência ao IFRN e, principalmente, sobre a permanência e saída exitosa dos

cursos pleiteados por estes, buscamos, neste estudo, apenas evidenciar as ações de ensino, pesquisa e extensão efetivadas para a inclusão de pessoas com deficiência.

O Quadro 7 sintetiza as impressões dos sujeitos sobre a política de inclusão para pessoas com deficiência.

Quadro 7- Impressões dos sujeitos sobre a política de inclusão para pessoas com deficiência no IFRN

<b>MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA INTERNA PARA OS SUJEITOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Acesso a bolsas de iniciação profissional para pessoas com deficiência	1
Acesso a estágios	1
Capacitação dos servidores	1
Curso de Libras	1
Provas ampliadas e software para pessoas com deficiência visual	1
Realização de eventos na temática da inclusão de pessoas com deficiência	2
Biblioteca com livros em Braille	2
Produção de material didático acessível	3
Processo seletivo acessível	5
Presença de acessibilidade física	5
Presença de Intérprete de Libras	6
Não existe uma política interna para a inclusão de pessoas com deficiência	11
Política interna efetivada pelo Napne	12

Fonte: Autoria Própria (2017).

Para doze dos sujeitos da pesquisa, o NAPNE é o responsável pela política interna de inclusão das pessoas com deficiência. De fato, os objetivos do Napne visam garantir a efetivação da política de inclusão e definição das diretrizes. Esse apontamento por parte dos servidores deve reforçar o reconhecimento dos dirigentes do IFRN quanto à importância do NAPNE na estrutura organizacional da instituição, garantindo os recursos necessários à efetivação de ações necessárias ao acesso, permanência e saída exitosa de pessoas com deficiência na Educação Profissional. Contudo, o comprometimento dos que fazem parte do IFRN é imprescindível à efetivação das diretrizes estabelecidas em cada *Campus*. Sobre a política de inclusão e participação do Conselho de Dirigentes (CODIR), revela o Sujeito 1 (2017):

Que ela precisa ser mais efetiva/difundida, precisa haver constantes momentos de sensibilização/conscientização/ conquistar pessoas em reuniões como do CODIR. Para que o NAPNE e seus regimentos/atuação sejam conhecidos e valorizados de cima para baixo e vice-versa.

Sobre a efetivação da política interna de inclusão pelo NAPNE, ressalta o Sujeito 4 (2017), que:

Já no processo seletivo (inscrição e realização) os alunos tem apoio especializado. Na permanência esse acompanhamento permanece dando suporte ao aluno o que é viabilizado através do NAPNE (núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas. O NAPNE atua junto a equipe pedagógica, professores e alunos (reuniões de sensibilização, de orientação e oficinas).

Ainda sobre as incumbências do NAPNE na política interna de inclusão de pessoas com deficiência, evidencia o Sujeito 34 (2017), que “essa política se efetiva por meio das ações do NAPNE no campus, com a adaptação de material didático e avaliações”, bem como o “acompanhamento da situação acadêmica do estudante com deficiência junto ao corpo docente”.

Cinco dos sujeitos entrevistados citam as provas acessíveis no exame de seleção como política interna, mas a garantia de adaptações necessárias ao processo seletivo à Educação Profissional é assegurada por Lei, e não apenas por parte da política interna do IFRN. Sobre essa realidade, afirma o Sujeito 8 (2017), que “durante a aplicação dos exames, os candidatos são aconselhados sobre suas deficiências para prover um melhor atendimento durante as provas”. Porém, a garantia de um exame seletivo acessível, nos cursos oferecidos pelas instituições públicas e privadas, é ratificada na legislação mais atual do Estado brasileiro, materializando-se no Art. 30 da Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, com as seguintes recomendações:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;  
VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;  
VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p. 35-36).

Para o Sujeito 10 (2017), o acesso da pessoa com deficiência não é o foco e sim a permanência desses sujeitos no IFRN. Quando questionado sobre a política interna de inclusão, ele revela que ela só existe no âmbito da permanência.

Apenas de permanência. Após identificação do aluno com deficiência já inscrito no processo seletivo, acompanhamos a sua aprovação e, quando acontece, nos aproximamos dele como NAPNE, explicando o que significa e perguntando a ele quais as ações o campus pode lhe oferecer ou materiais que ele possa precisar. Procuramos os professores desse aluno e oferecemos acompanhamento a todos.

A aquisição de tecnologia assistiva torna-se imprescindível ao acompanhamento de discentes com deficiência para que o itinerário acadêmico seja mais tranquilo e eficiente. Para algumas deficiências, a ausência de tecnologia assistiva tornaria a aprendizagem dos sujeitos impossibilitada.

O IFRN adquiriu alguns materiais necessários ao percurso formativo, principalmente dos discentes com deficiências auditiva, visual e física. As deficiências visual e auditiva possuem legislação em nosso país desde 1854 e 1857, respectivamente, com o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos. Esses Institutos permanecem atuantes no Brasil, sendo o Instituto Benjamin Constant referência na educação de cegos e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), antigo Instituto dos Surdos Mudos, referência na produção de conhecimento sobre a surdez.

No Quadro 8 elencamos as Tecnologias Assistivas adquiridas pelo IFRN, de acordo com os sujeitos da pesquisa. Apesar disso, 22 sujeitos afirmaram a inexistência desses recursos.

Quadro 8 - Tecnologias assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no IFRN segundo os sujeitos da pesquisa

<b>TECNOLOGIAS ASSISTIVAS SEGUNDO OS SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Computadores adaptados	1
Adaptação curricular	1
Bengala	1
Boné para deficientes visuais	1
Adaptação de material didático (ex: impressão em grandes formatos)	2
Acessibilidade física	2
Cadeira adaptada para costura	2
Intérprete de Libras	3
Software para deficiência visual e auditiva	4
Impressora Braille	6
Não	22

Fonte: Autoria Própria (2017).

O conceito de Tecnologia Assistiva (TA), vigente no Brasil, foi elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e instituído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, por meio da Portaria no 142, de 16 de novembro de 2006, com o principal objetivo de apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de ajudas técnicas. Para o Comitê:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 13).

Compreendemos a TA com base em uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. Para Santos (2010, p. 313), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Assim, vamos pensando a TA como a possibilidade de igualdade no acesso ao conhecimento. O governo brasileiro

apresenta legislação que garante o acesso à tecnologia assistiva e informações imprescindíveis no fomento da igualdade de oportunidades.

Antes de mais, há que reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizada. E por isso, a política de igualdade não tem que se reduzir a uma norma identitária única. Pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade. Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de facto, uma política racista. Como vimos, o racismo, tanto se afirma pela absolutização das diferenças como pela negação absoluta das diferenças. Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre diferenças em que elas assentam (SANTOS, 2010, p. 313).

A Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República publicou, em 2009, o livro *Tecnologia Assistiva*, “na expectativa de que seja mais um instrumento para equiparação de oportunidades e promoção dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2009).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência reserva o Capítulo III para reafirmar a importância da tecnologia assistiva, especificando, no Art. 75, da Lei brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015, a garantia à pessoa com deficiência de acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida (BRASIL, 2015).

O PPP do IFRN, no que concerne à política de educação inclusiva no fomento das TA, em suas diretrizes orientadoras das práticas inclusivas, ressalta a:

Construção de espaços formativos inclusivos, com adequação dos tempos (físicos, psicológicos e/ou virtuais), das práticas pedagógicas, dos horários e das instalações (equipamentos, estrutura física, serviços de apoio, tecnologias assistivas etc.), organizados para a acessibilidade e para acompanhamento da aprendizagem dos alunos (DANTAS; LIMA, 2012 p. 192).

As TA identificadas no IFRN pelos sujeitos da pesquisa foram baseadas no modelo de classificação Horizontal *European Activities in Rehabilitation Technology* -

<sup>6</sup>*HEART*, que possui três áreas de formação em TA, quais sejam: os componentes técnicos (comunicação, mobilidade, manipulação e orientação), os componentes humanos e os componentes socioeconômicos.

No componente comunicação, o IFRN possui TA para leitura e escrita para pessoas com deficiência visual, como impressoras Braille<sup>7</sup>, lupas e *softwares* específicos. Além disso, a Instituição conta com acesso a computadores adaptados, embora o sujeito da pesquisa não defina que tipo de adaptação. Percebemos TA adquiridas para o atendimento de pessoas com deficiência visual e auditiva.

No componente mobilidade, o IFRN possui acessibilidade física, cadeiras de rodas manuais e elétricas indicadas para a deficiência física. As bengalas se encaixam no componente mobilidade e orientação, no caso específico da deficiência visual.

Sobre a política interna de inclusão para pessoas com deficiência, revela o Sujeito 13 (2017), que:

Se essa política efetivasse no desenvolvimento de ações que busca favorecer um maior acompanhamento e integração dos nossos alunos com deficiência dentro da instituição. Sendo que deve haver uma reflexão sobre o desenvolvimento dessas ações, afim de preparar a comunidade acadêmica para receber esses alunos antes mesmos deles ingressarem no IFRN. É importante considerar que muitas ações só são realizadas após ingresso desses alunos, afim de atender suas necessidades.

Retomaremos a discussão sobre as TA na próxima sessão, acerca das ações desenvolvidas pelo IFRN, pois nesta sessão utilizamos apenas as impressões dos sujeitos sobre a política interna de inclusão. Porém, com a análise das demais respostas dos servidores coordenadores do NAPNE, coordenadores de extensão e pesquisa e dos diretores acadêmicos, constatamos várias ações da política interna de inclusão no IFRN, inclusive a produção de TA. A produção de tecnologia pelo IFRN

---

<sup>6</sup> surgiu no âmbito do Programa Technology Initiative for Disabled and Elderly People – TIDE, da União Européia, que propõe um foco em Tecnologia Assistiva, com base nos conhecimentos envolvidos na sua utilização (BRASIL, 2009).

<sup>7</sup>O Braille é um sistema de leitura tátil e escrita, considerado um marco histórico na educação das pessoas com deficiência visual. O primeiro passo foi dado por Charles Barbier que idealizou um sistema tátil, utilizando 12 pontos em relevo que permitiam mensagens secretas. O método de Barbier foi de grande relevância, a partir dele Louis Braille, deficiente visual desde os três anos, desenvolveu a leitura tátil dos seis pontos aos 15 anos de idade. Este tipo de leitura é utilizado até os dias atuais. Os seis pontos, combinados de acordo com o número e a posição, geram 64 símbolos que abrangem todo o alfabeto, números, símbolos matemáticos, símbolos químicos e notas musicais. O método aperfeiçoado por Braille em 1830, que teve o primeiro livro publicado em 1837. O sistema permite uma forma de escrita eminentemente prática, onde a pessoa com deficiência visual pode satisfazer o seu desejo de comunicação. O sistema abriu os caminhos de conhecimento literário, científico, musical, entre outros (ALENCAR, 1999).

será analisada com base na discussão efetivada por Moura (2014), no sentido de perceber a TA como uma construção humana ampla e emancipada, efetivada dentro de uma formação humana integral, proporcionada pela Educação Profissional.

É preciso impulsionar a produção e o uso social das tecnologias, deslocando o conceito de tecnologia como técnica, isto é, apenas como aplicação sistemática de conhecimentos científicos para processos e produção de artefatos para o conceito de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos e, dessa forma, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a produziram (MOURA, 2010, p. 81).

No PPP do IFRN, a concepção de tecnologia vai no sentido da apresentada por Moura (2010), buscando uma educação tecnológica que considere a interligação “natural e social entre homem e meio ambiente, uma associação que reconfigure e redimensione as relações dos homens entre si e com o meio ao qual pertencem” (DANTAS; LIMA, 2012, p. 49). Ressalta ainda:

A educação tecnológica a ser oferecida pelo IFRN não deve deixar de levar em consideração a contribuição das ciências ditas teóricas e das humanidades. As políticas de gestão, no que se refere à associação entre ensino, pesquisa e extensão, devem contribuir para a construção de tecnologias sustentáveis e comprometidas, socialmente, com a melhoria da qualidade de vida da população. Precisam não se submeter ao domínio e ao controle do mercado que descaracterizam os sujeitos de suas particularidades e de suas potencialidades humanas e que produzem alienação no trabalho, desigualdade social e graves desequilíbrios socioambientais. Essas políticas de gestão não devem privilegiar a concepção arcaica de tecnologia, uma visão que dissocie as engenharias das ciências teóricas e das humanidades (DANTAS; LIMA, 2012, p. 49).

Decerto, existe uma falta de exibição dessas ações, que não são percebidas enquanto política de inclusão ligada ao desconhecimento da Ação TEC NEP, como revela o Sujeito 4 (2017): “que é necessário uma maior socialização, visibilidade e integração com a comunidade acadêmica”. Destaca o Sujeito 30 (2017), possíveis ações a serem desenvolvidas pela política interna de inclusão das pessoas com deficiência no IFRN:

Acho interessante a oferta de cursos/palestra no campus que possam preparar servidores e alunos quanto a importância de receber com responsabilidade e naturalidade futuros discentes PNE. Também considero importante rever projetos para deficientes auditivos, visuais, modificando detalhes na estrutura dos prédios. Além de incentivar os alunos a desenvolverem tecnologia ou ideias criativas em projetos que envolvam inclusão e acessibilidade.

Será que as ações elencadas pelo Sujeito 30 (2017), já não são instrumentalizadas pelo IFRN? Será que há incentivo e divulgação das atividades desenvolvidas para a inclusão de pessoas com deficiência? Refletindo sobre essas questões e para uma maior visibilidade da política interna de inclusão, política de educação inclusiva no PPP do instituto, apresentamos as ações realizadas pelo IFRN, reveladas pelos trinta e seis (36) sujeitos da pesquisa. Essas ações foram desenvolvidas para formação dos servidores, ensino, pesquisa e extensão no recorte temporal da pesquisa.

#### 4.2 AÇÕES DA POLÍTICA INTERNA DE INCLUSÃO DO IFRN

Iniciaremos a discussão das ações efetivadas na política interna de inclusão de pessoas com deficiência a partir daquelas realizadas com a formação e capacitação dos servidores no IFRN elencadas pelos sujeitos, conforme mostra o Quadro 9.

Quadro 9 - Política Interna de Inclusão: ações para a formação de servidores

<b>AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE SERVIDORES</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Prática didática com discentes cegos	1
Capacitação de um servidor em publicação de livros e acessibilidade da biblioteca	1
Oficina sobre deficiência	1
Palestra educacional bilingue	1
Apresentação do NAPNE em reuniões pedagógicas	1
Vivências, palestras sobre educação inclusiva pelo NAPNE	1
Vivência sobre a cegueira	2
Capacitação de servidores em educação inclusiva	2
Palestra sobre inclusão	4
Oficinas de Libras	4
Orientação para o atendimento à pessoa com deficiência visual	4
Não houve ação para a formação de servidores	8
Curso de Libras	10

Fonte: Autoria Própria (2017)

Torna-se claro, com base nas respostas dos sujeitos, que as ações realizadas pelos campi foram pontuais. Isso porque, em nenhum dos relatos, percebemos ações

sistemáticas e pertencentes a uma política interna consistente. Sobre essa realidade, o Sujeito 34 (2017) revela as suas impressões:

Sinto falta de ações institucionais no sentido de priorizar a formação dos servidores de uma forma geral, para a real inclusão das pessoas com deficiência no IFRN. Percebo ações pontuais muito esporádicas, geralmente motivadas somente a partir da presença deste estudante com deficiência. A ausência de servidores exclusivos para tratar acerca da implementação das políticas públicas de inclusão no campus, também compromete, acredito eu, o bom andamento das ações inclusivas nos *campi* do IFRN.

O Sujeito 22 (2017), descreve as ações em um plano anual do NAPNE, não deixando clara a sua efetivação, com o objetivo de formação dos servidores. Ele havia respondido ao seguinte questionamento: “O *campus* já realizou alguma atividade de formação para os servidores, no que concerne à política interna sobre a inclusão de pessoas com deficiência? ”:

Sim, o plano de ação do NAPNE em 2015-2016 tem como meta desenvolver estratégias de ações no âmbito da formação para os servidores no que se refere a sensibilização e ampliação de conhecimentos acerca da educação inclusiva. Dessa forma temos desenvolvido palestras, atividades vivenciais nas reuniões pedagógicas. Na ocasião são convidados todos os servidores. Este trabalho teve início com uma contextualização sobre a deficiência no município.

O Sujeito 22 (2017), teve a preocupação de contextualizar a deficiência no município em que o campus do IFRN está inserido. Essa ação é de extrema relevância para que os servidores possam compreender que a demanda de pessoas com deficiência para inclusão no IFRN existe de fato. Contudo, essas pessoas não estão conseguindo, ainda, adentrar os muros da instituição para serem discentes do ensino médio integrado ou dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pelo IFRN, o que é possível após aprovação em processo seletivo. Essa constatação ratifica, quantas vezes for necessário, a necessidade de um sistema de reserva de vagas, muito embora essa possibilidade não dê conta das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no ensino fundamental.

O sistema de vagas aqui defendido é o início de uma pequena jornada em busca de uma inclusão sem paliativos, pois, em nossa sociedade capitalista, seria a inclusão discreta, recatada e possível. Essa lógica de desigualdade e exclusão, no processo seletivo, reforça o universalismo antidiferencialista e o universalismo diferencialista discutidos por Santos (2010). Para o autor:

O universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças e identidades, absolutizando uma delas e ignorando as demais; por essa via, reproduz e intensifica as hierarquias que existem entre a diferença que é absolutizada e todas as outras. O universalismo diferencialista opera pela operação pela intensificação abstrata de várias diferenças ou identidades, perdendo de vista os fluxos desiguais entre elas. Se o primeiro universalismo permite a desigualdade, o segundo permite-as pelo excesso de diferença (SANTOS, 2010, p. 284).

Nas TA adquiridas pelo IFRN observamos, em grande parte das aquisições, materiais necessários às demandas educativas das deficiências auditivas<sup>8</sup> e visuais. Tal fato se repete nas ações voltadas à formação de servidores do IFRN. Os cursos e oficinas de Libras se destacam nas atividades desenvolvidas. A contratação de tradutores e intérpretes de LIBRAS, previstas em Lei, como dito anteriormente, tornou possível o número expressivo de capacitação e formação de servidores para esse conhecimento necessário à aprendizagem de pessoas com surdez. A Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu Art. 2º, garante:

Por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A formação em Libras é regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O que houve enquanto ação da política interna do IFRN foi informação e interação com a língua ofertada aos servidores nos cursos de LIBRAS I e II. O Decreto Nº 5.626, em seu Art. 4º, parágrafo único, prevê que a formação de professores, em nível superior, para o ensino de LIBRAS, deve priorizar a formação de pessoas surdas em LIBRAS.

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

A formação de instrutores, em nível médio, também é garantida pelo Decreto Nº 5.626 em cursos de educação profissional; em cursos de formação continuada

---

<sup>8</sup> Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

promovidos por instituições de ensino superior, e em cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. Assim como é garantida a formação do tradutor e do intérprete de Libras - Língua Portuguesa por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. A mesma formação em nível médio será garantida em cursos de educação profissional; em cursos de extensão universitária, e em cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. (BRASIL, 2005).

O IFRN ofertou, por meio do PRONATEC, um curso de Formação Inicial Continuada (FIC) - o curso de qualificação profissional em Língua Brasileira de Sinais Intermediário. Ele teve como objetivos específicos: capacitar para a comunicação; conduzir à compreensão dos fundamentos da educação de surdos, e introduzir os fundamentos da tradução e da interpretação aplicados à tradução e à interpretação do tipo Libras-Português-Libras. A matriz curricular foi estruturada conforme seis disciplinas, organizadas em módulos com carga horária total de 220h. Os cursistas deveriam ter cursado as disciplinas de Libras I e II, ofertadas em cursos básicos em Libras (IFRN, 2014).

Na apresentação do Curso de Formação Inicial e Continuada em Língua Brasileira de Sinais – Intermediário, uma citação nos chamou atenção, visto termos discutido, em outro momento, a estrutura do PRONATEC, realizando críticas duras a sua estruturação, baseadas, inclusive, em autores utilizados na referida citação, como Ramos (2013). Tamanha contradição encontramos no sentido de refletimos sobre uma formação humana integral em apenas 220 h, que parece não levar em conta a importância do curso para a política de inclusão das pessoas com surdez. Esse curso FIC em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - Intermediário, na modalidade presencial aspira (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte apud BRASIL, 2009, p. 5), uma formação que permita a “mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais.” Ressalta ainda que:

Dessa forma, almeja-se propiciar uma formação humana e integral em que o objetivo profissionalizante não tenha uma finalidade em si, nem seja orientado pelos interesses do mercado de trabalho, mas se constitua em uma possibilidade para a construção dos projetos de vida dos estudantes [...].

(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 6).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu Art. 28, sobre as incumbências do poder público, mais especificamente em seu parágrafo 2º, sobre a disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras referidas no inciso XI da Lei nº 13.146, versa sobre formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio, regulamenta a formação desses profissionais.

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015, p. 35).

A maior incidência de respostas, após o relato dos sujeitos sobre os cursos de Libras oferecidos aos servidores do IFRN, é sobre a não existência de nenhuma ação efetivada em alguns *campi*, uma vez que oito sujeitos da pesquisa afirmaram não terem recebido nenhuma capacitação, informação ou atividades relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do IFRN. No entanto, os servidores revelam a importância de ações para uma melhor compreensão da temática: “inclusão para pessoas com deficiência”, como a sugestão do Sujeito 9 (2017), “que fossem realizadas oficinas com relação às políticas de inclusão. Cursos de capacitação para todos os servidores, para que pudessem atender melhor nossos alunos”. Para o Sujeito 20 (2017), “penso que deveríamos manter uma sistemática de capacitação de servidores tratando sobre o tema inclusão”. Provavelmente, se existissem ações sistemáticas para a capacitação de servidores no IFRN enfocando a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, não encontraríamos servidores com afirmações preocupantes sobre a incapacidade da Instituição para o atendimento à diferença, como a do Sujeito 2 (2017): “acredito que o IFRN não está preparado para atender pessoas com deficiência, principalmente no quesito recursos humanos”.

Ações referentes às características da deficiência visual também foram identificadas nos relatos dos sujeitos 02, 08, 12, 15 e 34, como prática profissional,

vivências sobre a cegueira e orientação para o atendimento à pessoa com deficiência visual. Como dito anteriormente, a produção de conhecimento legislativo na área da deficiência visual, no Brasil, inicialmente de caráter assistencialista, data do ano de 1854.

No campo da assistência ou reabilitação das pessoas 'deficientes', até por volta de 1850, não encontramos nenhuma obra ou ação do Estado que merecesse destaque. Somente em 1854 foi que D. Pedro II ordenou a construção de três organizações destinadas ao amparo destes indivíduos. São elas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos; Instituto dos Surdos-Mudos (1887) e o Asilo dos Inválidos da Pátria, destinado aos ex-combatentes mutilados nas guerras em defesa da pátria (CARMO, 1991, p.21, grifo do autor).

A seguir, discutiremos as ações inerentes ao tripé formativo ensino/pesquisa/extensão, que deve nortear o projeto pedagógico do IFRN, visando ao cumprimento de seu objetivo desde sua criação em 2008, com atividades já previstas para educação na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2016, em seu Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A pesquisa, o ensino e a extensão, de natureza indissociável, são elencados na Seção III, da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que dispõe sobre os objetivos dos Institutos Federais, no seu Art. 7, com base nas finalidades e características definidas no Art. 6 desta mesma Lei. Assim, são objetivos dos Institutos Federais:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar 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, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008).

Nosso desafio consiste em analisar as ações realizadas no domínio do tripé indissociável do IFRN. Iniciaremos a discussão pelas ações realizadas no ensino, com base no discurso dos sujeitos da pesquisa. O Quadro 10 revela tais impressões. No PPP do IFRN, o ensino:

Adquire um *status* relevante no processo educacional e constitui-se em uma das principais vias de acesso e de produção do conhecimento. Aliado à pesquisa e à extensão, o processo de ensino concretiza-se na inter-relação com os campos científicos correlatos que, permeados por articulações, interações e intervenções dos atores envolvidos, propiciam, ao sujeito, a possibilidade de compreender e de transformar a realidade por meio da apropriação de novos saberes (DANTAS; LIMA, 2012 p. 100-101).

Quadro 10 - Ações da Política Interna de Inclusão: ações no ensino

AÇÕES NO ENSINO	QUANTIDADE
Interação e prática didática para discentes cegos	1
Disciplinas sobre inclusão de pessoas com deficiência no curso de formação pedagógica	1
Disciplinas sobre inclusão de pessoas com deficiência nos cursos superiores	1
Atendimento educacional especializado em Libras	1
Orientação aos docentes que possuem discentes com deficiência	1
Não houve ação no ensino porque não temos discentes com deficiência no campus	4
Atividades significativas na disciplina de Educação Física	4
Uso de Tecnologia Assistiva	8
Não houve ação no ensino	15

Fonte: Autoria Própria (2017).

As ações realizadas pela política interna de inclusão para pessoas com deficiência, no que toca ao ensino, foram escassas. Isso porque mais da metade dos sujeitos da pesquisa revelaram a inexistência de atividades, os quais, somados aos que percebem a não existência de ações devido a não existência de discentes com deficiência, totalizam 19 sujeitos.

É interessante a exposição do Sujeito 29 (2017), que responde ao seguinte questionamento sobre as ações de ensino (nas disciplinas, conteúdos específicos, adaptação de material, entre outras): “O *Campus* já realizou/realiza para o processo de inclusão das pessoas com deficiência?”. O Sujeito 29 (2017), justifica a ausência de qualquer ação com o seguinte relato: “não, porque o *campus* ainda não recebeu

nenhum aluno com deficiência, mas creio que com o surgimento de alunos com tais necessidades certamente será realizada uma adaptação dos materiais para atender a essa demanda”.

Percebemos que alguns sujeitos limitam a utilização e presença de TA como ações de ensino dentro do IFRN. A imprescindível utilização de TA para o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência já foi discutida na seção anterior desta dissertação. Nas palavras do Sujeito 4 (2017):

Livros em Braille; DVD do PROITEC em Libras, vídeo institucional, editais em libras, provas ampliadas no processo seletivo, provas adaptadas, leitor. A presença de interprete de Libras em sala, aula de campo e demais atividades, atendimento educacional especializado (desenvolvimento linguístico, língua portuguesa para aluno surdo).

Porém, a simples existência e utilização de TA não garante a inclusão dessas pessoas nas ações de ensino, pois a grande barreira encontra-se nas dimensões atitudinais e na peculiaridade das disciplinas técnicas vinculadas à Educação Profissional. Como exemplo, é interessante descrevermos possíveis adaptações necessárias para um laboratório de torneamento no curso de mecânica, adaptado para pessoas com deficiência visual, otimizado como parte da Política de Ações Afirmativas do IFRS. Ressalta Pavani (2015, p. 225) sobre o Laboratório de Torneamento: “é um ambiente educacional com ênfase nas atividades práticas, envolvendo máquinas, que necessita de adaptações significativas para atender às pessoas com deficiência”. O autor descreve os passos para que um cego produza um eixo mecânico por torneamento, que é realizado “através de diversas operações, sendo a primeira chamada de faceamento que consiste em deixar plana e com bom acabamento superficial a face da barra de aço” (PAVANI, 2015, p. 228). As adaptações necessárias à produção do material por um cego seriam:

Etapa 1: a relação de ferramentas deve ser escrita em braille e o armário deve ter etiquetas em braille, bem como o local onde as ferramentas são guardadas;  
Etapa 2: o goniômetro geralmente encontrado nas escolas é analógico, impedindo sua leitura por uma pessoa com deficiência visual;  
Etapa 3: o balanço é verificado visualmente, impossibilitando a análise de uma pessoa com deficiência visual, pois não se deve tocar na peça em movimento sob o risco de acidente;  
Etapa 4: a retirada das folgas exige diversas comparações visuais que otimizam a tarefa, tornando-se trabalhosa para uma pessoa com esta deficiência;

Etapa 5: para regular o torno há necessidade de manipular diversas alavancas que devem ser identificadas em braille, além da colocação de um sensor sonoro para alertar sobre a reversão do avanço da ferramenta de corte;

Etapa 6: a delimitação do faceamento é controlada visualmente, exigindo sensoriamento para a delimitação dos extremos da barra que pode apresentar diferentes diâmetros;

Etapa 7: a chave de acionamento deve ser identificada em braille, bem como o botão de parada de emergência;

Etapa 8: como o nível de acabamento da peça é verificado visualmente, há necessidade de instrumentos de medição como um rugosímetro adaptado, pois seu visor é digital;

Etapa 9: para regular a velocidade do torno há necessidade de manipular alavancas que devem ser identificadas em braille;

Etapa 10: para finalizar o faceamento é necessário retirar mínima quantidade de material em alta velocidade para obter-se um acabamento superficial sem ondulações ou rebarbas, devendo-se utilizar o mesmo instrumento de medição descrito na etapa 8 (PAVANI, 2015, p. 229-230).

Essas etapas fornecidas por Pavani (2015), de uma parte específica de uma disciplina do curso de mecânica, nos fazem perceber o quanto é difícil, mas não impossível, fazer as adaptações necessárias à aprendizagem das pessoas com deficiência, e, no caso específico do exemplo, de pessoas cegas. O desafio é posto com a inclusão em todas as disciplinas que formam os cursos médios integrados à Educação Profissional, sejam elas de cunho geral, propedêutico ou técnico. A exemplificação permite o exercício da possibilidade quando nos deparamos com as limitações de determinadas deficiências.

Os primeiros passos já estão sendo dados com ações simples, como as descritas pelo Sujeito 14 (2017): “Alguns professores adaptam suas aulas utilizando diversos recursos que facilitam a compreensão do aluno; bem como a utilização de legendas nos vídeos, porém não existe adaptação de material”; ou com alguns ensaios de proposições, como a do Sujeito 13 (2017): “não tenho conhecimento de nenhuma, mas no momento atual o curso de Libras se propõem no final do seu módulo a construção de materiais adaptados às pessoas surdas”. Sobre essa realidade, ressalta o Sujeito 34 (2017), que:

Tendo em vista a inclusão de estudantes com deficiência o campus realiza adaptação de material, atividades avaliativas, introdução, elaboração de instrumentos e materiais que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem (por exemplo, a tela para escrita Braille).

A presença de disciplinas sobre a inclusão das pessoas com deficiência, em cursos de nível superior, são evidenciadas, como a relatada pelo Sujeito 25 (2017): “atividades propositivas junto aos alunos das licenciaturas e cursos de pós-graduação

pensando o aluno com deficiência, já que no campus este ainda não se encontra matriculado”, e pelo Sujeito 8 (2017), quando descreve a “elaboração de material didático em grandes formatos; reuniões pedagógicas e disciplina dentro do curso de formação pedagógica”. Percebemos a ação como cumprimento da obrigatoriedade de disciplinas com a temática de inclusão, já regulamentada desde 1999, com o Decreto nº 3.298, no seu Art. 27, parágrafo 2º.

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. § 1º as disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior. § 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999).

Na disciplina de Educação Física, componente curricular dos cursos integrados IFRN, existiram ações de ensino voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, com temáticas específicas do conteúdo dessa disciplina. O sujeito 7 (2017), ressalta que “no componente Educação Física, do qual sou professor, trabalho todos os anos com a temática: **Corpo e deficiências e esportes paralímpicos**. Mas, de que conhecimentos trata a disciplina de Educação Física? ”

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de Cultura Corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: esporte, jogo, ginástica, dança, luta ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (SOARES; et al, grifo do autor, 1992, p. 41).

A Educação Física é necessária à estimulação das possibilidades corporais, uma vez que, por meio dos exercícios corporais, o ser humano interage com o seu próprio Eu, com suas próprias qualidades, limitações e emoções. Além disso, interage com as diversas imagens corporais que circundam o seu universo. Para as pessoas com deficiência, essa estimulação é importante para que possam descobrir o seu corpo e todas as suas possibilidades. No entendimento da corporeidade, um corpo é

emoção, sensação, sentimento, sociedade, cultura, psique etc. Os docentes que trabalham diretamente com o corpo devem dar ênfase à expressão corporal, não deixando de lado a própria experiência dos sujeitos e de sua participação ativa na aprendizagem e no uso de seu corpo (ALENCAR, 1998).

As pessoas com deficiência foram e são, muitas vezes, excluídas das práticas de Educação Física, pois o que permeia, frequentemente, o imaginário social com relação a essa disciplina são os discentes saudáveis, que, quanto mais atingirem a excelência do padrão corporal esportivo, mais aptos e bem preparados estarão para frequentar as aulas com seus corpos socialmente aceitos. Assim, é notório que, no contexto escolar, a disciplina Educação Física deve se preocupar com o desenvolvimento integral do indivíduo com deficiência, e não com a lógica da classificação social. As ações de ensino devem buscar uma alternativa a essa lógica por meio da ecologia dos reconhecimentos de Santos (2010).

Retornando ao relato dos sujeitos da pesquisa sobre ações de ensino na disciplina de Educação Física, destaca o Sujeito 23 (2017), que:

O servidor de educação física fez um trabalho nas turmas que lecionou este ano sobre inclusão (muito bom por sinal) no qual os alunos (sem deficiência) praticavam esporte como deficientes visuais (corrida com guia e venda nos olhos); vôlei sentado (simulando deficiência motora), entre outras.

Essa ação é importante porque promove a reflexão de que não precisa existir a efetiva presença de uma pessoa com deficiência para que possamos construir práticas significativas com a temática da inclusão. Salientamos aqui, no entanto, a importância da presença ativa dessas pessoas nas diversas disciplinas do IFRN. O relato do Sujeito 23 (2017), também promove um contraponto com o relato, semelhante, dos Sujeitos 28 (2017), e 29 (2017), questionados sobre a existência de ações de ensino, como a política interna de inclusão. A ausência das ações é justificada pelos sujeitos conforme se vê a seguir:

Não, porque o campus ainda não recebeu nem um aluno com deficiência, mas creio que com o surgimento de alunos com tais necessidades certamente será realizado uma adaptação dos materiais para atender a essa demanda (SUJEITO 23, 2017).

Há outros relatos de ações na disciplina de educação física, como o do Sujeito 24 (2107): “na disciplina de educação física realizou-se um trabalho de curtas

metragem com alunos sobre modalidades esportivas e inclusão”, e o do Sujeito 24 (2017):

Até o presente momento as ações de ensino estão restritas no componente curricular de educação física quando o professor vem desenvolvendo atividades vivenciais na temática de “jogos adaptados” nas turmas de 1º anos integrados, com resultados significativos.

Como nos demais aspectos pesquisados, ações para pessoas cegas e surdas são ressaltadas pelos sujeitos da pesquisa. Deter-nos-emos, na próxima discussão, a revelar as ações no âmbito da extensão. As ações de extensão, no PPP do IFRN,

são entendidas como atividades extracurriculares, caracterizando-se, em sua maioria, pela não obrigatoriedade, visto não constituírem etapas regulares de ensino. Com exceção do estágio, que se configura como componente curricular obrigatório da prática profissional, considera-se como ação de extensão, toda atividade acadêmica, científica, cultural, esportiva, técnica ou tecnológica que não esteja inserida na matriz curricular dos cursos regulares da instituição (DANTAS; LIMA, 2012, p. 200).

As políticas de extensão, no IFRN, são implementadas, orientadas, regulamentadas e conduzidas pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). O PPP apresenta as ações extensionistas já consolidadas no âmbito do IFRN, quais sejam: serviços e projetos tecnológicos, cursos, parcerias institucionais, aulas de campo, visitas técnicas, projetos artísticos, esportivos, culturais, entre outros. Quanto às ações de extensão apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, elas estão elencadas no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Ações da Política Interna de Inclusão: ações na extensão

<b>AÇÕES NA EXTENSÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Oficina de expressão corporal e facial na gramática de Libras	01
Curso de Lapidação de Jóias	01
Oficinas de Libras	02
Cursos de Libras	05
Projetos de extensão	07
Eventos relacionados a temática da inclusão	08
Não houve ação na extensão	18

Fonte: Autoria Própria (2017).

Para a classificação das atividades de extensão evidenciadas pelos sujeitos, recorreremos ao Decreto nº 7.416/2010, Art. 7º, definindo como se caracteriza cada ação de natureza extensionista e, posteriormente, na esfera das resoluções inerentes ao IFRN.

I- programa: conjunto articulado de projetos e ações de médio e longo prazos, cujas diretrizes e escopo de interação com a sociedade, no que se refere à abrangência territorial e populacional, se integre às linhas de ensino e pesquisa desenvolvidas pela instituição, nos termos de seus projetos político-pedagógico e de desenvolvimento institucional; II - projeto: ação formalizada, com objetivo específico e prazo determinado, visando resultado de mútuo interesse, para a sociedade e para a comunidade acadêmica; III - evento: ação de curta duração, sem caráter continuado, e baseado em projeto específico; e IV - curso: ação que articula de maneira sistemática ensino e extensão, seja para formação continuada, aperfeiçoamento, especialização ou disseminação de conhecimentos, com carga horária e processo de avaliação formal definidos (BRASIL, 2010).

As ações de extensão do IFRN também são definidas no Art. 31 da Resolução nº 66/2009 - IFRN. Para esta:

As ações de extensão constituem um processo educativo, científico, artístico-cultural e desportivo que se articulam ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, com o objetivo de intensificar uma relação transformadora entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a sociedade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

De acordo com o Quadro 11, referente às ações de extensão, 18 dos sujeitos, que representam 50% do total, revelam o desconhecimento de atividades expressas à comunidade externa ao IFRN. Ainda assim, ações importantes são ressaltadas, como a promoção de eventos com a temática da inclusão de pessoas com deficiência, como palestras, jornadas, colóquios e encontros promovidos pelo IFRN, como as relatadas pelo Sujeito 1 (2017): “jornada de diálogos sobre acessibilidade e inclusão, setembro azul em alusão ao dia nacional do surdo e o projeto que envolve leitura, música e mágica, ensino de xadrez para surdos e crianças com deficiência”

Cursos também foram oferecidos à comunidade externa e a maioria deles contemplou a área de atuação em LIBRAS. Houve também oficinas desenvolvidas com a língua, conforme evidencia o Sujeito 2 (2017): “oficina de LIBRAS, oficina de expressão facial e oficina de expressão corporal e facial na gramática de LIBRAS”.

Curiosamente, os cursos de lapidação de pedras preciosas e joalheria destinados às pessoas com deficiência, contextualizados na seção 2 desta pesquisa, frutos do PLANFOR e materializados na década de 90, quando o IFRN Natal Central

ainda era CEFET-RN, foram rememorados pelo Sujeito 3 (2017): “há muito tempo um curso de jóias”. Sobre os cursos FIC oferecidos:

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN) iniciou o atendimento às pessoas com deficiência no ano de 1994, através dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no contexto do Decreto 5154/04, que regulamenta o § 2º do Art.36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Os cursos oferecidos eram na área de lapidação de pedras preciosas e joalheria [...], atendendo inicialmente pessoas com deficiência física e posteriormente, pessoas com deficiência auditiva e mental, sempre em ambiente inclusivo. Este trabalho foi desenvolvido durante 6 anos, sem interrupção. O objetivo dos cursos era formar mão-de-obra qualificada para trabalhar com pedras preciosas, abundantes no Rio Grande do Norte. (OLIVEIRA, 2009, p. 249).

Discutimos também, na seção 2, o contexto neoliberal que permeava as políticas na década de 1990, com a fragmentação do conhecimento e a formação voltada para o trabalho manual. Percebemos cursos oferecidos a pessoas com deficiência para atender à demanda do mercado e, que, na verdade, não atendiam, pois as pessoas capacitadas não correspondiam à lógica capitalista produtivista. Para Santos (2002, p. 248), “segundo esta lógica a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional”. No caso particular da não contratação dessas pessoas ressaltamos também o estigma da deficiência. Ratificamos o nosso pensamento recorrendo a uma citação de Oliveira (2009, p. 249): “após serem capacitadas essas pessoas voltavam para suas casas ou instituições e o trabalho era interrompido, sem que esses alunos entrassem no mercado de trabalho”.

Destacamos que, embora essa realidade tenha permeado a década de noventa, os fantasmas voltam a assombrar com políticas de formação profissional para a classe trabalhadora, como as discutidas no Pronatec e na escola de fábrica por Ramos (2013).

Os projetos de extensão são revelados por seis sujeitos no âmbito das ações voltadas à política interna de inclusão para pessoas com deficiência. Percebemos que os Sujeitos 19 (2017) e 20 (2017), revelam projetos desenvolvidos que, provavelmente, dizem respeito aos mesmos projetos, devido à coincidência dos seguintes discursos, respectivamente: “dois projetos de extensão realizados em 2016, intitulados: Modelagem, corte e costura com acessibilidade e roupas e acessórios inteligentes: elo para acessibilidade de deficientes visuais” e “projeto de extensão

com o desenvolvimento do boné para deficientes visuais. Modelagem, corte e costura com acessibilidade”. O mesmo fato ocorre na descrição dos Sujeitos 30 (2017) e 31(2017), que revelam o projeto de extensão existente no *campus*. Nas palavras do Sujeito 31 (2017): “existe um projeto de extensão que busca ajudar uma comunidade de pessoas com deficiência de forma que ajude a ter uma renda financeira, a ACAPORD<sup>9</sup>, permitindo a inclusão deles”.

Outro projeto de extensão também é divulgado pelos Sujeitos 32 (2017) e 33 (2017), nomeado de INCAMPUS, que aborda a inclusão social de pessoas com deficiência. Para o Sujeito 33 (2017), “as ações são ofertadas pelo NAPNE e pelo projeto de extensão INCAMPUS que trata, entre outras temáticas as de perspectiva de inclusão”. Há, ainda, projetos de iniciativa dos discentes, como o ressaltado pelo Sujeito 35 (2017), “alunos estão desenvolvendo projeto de extensão, voluntariamente, para o acesso de pessoas cegas na informática”.

O ensino e a pesquisa estão permeando os projetos de extensão voltados à inclusão das pessoas com deficiência. A tríade ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis, repercute em todas as ações elencadas no estudo, por mais que tenhamos separado essas ações no processo de organização do texto dissertativo.

A discussão agora será sobre as ações de pesquisa no âmbito da política interna de inclusão do IFRN, entendida enquanto princípio pedagógico nas ações docentes. Torna-se necessário ressaltar que o PPP do IFRN, “ao legitimar-se como princípio educativo, a pesquisa absorve novas categorias e adquire maior capilaridade no âmbito educacional” (DANTAS; LIMA, 2012, p.1 94). Sobre o princípio pedagógico, ressalta Moura (2014):

É, ainda, a partir desse princípio pedagógico que o professor poderá contribuir para que o estudante também construa a sua autonomia intelectual, pois ela o instiga no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que ele não incorpore pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Da mesma forma, estimula o estudo e a busca de soluções para as questões teóricas e práticas do cotidiano, cientificamente (MOURA, 2014 p. 97).

As ações de pesquisa, em busca de soluções para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional, serão o foco da nossa discussão. Compreendemos que a produção do conhecimento, nas ações de pesquisa, também

---

<sup>9</sup>Associação Camarense de Portadores de Deficiência (ACAPORD).

foram fruto do ensino e de projetos de extensão. Ressalta o PPP do IFRN, no que concerne às ações de pesquisa, que,

compete à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI), conjuntamente com os setores de pesquisa e inovação do campus, a responsabilidade institucional de criar, regulamentar, orientar, conduzir, avaliar e aperfeiçoar as políticas e as ações dos projetos e programas de pesquisa. A natureza sistêmica dessa Pró-Reitoria visa operacionalizar ações de fomento no campus, intensificando três principais eixos de atuação: a pesquisa, a inovação tecnológica e o desenvolvimento de tecnologias sociais e aplicadas (DANTAS; LIMA, 2012, p. 193)

No Quadro 12, as ações de pesquisa são elencadas pelos sujeitos participantes do estudo.

Quadro 12 - Ações da Política Interna de Inclusão: ações na pesquisa

AÇÕES NA PESQUISA	QUANTIDADE
Produção de um carro adaptado para deficiência física – (Crab) Utilização na areia da praia	1
Bengala eletrônica	1
Bengala com sensores	1
Cão-guia robô	1
<i>Software</i>	1
Produção de uma plataforma para auxílio das pessoas com deficiência visual	1
Conclusão de ideias (IDEIA INOVA) para desenvolver projetos inclusivos	1
Desenvolvimento de site inclusivo	2
Cadeira acessível a máquina de costura	3
Pesquisa em desenvolvimento	5
Produção de artigos e dissertações	10
Não houve ação na pesquisa	21

Fonte: Autoria Própria (2017).

Nas ações de pesquisa, percebemos uma maior frequência de respostas, revelando a não existência de atividades nessa perspectiva. Entretanto, observamos significativas produções de Tecnologias Assistivas, produções de artigos, produções de dissertações, produção de *site* inclusivo e pesquisas em andamento. Essas produções são imprescindíveis à inclusão de pessoas com deficiência da Educação Profissional em atividades de lazer, como o acesso as praias.

A produção de tecnologia no IFRN - propiciada pela tríada formativa ensino, pesquisa e extensão, principalmente no Ensino Médio Integrado, que permite uma educação voltada, também, para uma visão crítica e emancipada das disputas existentes entre trabalho e capital - deve, de forma contundente, privilegiar as questões sociais em detrimento das questões meramente econômicas, ligadas apenas ao consumo indiscriminado das tecnologias. A pesquisa, enquanto princípio educativo, deve estar atenta, antes de tudo, às questões humanas e ser alternativa às construções voltadas apenas à lógica capitalista, que possuem na sua essência a exclusão.

Moura (2014), quando, especificamente, expressa a relação inseparável ensino/pesquisa na atuação docente, na busca de formar sujeitos críticos e autônomos, tendo a pesquisa enquanto princípio pedagógico e a convicção na não neutralidade da tecnologia e da ciência, sobre a produção de tecnologias, afirma:

Pode-se evidenciar que, igualmente a toda produção humana, a científica e a tecnológica são impregnadas de intencionalidades. Dessa forma, de acordo com a concepção de ser humano, de sociedade e de educação, assumidos neste trabalho, a pesquisa, aplicada ou não, e o desenvolvimento científico-tecnológico devem estar voltados para a produção de conhecimentos, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva. Diferentemente do que prevalece na sociedade atual, onde ciência e tecnologia são submetidas à racionalidade hegemônica para produzir bens de consumo visando fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos (MOURA, 2014, p. 97-98).

Apesar das críticas aqui expostas de forma contundente sobre os cursos ofertados no PRONATEC, principalmente por este não favorecer uma transformação real nas possibilidades de emancipação da classe trabalhadora, não podemos deixar de aplaudir a iniciativa de servidores do IFRN, que atuaram no programa PRONATEC – Mulheres Mil, no fomento de TA para inclusão de pessoas com deficiência. Dentre os frutos dessa iniciativa, está a criação da cadeira adaptada à máquina de costura, conforme relatado pelo Sujeito 18 (2017), a seguir:

Esta cadeira foi criada e se encontra atendendo a duas deficientes paraplégicas que cursam o PRONATEC Mulheres Mil. Como o curso é de vestuário, elas usam a cadeira, a qual possui um dispositivo que permite que elas movimentem a máquina de costura com uma haste presa nas costas. O movimento do pedal da máquina é feito com as costas, tendo em vista que as mulheres são paraplégicas de membros inferiores.

O Sujeito 20 (2017), ratifica as iniciativas dos servidores e discentes do IFRN na produção de possibilidades à inclusão de pessoas com deficiência.

Alguns trabalhos foram desenvolvidos por alunos e/ou professores/técnicos administrativos. Um boné para deficientes visuais desenvolvido num projeto integrador, o mesmo emite sinais sonoros e vibrações ao detectar variação de temperatura. Cadeira de rodas adaptada a máquina de costura possibilitando aos alunos manipular o pedal da máquina utilizando as costas.

A cadeira adaptada foi fruto da pesquisa: “A máquina de costura como tecnologia assistida do servidor técnico administrativo do IFRN – *Campus Caicó*, Jorge Luiz Ferreira Rabelo” (SUJEITO 20, 2017).

A cadeira ergonômica possui um dispositivo que permite às pessoas com deficiência física, que não possuem a capacidade de movimentar os membros inferiores, acionar o seu funcionamento - máquinas de costura convencionais seriam ativadas por pedais. A cadeira foi elaborada para ser utilizada no Projeto Mulheres Mil, em 2016, no curso de costureira. Assim, foi promovida a inclusão de mulheres com deficiência no IFRN, por meio de curso na modalidade FIC. A produção da Tecnologia esteve atenta às questões sociais e humanas, pois permitiu que se otimizassem as potencialidades dos sujeitos com deficiência.

Outra TA produzida pelo IFRN – *Campus Santa Cruz*, relatada pelo Sujeito 1 (2017), foi a Bengala Eletrônica, que tem como finalidade ajudar na locomoção de deficientes visuais. A bengala emite vibrações para que a pessoa com deficiência visual identifique obstáculos.

A Figura 01 representa uma nota informativa no *site* do IFRN sobre o projeto, de 25 de agosto de 2016, e representa a pesquisa enquanto um princípio pedagógico, imprescindível à formação emancipada das alunas do IFRN, destacadas na matéria e oriundas do Ensino Médio Integrado tão defendido nesta pesquisa.

Figura 01: Matéria do site do IFRN sobre o Projeto Bengala Eletrônica

**BENGALA ELETRÔNICA**

## Alunas do Campus Santa Cruz representam o Estado no MOCINN - Movimento Científico Norte e Nordeste

25/08/2016 - O MOCINN está sendo realizado em Juazeiro do Norte/ CE, entre os dias de 22 a 27 de agosto

O projeto Bengala Eletrônica do IFRN Campus Santa Cruz está representando o Estado do Rio Grande do Norte no Movimento Científico Norte e Nordeste - MOCINN.

As alunas Conceição de Maria Bezerra de Melo e Maria Juliana da Silva Rocha, do curso técnico integrado em Informática, autores do projeto que é orientado pelo Professor Lennedy Campos Soares, estão na cidade de Juazeiro do Norte/CE desde a última segunda-feira (22), em um dos mais importantes eventos científicos do país, que está credenciando trabalhos para mais de 27 eventos internacionais.

O IFRN Campus Santa Cruz está na torcida das nossas meninas de "Ouro".



Fonte: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017).

Outra matéria a ser apresentada, em forma de figura, é a do projeto de um veículo para cadeirantes, o crab, que permite o acesso à areia da praia, também fruto de pesquisa dos discentes do IFRN. Na matéria utilizada, o crab ainda não havia se materializado, por isso adicionamos a imagem da TA sendo utilizada em total plenitude e não mais como protótipo.

Figura 02 - Matéria do Site do IFRN sobre o Projeto Crab

## TECNOLOGIA

**Estudantes criam veículo adaptado ao solo arenoso para cadeirantes**

13/11/2014 - O 'Crab' dá condições ao usuário de cadeiras de rodas de se locomover na areia da praia

Para muitos cadeirantes, o limite da praia é a calçada. Além da inexistência de rampas de acesso à areia, problema comum nos equipamentos potiguares, as cadeiras de rodas não são adaptadas ao solo arenoso. Tocando o mar, portanto, só é possível com ajuda de alguém. Mas esse problema pode estar com os dias contados, graças a um projeto desenvolvido por alunos do curso de Eletrônica do *Campus Natal - Zona Norte* do IFRN.

O 'Crab' (caranguejo em inglês), espécie de carro coberto que permite ao usuário passear na areia sem precisar descer da cadeira de rodas, pode tornar essa atividade mais acessível às pessoas com dificuldade de locomoção. A previsão é de

que o produto comece a ser produzido, em tamanho real, até o final de 2015: "Esperamos que ele se transforme em uma política pública de acessibilidade", destaca o professor Arthur Salgado, orientador do projeto.

No momento, existe apenas um mini-protótipo coberto por placas fotovoltaicas que lhe garantem o movimento sob o sol. À medida que a irradiação solar diminui, o sistema passa a utilizar a energia armazenada em baterias. O projeto, inclusive, já foi apresentado na *Mostratec*, uma das principais feiras tecnológicas do país, realizada há poucas semanas em Novo Hamburgo/RS. Na ocasião, o trabalho foi eleito, na categoria Engenharia Eletrônica, o quarto melhor do Brasil.

O estudante Iago Silva explicou que tinha apenas a intenção de criar e apresentar um produto que utilizasse energia limpa para a locomoção na Semana de Ciência e Tecnologia da Escola, que acontece no fim deste mês. Após amadurecer a ideia, porém, concluiu que seria interessante produzir um veículo movido por energia solar. "Pensamos em um veículo para a praia, porque a insolação é muito forte em nossa cidade".

A decisão de contemplar portadores de necessidades especiais no projeto surgiu quando um outro estudante do *Campus*, que é cadeirante, conversou com a equipe sobre a possibilidade de serem produzidas rodas mais largas para sua cadeira de rodas, para ele poder se locomover na areia fofa. "Fazer somente a roda somente não seria de nossa área. E, sendo ela mais larga, o usuário não teria força suficiente para empurrá-la", completa Maraysa Araújo, parceira de Iago na ideia.

Como não atinge alta velocidade, o carro ganha mais força de tração. Segundo a equipe, ainda será pensado o controle adaptado do veículo, contemplando os vários tipos de necessidades, para a sua plena utilização.

O trabalho é resultado da parceria do IFRN com a Universidade Petrobras através do Programa de Formação de Recursos Humanos (PFRH).



Fonte: Novo Jornal (com adaptações).

Fonte: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017).

Na Figura 02, apresentamos a TA produzida no IFRN – *Campus Natal Zona Norte*, no Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica. O "Crab", sem dúvida, reforça a importância da tríade formativa do IFRN, na pesquisa, no ensino e na extensão, que

promove a possibilidade de uma educação emancipada aos discentes do instituto, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Sentimos a necessidade de apresentar o crab – que teve repercussão nacional e internacional em eventos científicos e na mídia e é de uma produção de TA, que favorecerá o lazer de pessoas com deficiência à praia, melhorando a qualidade de vida e autonomia delas – devido ao fato de os servidores, sujeitos da pesquisa do IFRN – *Campus* Natal Zona Norte, não terem mencionado uma ação de pesquisa relevante. Percebemos, nessa situação específica, inúmeras possibilidades de projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão, que não são percebidas no IFRN e que são legítimas ações de uma política interna de inclusão, que muitos afirmam nem existir. Segundo o PPP do IFRN:

Realizar pesquisas é uma condição essencial para a validação do fazer de um instituto de educação profissional e tecnológica, convergindo desse modo, para a aliança entre educação, ciência, tecnologia e desenvolvimento social. Instaurando-se, portanto, uma política de pesquisa institucional que visa ao cultivo, à produção, à socialização e à difusão de saberes que ao serem expandidos à sociedade, por meio do uso de mecanismos metodológicos de relevância social e científica na educação integral, podem transformar a realidade e melhorar a vida das pessoas (DANTAS; LIMA, 2012, p. 197).

A Bengala Eletrônica, o Crab, a cadeira adaptada à máquina costura, o boné para deficientes visuais, a “plataforma para auxílio ao deficiente visual” e a realização do trabalho de conclusão do curso de Informática Integrado, com a implantação do *site* para pessoas com necessidades especiais, foram as ações concretas de pesquisa reveladas pelos sujeitos do estudo, mas outras atividades estão em desenvolvimento, como a destacada pelo Sujeito 24 (2017): “o *campus* possui um grupo de pesquisa que está dedicando esforços no trabalho do uso de cordeiro na produção de um teclado em Braille, mas, está na fase de construção”. Essa atividade se torna perspectiva para novas construções no âmbito da política interna de inclusão do IFRN.

As ações indicadas pelo Sujeito 34 (2017), também apontam para isso: “O *campus* desenvolve ações de pesquisa como a produção de tecnologias assistivas (bengala com sensor, cão-guia (robô), *softwares* que promovem a acessibilidade (inclusão de pessoas com deficiência) ”.

As ações de pesquisas realizadas no IFRN, e outras, que não foram elencadas pelos sujeitos, demonstram a materialização dos princípios norteadores da pesquisa no PPP do instituto, quais sejam:

- a) o científico, que se consolida em produção do conhecimento, via rigor, método e pesquisa científica;
- b) o educativo, no que diz respeito à atitude de questionamento da realidade e de intervenção na sociedade, situando a pesquisa como princípio de formação;
- c) o da indissociabilidade, que propõe maior integração entre ensino, pesquisa e extensão; e
- d) o ético, que responde pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, regendo-se pelo respeito à dignidade da pessoa (DANTAS; LIMA, 2012, p. 197).

As ações fomentadas pelo IFRN no ensino, na pesquisa e na extensão mostram o início da caminhada pela trilha da inclusão de pessoas com deficiência à Educação Profissional nessa instituição. Torna-se claro que muitos passos significativos já foram dados no sentido de romper com a razão impotente, com a razão arrogante, com a razão metonímica e com a razão proléptica.

A razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2002, p. 239-240).

No IFRN, há uma política interna de inclusão, embora muitos dos seus servidores percebam a não-existência dela. Práticas estão sendo efetivadas, mas a instituição precisa articular as ações existentes em uma política valorizada, sólida e estruturada. Isso porque em muitos relatos de servidores pertencentes ao mesmo *campus*, há contradição em suas falas quanto à presença de ações efetivas pela política interna de inclusão.

O grande desafio encontra-se na oportunidade de acesso por meio do processo seletivo, pois, pela lógica da classificação social e por consequência, da naturalização das diferenças, as pessoas com deficiência, muitas vezes, ficam barradas nesse processo. Refletindo sobre as palavras de Santos (2002, p. 246): “O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”. Uma política de reserva de vagas, inicialmente, poderia tornar a presença de pessoas com deficiência mais evidente no IFRN. Além disso, poderiam contribuir para isso, as ações que permitam a sua permanência e saída exitosa nos diversos cursos ofertados.

A trilha no caminho da inclusão no IFRN, sem dúvida, já foi iniciada. Precisamos expandir esse presente de experiências possíveis, disponíveis e repletas de futuras e reais possibilidades, desafiando as razões metonímicas e prolépticas. Assim, possibilitaremos presenças de ações inclusivas no ensino, na pesquisa, na extensão e nos demais espaços que favoreçam uma educação emancipada às pessoas com deficiência na Educação Profissional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas considerações finais são baseadas no objetivo de analisar as políticas de educação inclusiva implantadas no Brasil, com ênfase nos processos inclusivos de pessoas com deficiência à Educação Profissional, na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, no período de 2010 a 2015, com foco na implantação dessas políticas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e nas questões de estudo, que nortearam a pesquisa, já evidenciadas na Introdução desta dissertação, quais sejam:

1) Dentro desse contexto neoliberal, são possíveis práticas inclusivas significativas para pessoas com deficiência na Educação Profissional brasileira? Ou estamos fadados a processos inclusivos paliativos?

2) Quais as relações existentes entre as Políticas Públicas de Educação Especial para pessoas com deficiência e as Políticas Públicas de Educação Profissional?

3) Quais são as ações e as possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência no IFRN?

Dessa forma, vimos que o estudo apontou, na segunda e na terceira seções, que a ausência de verbas definidas e ações baseadas em projetos e programas sem continuidade revelam a trajetória histórica da Política de Educação Especial e Profissional brasileira no período estudado. Revelam, ainda, que essas políticas têm sido de governo e temporárias, pois não incidiram ou incidem estruturalmente sobre a sociedade a ponto de torná-la mais inclusiva. Por essa razão, não possibilitaram o acesso a uma educação de qualidade para a classe trabalhadora e de seus filhos, com ou sem deficiência, como aquela disponibilizada às elites que alimentam o sistema capitalista por meio do ensino privado.

No final do século XIX e no início do século XX, o Brasil, não desenvolveu políticas públicas efetivas para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional. A educação dessas pessoas ficava restrita às instituições especializadas e ao atendimento à especificidade da deficiência. A educação para o trabalho recebida nas instituições especializadas possuía um caráter terapêutico e assistencialista, que não permitia o acesso da pessoa com deficiência ao mundo do trabalho. A educação laboral recebida também tinha a marca da divisão social do trabalho, pois estava

voltada para a aprendizagem do trabalho manual, marcado pela lógica da classificação social.

Na década de 1990, as políticas educacionais sofreram influência do neoliberalismo, que teve reflexo na educação para o trabalho, ofertada às pessoas com deficiência, alijando essas pessoas de uma educação fomentada pelas características da politecnia dentro da Rede Federal, mesmo reconhecendo-se que esta permite a emancipação social dos sujeitos. A educação ofertada a essas pessoas estava voltada para os aspectos mercadológicos e econômicos orquestrados pelo sistema de produção capitalista.

A mudança de paradigma na política de educação especial, ocorrida em 2008, vai demonstrar modificações importantes na legislação e nos documentos oficiais do Estado brasileiro, sem de fato promover uma mudança significativa na inclusão de pessoas com deficiência à Educação Profissional. Nos 14 anos analisados (1994-2008), vimos que avançamos, sobretudo, na legislação da Educação Especial e Profissional no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência. Entretanto, a concretização efetiva da inclusão e o sucesso no percurso acadêmico das pessoas com deficiência, na Educação Profissional, tem ainda um caminho longo a percorrer. A materialização efetiva dos direitos estabelecidos pela legislação é dificultada pela lógica capitalista que permeia o Estado brasileiro, que opera de forma contundente nos processos de exclusão.

As relações existentes entre as Políticas Públicas de Educação Especial para pessoas com deficiência e as Políticas Públicas de Educação Profissional foram identificadas na Ação TEC NEP e no PRONATEC. Eles são frutos da Política de Integração de 1994 e da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A Ação TEC NEP, que permeia, até os dias atuais, as ações do Estado brasileiro para promover a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, não conseguiu ser uma Ação decisiva na política de inclusão das pessoas com deficiência. Isso nos conduziu à investigação empírica no período de 2010 a 2015. Assim, vimos que há um grande retrocesso na política de acesso à educação profissional com o PRONATEC, pois o foco de sua expansão e o número expressivo de matrículas não se encontra na formação humana integral, mas, sim, em cursos que não permitem às pessoas com deficiência uma inserção no mundo do trabalho autônomo, emancipado e independente dos desmandos do capital.

Reconhecemos, nesta pesquisa, que a escola unitária básica para todos permitiria uma visão crítica sobre a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, reforçaria as relações entre a teoria e a prática e fomentaria a emancipação dos sujeitos, permitindo identificar e compreender as possíveis interferências dos intelectuais orgânicos do capital que contribuem para a sua não materialização. Isso quebraria com a hegemonia perpetuada pela divisão social do trabalho e fomentaria uma educação politécnica aos discentes com deficiência advindos da classe trabalhadora.

Consideramos, ainda, que a política de acesso à educação politécnica deve ser garantida às pessoas com deficiência, pois, com o Projeto de Lei que culminou na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, mais recente legislação sobre os direitos das pessoas com deficiência, percebemos a negligência e a ausência da garantia desse direito, com o veto do Art. 29 que versava sobre 10% de cotas no processo seletivo para pessoas com deficiência. Constatamos que dentro do contexto de forte tendência neoliberal e de forte poder do capital, ainda não foram possíveis práticas inclusivas significativas para pessoas com deficiência na Educação Profissional brasileira e que permanecemos, ainda, marcados por processos inclusivos paliativos.

Contudo, há avanços em relação à política interna de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições da Rede Federal que fomentam a Educação Profissional, como os identificados no IFRN, explicitados na quarta seção do estudo.

A política interna de inclusão de pessoas com deficiência do IFRN demonstra fragilidades que limitam ações mais incisivas e pertencentes a um eixo sólido dentro da estrutura organizacional da instituição. Considerando os documentos regulamentados pelo TEC NEP, embora o NAPNE seja o setor responsável pela organização das ações inclusivas, este ainda não é percebido como um espaço importante, necessário e valorizado dentro da instituição.

Um dos limites percebidos nas ações de ensino, pesquisa e extensão descritas foi a não existência de uma articulação dessas ações como parte integrante de um único eixo, ou seja, como pertencentes a política interna de inclusão de pessoas com deficiência. Dessa forma, muitas das atividades inclusivas não eram do conhecimento dos próprios sujeitos coordenadores de NAPNE, no IFRN.

Outro limite observado foi a falta de comunicação das ações da tríade formativa do IFRN, ensino/pesquisa/extensão dentro dos *Campi*, pois o mesmo bloco de

questões foi disponibilizado aos coordenadores/diretores de extensão, NAPNE e pesquisa e direção acadêmica e essas receberam respostas divergentes em um mesmo *Campus*. Contradições foram diagnosticadas nas respostas dos sujeitos, que desconheciam ações inclusivas existentes em seu *Campus* de atuação e, muitas vezes, pertencentes às características próprias dos setores de gestão sob sua responsabilidade.

As ações voltadas à formação e capacitação dos servidores para o atendimento às pessoas com deficiência não estão estabelecidas no IFRN, pois percebemos apenas ações pontuais que não fizeram parte de uma política interna estruturada e pensada para todos os 21 *campi* e, sim de iniciativa de alguns, que em sua maioria priorizaram atividades necessárias ao atendimento das deficiências visuais e auditivas.

O maior limite percebido para a inclusão efetiva de pessoas com deficiência deixa clara a possibilidade aqui sugerida como travessia para uma inclusão real e sem subterfúgios. Seria um sistema de cotas ou de reserva de vagas para amenizar a ausência de um maior número de discentes com deficiência no IFRN. A existência de cotas ou de reservas de vagas nos processos seletivos de acesso aos cursos, sem dúvidas, catalisaria as ações no sentido do acesso, da permanência e saída exitosa das pessoas com deficiência na instituição. Estas já permeiam o universo da pesquisa, do ensino e da extensão no fomento de tecnologias assistivas. Quanto às TA, observamos que o IFRN ainda não instituiu seu Núcleo de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva. Todavia, vemos possibilidades reais e demanda instalada para isso.

O IFRN apresentou possibilidades à inclusão das pessoas com deficiência à Educação Profissional, indo além de seus muros no fomento de TA para inserção no mundo do trabalho, por meio de adequação de cadeira para máquina de costura para mulheres com deficiência física e do acesso ao lazer com a produção do Crab.

O potencial percebido na construção de TA pelos servidores e discentes da instituição revela a construção de tecnologias preocupadas e responsáveis perante às questões sociais, que dizem respeito à inclusão de pessoas com deficiência. Ações que proporcionaram adaptações de materiais e de outros recursos necessários à aprendizagem também foram identificadas como importantes para construções futuras, no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagem e construção do conhecimento por discentes com deficiência. Assim, gerariam novas possibilidades

que garantiriam a definitiva e eficaz quebra do estigma de invalidez, desqualificação e improdutividade pertencente a grande parte do imaginário social guiado pela razão indolente.

A ampliação do quadro docente especializado no atendimento às características de determinadas deficiência deve fazer parte da política interna de inclusão do IFRN e não ser percebida como irrelevante, desnecessária e baseada na demanda atual em virtude do baixo número de discentes com deficiência na instituição, posto que não há uma política de acesso que garanta a essas pessoas uma efetiva inserção no universo da Educação Profissional.

Embora tenha uma política interna de inclusão tímida, muitas ações foram realizadas pelos servidores dessa instituição, que precisam compreender essas ações dentro de um contexto mais amplo para, dessa forma, valorizarem e consolidarem a Ação TEC NEP, que, nos dias atuais, representa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destinada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Para isso, a valorização do NAPNE com recursos financeiros e humanos, aliados aos demais servidores do IFRN, que não pertencem efetivamente ao Núcleo estabelecido por Portaria administrativa, mas que, sensibilizados para demandas presentes, que ampliam as possibilidades inclusivas e das demandas futuras, não tão distantes, como sugere a razão proléptica, fortalecerão ações, já existentes, e fomentarão novas no ensino, na pesquisa e na extensão de formas indissociáveis, concretas, consistentes para uma política interna de inclusão para pessoas com deficiência na Educação Profissional.

A existência de ações inclusivas no ensino, na extensão e na pesquisa do IFRN demonstra o potencial dessa instituição em, de fato, ser um centro de excelência, como previsto na Ação TEC NEP, para o acesso, a permanência e a saída exitosa para o mundo do trabalho de pessoas com deficiência, quebrando, assim, a razão e a lógica que os concebe como improdutivos.

A política interna de inclusão de pessoas com deficiência no IFRN existe. Contudo, precisa de uma melhor articulação e divulgação de suas ações a todos os servidores e à sociedade de uma maneira geral. Dados observados na pesquisa podem ajudar os gestores dessa política a diminuir as arestas encontradas para uma política interna mais eficiente e pela luta por um sistema de cotas ou reservas de

vagas para o processo seletivo de acesso aos cursos oferecidos, principalmente ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Torna-se necessário que outros estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência à Educação Profissional sejam realizados, procurando compreender melhor os aspectos relacionados às mudanças efetivas ocorridas na vida dessas pessoas após experiências educacionais proporcionadas por essa formação. E que a comunidade científica que se dedica ao estudo da inclusão de pessoas com deficiência à Educação Profissional se empenhe na divulgação da produção do conhecimento nessa área, tendo em vista acelerar o processo de políticas públicas efetivas e, quem sabe, promover mais pesquisas com vistas à produção de tecnologias assistivas para diversas formas de deficiência. Dessa forma, poderemos avançar para uma sociedade mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P; SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

AZEVEDO, Luis Alberto. As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Sucessivas reformas para atender a quem? **Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.27-40, maio/agos., 2012.

AGNOL, Anderson Dall. et al A política e os núcleos de ações afirmativas. In: SONZA, Andréa Poletto. et al. **ações afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016, p. 33-46. (Coleção estudos afirmativos, 7)

ALENCAR, Ligyane Karla. **O esporte na vida de pessoas portadoras de deficiência física: das mudanças na imagem corporal à integração na sociedade**. 1998. 213 f. Trabalho de Conclusão de Curso – (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal- RN. 1998

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº. 1.428 de 12 setembro de 1854**. crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Rio de Janeiro, RJ, 12 set. 1909. Disponível em:  
< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artificies, para o ensino profissional primário gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto Legislativo nº 189, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 08 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em:  
< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 8 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 agos. 1971. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 8 set. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm)>. Acesso em: 20 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº. 8.112, de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19 abr. 1991. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 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. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, ONU. Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final. Brasília, 2006. 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: 20 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **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-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-)

2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 9 maio 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto Legislativo nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010. Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 31 dez. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm)>. Acesso em: 08 set. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e dá outras providências Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/lei/l12513.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto Legislativo nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. 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: 8 set. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: 06 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 8 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº. 11, de 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Parecer, 2000. Disponível em: <[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Resolução**, 2001. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf)>. Acesso em: 20 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP: educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2010.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pronatec.** In: Portal Brasil, 2011 . Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/09/pronatec>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n. 185, de março de 2012.** Fixa diretrizes para execução da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, nos termos da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <[http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria\\_185.pdf](http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_185.pdf)>. Acesso em: 9 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver sem limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_0.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos et al (Org.). **A política nacional de educação especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva.** Natal: EDUFRRN, p. 19-33, 2008.

BOMFIM. Manoel. **América Latina: males de origem.** Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; 2008.

BOURDIEU, Pierre. **As estruturas sociais da economia.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas: Autores Associados, PUC, 2003.

CARVALHO, Rosita. A Política de Educação Especial no Brasil. **Em Aberto**, out./dez., n.60, p. 93-102, 1993.

CARMO, Apolônio Abadio do. Estigma, corpo e deficiência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, maio, n. 3, p. 5-8, 1991.

\_\_\_\_\_. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1994.

CARMEN, Lúcia, Soares. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun./jul./ago., n.14, p. 89-193, 2000.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. **O programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios**. 2015, 178 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2015.

DANTAS, Anna Catarina da Costa; LIMA, Nadja Maria de. (Org.). **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: IFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto de criação do programa de pós-graduação em educação profissional – PPGEP**. Natal: IFRN, 2012b. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/ppgep>>. Acesso em: 22. Fev. 2016.

FONSECA, Celso Suckowda. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, MEC, v.2, 1961.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagem discursiva de diferentes significados. **Organicom**.n.9, jul./dez., 2008, p. 91-100.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, B. Escola, Estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS; Marise. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Boletim 7**. maio/jun., 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.

GRIBOSKI, C. Opinião. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. v.4, n.1, jan./jun.2008, p. 57.

HALL Stuart. **A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade**, In: Da diáspora: identidades e mediações culturais. Organização Liv. Sovik; tradução de Adelaide La Guardia Rezende. et al. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 066, de 31 de agosto de 2009**. Aprova o estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/Resolucao%20n.66.zip/view>>. Acesso em: 22. fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto de criação do programa de pós-graduação em educação profissional – PPGE**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/ppgep>>. Acesso em: 22. fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - Intermediário na modalidade presencial, no âmbito do PRONATEC**. Natal, 2014. <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-qualificacao-profissional/pronatec/lingua-brasileira-de-sinais-libras-intermediario/view>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

Imagem 1. **Alunas do Campus Santa Cruz representam o Estado no MOCINN - Movimento Científico Norte e Nordeste**. In: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2016. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/noticias/alunas-do-campus-santa-cruz-representam-o-estado-no-mocinn-movimento-cientifico-norte-e-nordeste> Acesso em: 1 mar. 2017.

Imagem 2. **Estudantes criam veículo adaptado ao solo arenoso para cadeirantes**. In: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2014. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalzonanorte/noticias/estudantes-criam-veiculo-adaptado-ao-solo-arenoso-para-cadeirantes> Acesso em: 1 mar. 2017.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, set. 2011.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 7 dez. 2012.

LÜDKE, M.; MARLI, E. D. A. ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. 1818-1883. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. (Org.). **Política pública e formação docente para atuação com a diversidade**. Natal: EDUFRN, 2008.

MINAYO, M. C. de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, São Paulo: Hucitec, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Sistema Nacional de Educação e o PNE: (2011-2020) diálogos e perspectivas. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade sob a ótica neoliberal ou como direito igualitário de todos**, Brasília: Líber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_, Dante. **Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios**. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013.

\_\_\_\_\_. Produção de Conhecimentos, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). **Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Formação docente na Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

Disponível em: < <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>>

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. >. Acesso em: 8 set. 2016. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>>

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria. Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. In: NASCIMENTO, Franclín Costa do; FLORINDO Gírlane Maria Ferreira; SILVA Neide Samico da. (Org.). **A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, a partir da ação TEC NEP**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, p. 13-23, 2013.

OLIVEIRA, Narla Sathler Musse de. Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. (Org.). **Instrumentalização de profissionais da educação para o ensino de Geografia e Física a alunos com deficiência visual: uma experiência do CEFET-RN**. Natal: EDUFRN, p. 249-278, 2008.

PAVANI, Gilberto João. Ações Afirmativas do IFRS. In Sonza, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. (Org). **Pessoas com Deficiência e o Curso Técnico**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), p. 220-236, 2015.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções do ensino técnico na República Velha: Estudo dos casos da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e do serviço de remodelação do ensino profissional técnico (1909-1930)**. 2000. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

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

\_\_\_\_\_. (Org.). A Política de Educação no Brasil contemporâneo: Avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: RAMOS, Marise. **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica: Experiências internacionais e dinâmicas regionais Brasileiras**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. p. 97-117.

\_\_\_\_\_. **História e política da educação profissional**. Paraná: Instituto Federal do Paraná, 2013.

RIBEIRO, Jorge. O Pronatec diante da inclusão excludente e da privatização da forma. **Textual**, São Paulo, p.16-21, maio, 2014.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são as pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROSA, V.F. 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. 2011.137 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

ROCHA, Hilton. **Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção-recuperação-reabilitação**. Belo Horizonte: Editora Fundação Hilton Rocha, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.63, p.237-280, out., 2002.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SASSAKI, Romeu Kasume. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA editora, 1999.

SILVA, Caetana Juracy Resende. (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Legislação - Leis. 2. Lei 11.892, Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Isaura Maria de Andrade. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte-MG, 2011.

SILVA, O. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades especiais**. Natal: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

TELFORD, Charles. SAWREY, James. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Brochura, 2012.

WU, Xun; RAMESS, W; HOWLLET, Michael; FRITZEN, Scott. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Tradução de Ricardo Avelar de Souza. Brasília: ENAP, 2014.

## APÊNDICE

**1. Sua lotação é em qual *Campus* do IFRN?**

**2. Qual sua função ou cargo no IFRN?**

**3. O *Campus* no qual você é lotado(a) possui alguma política interna que favoreça o acesso, permanência e saída exitosa dos discentes com deficiência?**

( ) Não ( ) Sim ( ) Apenas do acesso ( ) Apenas da permanência ( ) Apenas para a saída exitosa

Em caso afirmativo, como se efetiva essa política?

**4. O *Campus* possui alguma tecnologia assistiva para o atendimento aos discentes com deficiência?**

( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo, qual (is)?

**5. O *Campus* possui servidores com formação em Libras, *Braille*, psicopedagogia, psicologia, pedagogia, medicina, serviço social, educação física ou outra formação para atendimento as pessoas com deficiência?**

( ) Não  
( ) Sim

Em caso afirmativo, quantos?

( ) Libras ( ) *Braille* ( ) Psicopedagogia ( ) Psicologia ( ) Pedagogia ( ) Terapeuta Educacional  
( ) Serviço Social ( ) Medicina ( ) Professor de Educação Física ( ) Outras

A quantidade é considerada suficiente por você? Por quê? Comente sua resposta

**6. O *Campus* já realizou alguma atividade de formação para os servidores, no que concerne à política interna sobre a inclusão de pessoas com deficiência, no IFRN?**

( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo, qual (is)?

**7. Que ações de ensino (nas disciplinas, conteúdos específicos, adaptação de material, entre outras) o *Campus* já realizou/realiza para o processo de inclusão das pessoas com deficiência?**

<b>8. Que ações de pesquisa (publicação de artigos, relatório de pesquisas, produção de tecnologias assistivas e/ou acessibilidade entre outras) o <i>Campus</i> já realizou/realiza para o processo de inclusão das pessoas com deficiência?</b>
<b>9. Que ações de extensão (eventos, cursos oferecidos, projetos entre outras) o <i>Campus</i> já realizou/realiza para o processo de inclusão das pessoas com deficiência?</b>
<b>10. A Ação TECNEP, em sua opinião, é uma boa estratégia de operar uma política pública de inclusão, para pessoas com deficiência, à educação profissional oferecida pelo IFRN por meio do NAPNE?</b>
<b>11. Você gostaria de realizar algum comentário sobre as políticas de inclusão para pessoas com deficiência no IFRN, principalmente no <i>Campus</i> em que você lotado? Utilize o espaço abaixo.</b>