

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

SUÊNIA CAVALCANTE PEREIRA GONÇALVES

**O NAPNE E O ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DO DISCENTE COM  
SURDEZ, EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN**

NATAL

2023

SUÊNIA CAVALCANTE PEREIRA GONÇALVES

**O NAPNE E O ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DO DISCENTE COM  
SURDEZ, EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante

NATAL

2023

Gonçalves, Suênia Cavalcante Pereira.

G635n O NAPNE e o acesso, permanência e êxito do discente com surdez, em sua formação profissional no IFRN / Suênia Cavalcante Pereira Gonçalves. – 2023.

95 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Orientador(a): Dra. Ilane Ferreira Cavalcante

1. Educação profissional – Inclusão de Surdos. 2. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). 3. Ações pedagógicas. 4. Surdez. I. Título.

CDU: 377:376-056.263

Catálogo na Publicação elaborada pela Bibliotecária Maria Ilza da Costa – CRB-15/412  
Biblioteca Central Sebastião Fernandes (BCSF) – IFRN

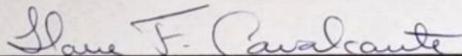
SUÊNIA CAVALCANTE PEREIRA GONÇALVES

**O NAPNE E O ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DO DISCENTE COM  
SURDEZ, EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN**

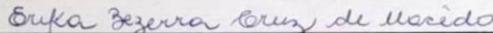
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante

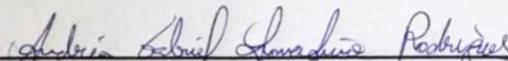
Dissertação aprovada em 12/12/2023 pela seguinte Banca Examinadora:



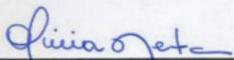
Dra. Ilane Ferreira Cavalcante (Orientadora)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



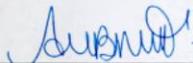
Dra. Erika Bezerra Cruz de Macedo (Membro externo - titular)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Dra. Andréa Gabriel Francelino Rodrigues (Membro externo - suplente)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta (Membro interno - titular)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (Membro interno - suplente)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

A Deus, a minha família, aos profissionais da educação que se capacitaram e se capacitam para incluir as pessoas com surdez no ambiente escolar. E aos surdos que com bravura constroem o conhecimento e conquistam sua formação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida, inteligência, saúde e força para conseguir chegar até o presente dia.

Aos meus pais Rubens e Sonia que sempre me incentivaram a construir o conhecimento.

A meu esposo Weber pelo exemplo e apoio para os estudos.

A minha filha Laura que me impulsiona a ser e a dar o meu melhor a cada dia.

A minha orientadora Dra. Ilane pela disponibilidade, paciência e instrução.

Aos professores ledores Olívia, Ana Lúcia, Elizama e José Mateus que auxiliaram na construção dos capítulos desta pesquisa.

Aos colegas de curso pelos momentos juntos, na construção do saber.

E aos coordenadores dos NAPNE do IFRN que participaram dessa pesquisa fornecendo dados importantes do corpo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, da equipe pedagógica e das ações do núcleo.

A inclusão dos surdos não é fato que envolve somente as pessoas que apresentam esta necessidade educativa especial, mas também diz respeito às famílias, professores, funcionários e toda comunidade escolar, na medida em que a instituição escola tem como função construir uma sociedade justa e igualitária. (FUKUSHIMA E MOURA, 2008).

## RESUMO

Este trabalho buscou mapear as ações do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) para o acesso, permanência e êxito do discente com surdez no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Com o intuito de alcançar este objetivo, uma revisão bibliográfica sobre a Educação Profissional e Educação Inclusiva, no Brasil, foi realizada para mostrar embates e progressos do indivíduo com surdez, no que tange as políticas de acesso. Foi também realizado um Estado do Conhecimento, a partir das dissertações disponíveis no portal do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) sobre o programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) /NAPNE, a fim de entender qual é a função do NAPNE do IFRN, quanto a sua implantação e apoio educacional inclusivo aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Assim, esta pesquisa, descreve a história do núcleo; compreende o processo de formação do aluno surdo pela instituição; como também, apresenta o processo de atuação dos NAPNE do IFRN, a partir da percepção dos coordenadores de cada Campus. Para obter tais respostas, um questionário via e-mail, foi enviado aos coordenadores atuantes nos vinte e dois núcleos. Apesar de nem todos os coordenadores terem respondido ao questionário enviado, colher esses dados foi de suma importância para mostrar que tanto a equipe pedagógica como o alunado com surdez, passam por desafios durante o ano letivo, tais como: evasão escolar, falta de apoio familiar, desmotivação; carência e/ou rotatividade do profissional Intérprete de Libras; e baixo índice de conclusão pelos surdos. Os principais resultados, que enaltecem o trabalho do NAPNE, estão na motivação dos coordenadores em contribuir com a aprendizagem dos alunos com NEE; promover cursos de Libras; adaptar atividades e avaliações; além de alfabetizar uma aluna surda. Utiliza o método interpretativo textual para compreensão e mapeamento dos dados coletados. Este estudo permitiu conhecer o número e a especificidade de alguns surdos matriculados na instituição; quais os profissionais que compõem a equipe pedagógica do NAPNE, como também permitiu conhecer as ações do núcleo que melhor forneceram apoio e orientação tanto ao estudante surdo como aos seus professores.

**Palavras-chave:** Ações pedagógicas; Educação profissional; Inclusão; NAPNE; Surdez.

## ABSTRACT

This work mapped the actions of the Support Center for People with Specific Needs (NAPNE) for the access, permanence and success of students with deafness at the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN). In order to achieve this objective, a bibliographical review on Professional Education and Inclusive Education in Brazil was carried out to show difficulties and progress of individuals with deafness, regarding access policies. Research was also carried out based on the dissertations available on the PPGEP (Postgraduate Program in Professional Education) portal on the TEC NEP/NAPNE program (Education, Technology and Professionalization Program for People with Special Educational Needs), in order to understand what is the function of IFRN's NAPNE, regarding its implementation and inclusive educational support for students with SEN (Special Educational Needs). Thus, this research describes the history of the nucleus; understands the institution's process of training deaf students; as well as, it presents the performance process of IFRN's NAPNE, based on the perception of the coordinators of each Campus. To obtain such responses, a questionnaire via email was sent to the coordinators of the twenty-two centers. Although not all coordinators responded to the questionnaire sent, collecting this data was extremely important to show that both the pedagogical team and deaf students go through challenges during the school year, such as: school dropout, lack of family support, demotivation; shortage and/or turnover of professional Libras Interpreter; and low completion rate for deaf people. The main results, which highlighted the work of NAPNE, are the motivation of coordinators to contribute to the learning of students with Special Educational Needs; promote Libras courses; adapt activities and assessments; in addition to teaching a deaf student to read and write. It uses the textual interpretative method to understand and map the collected data. This study allowed us to know the number and specificity of some deaf people enrolled in the institution; which professionals make up the NAPNE pedagogical team, but also made it possible to learn about the core's actions that best provided support and guidance to both deaf students and their teachers.

**Keywords:** Pedagogical actions; Professional education; Inclusion; NAPNE; Deafness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Estratégias e ações de implantação do TEC NEP na RFEPCT (2000-2003).....	29
Quadro 2 - Estratégias e ações de implantação do TEC NEP na RFEPCT (2004-2006).....	31
Quadro 3 - Estratégias e ações de implantação do TEC NEP na RFEPCT (2007-2009).....	33
Quadro 4 - Avanços com a implantação do TEC NEP na RFEPCT (2011 - 2014).....	34
Quadro 5 - Ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN - (2015-2022.1): Mesorregião Oeste Potiguar.....	40
Quadro 6 - Ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN - (2014-2021): Mesorregião Central Potiguar.....	41
Quadro 7 - Ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN (2015-2022.1): Mesorregião Agreste Potiguar.....	42
Quadro 8 - Ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN (2012-2022.1): Mesorregião Leste Potiguar.....	43
Quadro 9 - Leis/Declarações/Decretos importantes para o avanço da Educação Especial/inclusiva.....	56
Quadro 10 - Matrículas dos deficientes auditivos nos Campi do IFRN 2018.1 e 2022.....	60
Quadro 11 - Coordenação do NAPNE do IFRN.....	68
Gráfico 1 – Estudantes surdos matriculados.....	72
Quadro 12 - Surdos, especificidades e cursos.....	72
Quadro 13 - Profissionais do NAPNE.....	73

Quadro 14 - Ações do NAPNE.....	75
Gráfico 2: Evasão de alunos surdos.....	78
Gráfico 3 – Conclusão dos alunos surdos.....	80

## LISTA DE SIGLAS

APADEVIS	Associação das Pessoas com Deficiências Visuais do Seridó
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD	Análise Textual Discursiva
CA	Centro de Aprendizagem
CAS	Centro de Atendimento ao Surdo
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EaD	Ensino à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTI	Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva
FATERN	Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IHU	Instituto Humanitas Unisinos

INES	Instituto Nacional dos Surdos
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NC	Nova Cruz
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Planos Educacionais Individualizados
PNNE	Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProITEC	Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
SEESP	Secretaria da Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem

SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIPAT	Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TA	Tecnologias Assistivas
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 HISTÓRIA DO NAPNE DO IFRN.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 O NAPNE no IFRN: sua estrutura e ações.....</b>	<b>37</b>
<b>3 O PROCESSO DE ENTRADA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>47</b>
<b>4 O PROCESSO DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NOS CURSOS DO IFRN.....</b>	<b>61</b>
4.1 Acesso, permanência e êxito dos discentes com surdez à luz dos discursos dos partícipes da pesquisa.....	65
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE - QUESTIONÁRIO SURDEZ NO NAPNE.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu por meio de uma construção de saberes sobre a língua e comunidade surda que obtive ao longo e posterior à minha formação acadêmica inicial. Durante a graduação em Letras com habilitação em Língua portuguesa, ao cursar uma disciplina optativa de Língua brasileira de sinais (Libras), fiquei desafiada e incentivada a aprender essa língua, pois o professor era surdo e não conseguia compreendê-lo. Um ano após minha formação, soube da existência do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS Rotary) em Natal, e tive o privilégio de aprender Libras ali, tendo o contato com professores e alunos surdos. Esses estudantes eram geralmente matriculados na rede regular de ensino, e no contraturno estavam naquela instituição para uma educação especializada; aprendendo Libras e tirando dúvidas acerca do cotidiano e de disciplinas escolares.

Após isso, cursei especialização em Libras e aprendi acerca do contexto histórico da comunidade surda, seus embates e vitórias, além de como lecionar de maneira adequada e significativa para o aluno com surdez, à medida que experiências com professores surdos e ouvintes eram trocadas. Perante a aquisição desses conhecimentos, tive a oportunidade de ser Intérprete de Libras de uma criança de nove anos de idade na rede privada de ensino. Foi um grande desafio, pois inicialmente ela apresentou resistência em aceitar-me como intérprete, uma vez que já tinha passado por vários profissionais intérpretes e eu era mais uma pessoa a quem ela teria que se adaptar. Depois, pelo fato de a criança saber pouco de Libras (isso a deixava dispersa) e por pensar que podia falar, devido a um implante coclear, sessões com fonoaudiólogo e a relação comunicável que tinha em casa. Mas com o passar do tempo e vivência com ela, pude perceber seu avanço quanto ao seu comportamento, aprendizagem e aceitação de si mesma, quanto à surdez.

Essa junção de conhecimentos foi um período de grande aprendizado, pois pude compreender de uma forma inicial, quanto ao contexto educacional, como o surdo pensa, como o surdo aprende e como ele enxerga o mundo a sua volta. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), no curso de mestrado, tive o conhecimento da existência do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFRN. A partir daí surgiu o interesse em saber como esse núcleo funciona. No que tange pensar no acesso, permanência e êxito do indivíduo com

surdez na educação profissional no IFRN, o interesse se deu pela escassez de trabalhos existentes sobre essa questão, além do pensar sobre o mundo do trabalho, mediante o processo de formação, investigar se há evasão escolar ou até mesmo a ausência de matrícula desses alunos nos cursos ofertados pela instituição.

Os discentes com surdez necessitam de auxílio de um profissional Intérprete de Libras e de materiais e métodos adequados para que possam desenvolver seu intelecto. Então, quais ações realizadas pelo NAPNE contribuem para promover o acesso, a permanência e o êxito do discente com surdez em sua formação profissional no IFRN? E como elas são desenvolvidas? Visto que a razão desse núcleo existir é: definir ações que promovam a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEE), buscando o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades. (IFRN, 2012).

Logo, o objetivo geral a ser perseguido aqui é mapear as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFRN para o acesso, permanência e êxito dos alunos surdos, nos cursos ofertados pela instituição. Enquanto os objetivos específicos são: conhecer a origem e construção dos NAPNE no IFRN, desde sua implementação até a sua atuação no apoio aos estudantes com necessidades específicas. Compreender a educação de surdos no Brasil e o processo de acesso, permanência e êxito, na perspectiva de formação proposta pelo IFRN. E apresentar o processo de atuação dos NAPNE do IFRN, a partir do que percebem os coordenadores de cada Campus.

A presente pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa, caracterizada assim, como pesquisa de campo. Para saber quais ações são realizadas pelos NAPNE do IFRN para o acesso, permanência e êxito dos discentes matriculados com surdez, os dados foram obtidos através de informações coletadas por questionários/entrevistas, via e-mail, que foram respondidos pelos coordenadores do núcleo de cada Campus do Estado do IFRN. Esse estudo permitiu conhecer quantos e em quais cursos os alunos com surdez estão matriculados, e quais e quantos profissionais – professores e intérpretes de Libras – os cercam, como também permitiu conhecer as ações desenvolvidas pelos NAPNE, para dar melhor apoio e orientação ao estudante, como também aos seus professores. Tais dados foram analisados pelo método interpretativo textual, com base nos estudos de Severino (2017) quanto à abordagem do texto na leitura para sua interpretação.

Pensar em educação para o trabalho e na inclusão de pessoas com deficiência neste âmbito requer, segundo Passemiro e Pereira (2014), descrever e analisar novas interfaces da educação, uma educação de qualidade para a formação profissional e atividade produtiva do cidadão, uma vez que o indivíduo com deficiência, seja ela qual for, passou e ainda passa pelo não reconhecimento social.

A surdez é caracterizada pela ausência total ou parcial da percepção de sons, ela pode ser leve, moderada, severa ou profunda, e geralmente está atrelada à genética, doenças, medicamentos e traumas advindos da exposição a altos ruídos, embora ainda existam fatores desconhecidos que possam originá-la.

Segundo Gomes (2022), as doenças e medicações que podem ocasionar a surdez são: Caxumba (surdez súbita secundária); Colesteatoma (perda auditiva permanente); doença de Ménière (zumbido, plenitude auricular e perda auditiva neurossensorial flutuante); Genética (30% síndrômica, 70% não-síndrômica); Medicamentos Ototóxicos (perda de audição ou zumbido); Meningite (perda auditiva de variados graus); Otosclerose (perda de audição progressiva); Presbiacusia (perda auditiva dada pelo envelhecimento, considerada irreversível); Rubéola (surdez neurossensorial); Sarampo (surdez pela encefalite e otite); Tumores benignos e malignos (atingem o nervo auditivo, levando à surdez).

O indivíduo que não escuta deve ser chamado de surdo, pois as cordas vocais dele são perfeitas, ele só não fala porque não escuta. Há os casos acompanhados por profissionais fonoaudiólogos que revelam que, mesmo não ouvindo, surdos são capazes de falar, de serem oralizados por meio de inúmeros exercícios vocais. A oralização só não é possível quando o indivíduo apresenta algum problema em seu aparelho fonador que o impeça de executar a fala.

Quanto ao termo “mudo” ou “surdo-mudo”, que tanto ouvimos quando as pessoas vão se referir ao sujeito com deficiência auditiva, não são adequados. A mudez é uma deficiência distinta da surdez. Então, o que ocorre é que grande parte dos surdos, por não ouvirem, acabam não desenvolvendo a fala, ou seja, geralmente surdez e mudez simultaneamente é algo raro de acontecer. A verdade é que há anos que o termo “surdo-mudo” é considerado inadequado.

Ainda na Idade Moderna, em 700 d.C, John Beverley ensinava os surdos a falar, percebendo que não eram mudos, pois de suas gargantas saíam sons. (MIRANDA, 2022). Na Lei Hebraica, no Pentateuco, no livro de Levítico, podemos encontrar as

primeiras menções aos indivíduos com surdez em forma de proteção: “Não amaldiçoarás ao surdo, nem porás tropeço ao cego; mas temerás o teu Deus. Eu sou o Senhor”. (Levítico 19:14). Strobel (2008) diz que no Egito os surdos eram considerados deuses, por isso eram alvo de adoração, temor e respeito, uma vez que serviam de mediadores entre deuses e faraós.

Por volta do século XVI, os surdos não eram considerados humanos, pois não conseguiam se expressar através da fala; além disso, não tinham direito a estudar, a testamentos, a casarem-se, nem a frequentar os mesmos ambientes que os ouvintes. Mas nessa mesma época, os primeiros trabalhos para educação dos surdos começaram a surgir. Um médico italiano chamado Gerolamo Cardano, cujo filho era surdo, pesquisou e descobriu que a escrita dos surdos representava os sons da fala de sua língua oral. Chiquini (2019) comentou que, no século XVII, muitos estudiosos quiseram educar os surdos, e um atrativo eram as fortunas que muitas famílias pagavam para que estes ensinassem seus filhos com surdez a falar e a escrever.

Segundo Lacerda (1998), no século XVIII, o francês Charles Michel de L’Epée desenvolveu um método sistemático e um alfabeto manual (Língua de Sinais Francesa) para ensinar as pessoas com deficiência auditiva. Além disso, ele reconheceu a língua gestual, contribuindo com a comunidade surda ao criar a filosofia manualista e oralista; garantindo aos surdos o direito de se comunicarem em sua língua materna (a língua de sinais).

No século XIX, na Europa, havia o gestualismo (método francês) e o oralismo (método alemão) na educação dos surdos. Segundo Kogima e Segala (2003), Graham Bell, inventor do telefone e aparelho audiométrico nos EUA, era contrário ao uso da língua de sinais. No ano de 1880, houve o Congresso de Milão com o público em sua maioria ouvinte. Segundo Skliar (1997), as medidas acordadas durante o Congresso, separaram a história da educação da comunidade surda em dois períodos: o primeiro com experiências educacionais com o uso da língua de sinais que vai desde o século XVIII até a primeira metade do século XIX; e o segundo que se reduz ao uso da língua oral, que perdurou pelo século XIX e XX; sendo os surdos proibidos de se comunicarem através dos gestos, e obrigados a fazerem leitura labial e a falarem. Esse período acarretou um retrocesso para a educação dos surdos no mundo.

No século XX funda-se, no Brasil, a Associação Brasileira de Surdos, conscientizando sobre o direito de educar o surdo em língua de sinais. Nesse mesmo

século, no governo Dutra (1946-1950), houve a garantia de maior atendimento aos surdos para sua alfabetização em todo território nacional. Segundo Rinaldi (1998), em 1951 o Ministério da Educação e Saúde autorizou a oferta do curso Normal de Formação de Professores para Surdos-Mudos.

Nos Estados Unidos da América, em 1960, houve a concepção da ‘Comunicação Total’ pelos educadores da época que, utilizavam-se de todo e qualquer recurso simultâneo disponível como: alfabeto manual, escrita, leitura labial, mímicas e sinais, em busca de facilitar o ensino e a aprendizagem da língua oral pelas crianças surdas. William Stokie e Ivete Vasconcelos, por exemplo, foram adeptos desse método de ensino. No final da década de 1970, a ‘Comunicação Total’ chegou no Brasil, através da educadora dos surdos, Ivete Vasconcelos, no Congresso Internacional de Gallaudet.

Ainda nos anos 1970, ocorreu na Suécia, o método chamado ‘Bilinguismo’ para os surdos, no entanto, só começou a ser utilizado no Brasil, no ano de 1990. Nesse método, a língua de sinais e a língua oral não são utilizadas de forma simultânea, ou seja, elas são usadas em momentos distintos, levando o surdo a desenvolver sua língua que é sinalizada e a escrita da língua oral, que é a segunda língua que ele aprenderá.

De acordo com Quadros (2008), a atuação do profissional Intérprete de Libras, começou por volta de 1980, a partir de sua participação em trabalhos no âmbito religioso. Nos anos 90, esses profissionais tiveram a oportunidade de participar de encontros nacionais de interpretação. E mais tarde, em 2005, pelo Decreto 5.626, o tradutor-intérprete de Libras tem sua profissão reconhecida.

Segundo os dados de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 8,3% do povo brasileiro apresentaram deficiência severa, sendo das 45.606.048, 7,6% pessoas com surdez, sendo distribuídas respectivamente: nas pessoas de 0 a 14 anos de idade, 1,3%; nas de 14 a 64 anos, 4,2%; e nas pessoas com 65 anos ou mais, 25,6% são deficientes auditivos.

Em 2019, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) revelou que 2,3 milhões de pessoas com 2 anos ou mais de idade, possuem deficiência auditiva, no entanto, na população entre 5 a 40 anos de idade dos deficientes auditivos, 22,4% tinham o conhecimento da Libras. Quanto à ocupação laboral, as pessoas com surdez estão com 25,4%, uma vez que 2,9% delas com 18 anos ou mais de idade ou não possuem instrução ou tem o nível fundamental incompleto; e 0,5% possuem nível superior completo.

Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acerca da comunidade surda, foram colhidos no ano de 2022 e afirmam que a população com algum tipo de deficiência equivale a 19 milhões, ou seja, 8,9% delas com ou acima dos dois anos de idade; sendo 1,2% com deficiência auditiva.

Esse último levantamento mostra que 5,1 milhões de pessoas com deficiência estavam no mercado de trabalho, ao passo que 12 milhões delas, estavam sem ocupação. Isto aponta para a dificuldade da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, uma vez que 29,2% delas estão na idade para trabalhar. A oportunidade de trabalho está relacionada ao financeiro, mas também a autoestima, portanto, praticar a inclusão no ambiente de trabalho é, segundo Passemiro e Montardo (2007), um processo que busca suprir as necessidades de pessoas em situação desvantajosa em detrimento de outros membros da sociedade, trazendo assim, qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda, e principalmente, equidade nas oportunidades e direitos dos indivíduos com deficiência.

Segundo Gandra (2019), não acolher e não incluir limita o acesso dos surdos às oportunidades básicas, como educação, visto que somente 7% têm ensino superior completo; 15% frequentaram até o ensino médio, 46% até o fundamental e 32% não possuem grau de instrução. A falta ou a pouca oportunidade de trabalho para o surdo, advinda da sua deficiência auditiva e do preconceito existente, se revela também no âmbito acadêmico.

No ensino de Libras, por exemplo, professores ou instrutores surdos são contratados, mas alguns deles cometem equívocos metodológicos, pois segundo Lacerda e Caporali (2001), existe uma dificuldade em encontrar instrutores surdos com formação adequada, apesar de a educação apresentar relevância para a percepção positiva da surdez, pelos alunos, com a contratação de um professor surdo (LODI, 2005). Sendo assim, além da formação inicial, é importante que o professor siga em uma formação continuada, seja ele surdo ou não.

Alguns surdos conseguiram entrar na universidade e cursar uma graduação, ou até mesmo uma pós-graduação, mas atrelado a esse acesso, existe a questão da permanência do discente com surdez em sala de aula, devido à barreira na comunicação; falta de profissionais intérpretes de Libras, somado a docentes sem conhecimento sobre a percepção de aprendizagem desse sujeito, por exemplo, podem causar a evasão escolar e acadêmica desses alunos, sem contar com outros obstáculos que permeiam a vida do

surdo, que nem sequer lhe permitem chegar à universidade. Pois como veremos na primeira seção desse trabalho, há a lei que assegura o acesso dos surdos na escola e academia, mas nem sempre há o compromisso com a permanência deles.

Ao pensar no surdo em sala de aula, podemos refletir que docentes sem a devida formação podem cometer o equívoco de avaliar os discentes surdos da mesma forma como avalia os alunos ouvintes. Assim como diz Thoma (1999), as práticas de avaliação não consideram a minoria linguística do aluno com surdez. Por isso, não deve ser da mesma forma, nem a avaliação, nem a forma como as aulas são ministradas. Uma vez que, quando essa avaliação "igual" acontece, o surdo acaba sendo excluído, ao invés de ser incluído na sala de aula regular. Ou seja, além das aulas e avaliações serem adaptadas, faz-se necessário que a língua dele seja respeitada.

O indivíduo com deficiência auditiva precisa dominar a sua língua, que neste caso não é o Português, mas sim a Libras, sendo a Língua Portuguesa a sua segunda língua (L2). E é exatamente por isso que lecionar para um aluno surdo não é como ensinar para um aluno ouvinte. Para que haja compreensão de um determinado texto, por exemplo, Quadros (2006) afirma que:

o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto. (QUADROS, 2006, p.41).

É preciso ter em mente, segundo Perlin (1998), que a identidade/cultura surda se caracteriza por experiências visuais, distantes das experiências auditivas, assim, traduzidas de forma visual e por intermédio da língua de sinais.

O ser surdo recolhe a informação externa com os olhos e a reproduz pelas mãos, ou seja, a percepção de mundo dele é visual, então trabalhar com recursos visuais é a principal forma de trazer o seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Juy (2004), atividades lúdicas em geral, jogos e brincadeiras, não devem ser considerados só como entretenimento, mas como instrumentos que podem contribuir no desenvolvimento intelectual do indivíduo. No contexto do ensino da Libras em atividades surdas, por exemplo, os temas abordados, segundo Lulkin (2006), são mediados através de diferentes práticas como: movimento expressivo; jogos com regras, objetos imaginários, miméticos, e jogos teatrais de improvisações e dramatizações de histórias. Portanto, trabalhar com inúmeras ferramentas como filmes, dança, jogos, desenhos, pinturas,

teatro, cartazes, além do texto em si, fará com que o aluno surdo aumente seu raciocínio e consiga compreender os diversos temas e gêneros textuais que serão postos diante dele; além de facilitar o desenvolvimento do seu texto escrito.

A ministração de aulas e atividades realizadas por métodos tradicionais de ensino deixam os alunos surdos enrijecidos, confusos e limitados, necessitando assim, de uma abordagem diferenciada. Como a Declaração de Salamanca (1994) nos diz, é importante no processo de inclusão escolar, de discentes com necessidades especiais, que o currículo escolar seja flexível para que esses alunos também acompanhem o currículo regular.

Pensando nesse contexto de inclusão dos surdos, com o intuito de saber quantas e quais dissertações utilizaram o TEC NEP/NAPNE como locus de pesquisa ou destaque para inclusão da pessoa com deficiência (PcD) no âmbito do IFRN; uma pesquisa foi realizada em 2022.1, no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPgEP, através dos descritores “TEC NEP”, “NAPNE” e “surdez”. De um total de cento e quatro dissertações, foram encontradas cinco, mas apenas uma delas direcionada ao ensino do discente com surdez.

A escolha pelo programa e análise de suas dissertações se deu porque o PPgEP possui o maior número de pesquisas realizadas, possuindo o NAPNE e o TEC NEP como locus de pesquisa, se comparado aos outros IF do Brasil. Essa informação se confirmou por uma busca no banco de catálogos de dissertações e teses da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), através dos descritores, anteriormente citados.

E com isso, podemos inferir que a quantidade de pesquisas encontradas revela ainda significativas lacunas no que tange ao estudo sobre a inclusão e a permanência de pessoas com surdez no IFRN.

Cunha (2016), com seu trabalho intitulado: “O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios”, refletiu acerca da Educação Especial como modalidade educativa, analisando o programa Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) como política educacional inclusiva, a fim de mostrar a história, ressonâncias acadêmicas, assim como os limites e desafios que essa política apresenta. Para tal, foram investigados documentos norteadores da política do TEC NEP na Rede Federal de Educação

Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT). Após essa análise, a autora concluiu que a implantação do programa não estava obtendo resultados que mudassem verdadeiramente a situação experimentada pelos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na formação profissional na Rede, uma vez que há a falta de políticas institucionais locais que promovam a inclusão em seus processos formativos.

Alencar (2017), com sua dissertação intitulada: “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”, analisou as políticas de educação inclusiva no Brasil, com foco no processo de acesso das pessoas com deficiência na Educação Profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, entre os anos 2010 e 2015. Desta feita, utilizou como referência a Ação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), assim como as políticas educacionais Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no Plano Nacional Viver Sem Limites. No entanto, os dados obtidos revelaram que, apesar do potencial para o ensino, pesquisa e extensão, o IFRN em sua política interna de inclusão das pessoas com NEE precisa melhor se articular e divulgar suas ações entre seus servidores e sociedade.

Lima (2018), com a pesquisa intitulada: “Inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: ações institucionais e vozes docentes”, refletiu acerca do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, a partir da visão institucional e corpo docente, no IFRN. Para tanto, procurou apresentar as políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência em espaços escolares e sua ressonância no IFRN pela implantação do Programa TEC NEP, bem como as ações de cunho formativo, implementadas de modo sistêmico no Instituto. Os resultados dessa pesquisa apontam que as ações da educação inclusiva no IFRN obtiveram mais espaço a partir da implementação da Lei Brasileira de Inclusão em 2015, como também da Lei de Cotas em 2016. E que a presença de alunos com deficiência visual, motivou os professores a quebrarem paradigmas e a modificarem suas metodologias de ensino a fim de inclui-los em sala de aula.

Morais (2019), com seu trabalho intitulado: “Políticas de formação de professores para a Educação Profissional das pessoas com deficiência: um estudo exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte”, analisou as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, com o intuito de esclarecer as conexões que se unem para a compreensão da formação docente que convirja para atuação na educação profissional das pessoas com deficiência. Tal análise depreendeu a essência da realidade estudada, através de uma abordagem histórico-crítica; mostrando assim, que a oferta da educação profissional no IFRN foi implantada nos anos 2000, através de políticas como o Programa TEC NEP. No entanto, os partícipes da pesquisa não possuem formação inicial ou continuada voltada para a educação profissional inclusiva das pessoas com NEE, solicitando assim, a oferta de cursos dessa natureza pelo IFRN.

Ferreira (2020) desenvolveu a única dissertação identificada com o universo das pessoas surdas. O trabalho intitulado: “A permanência dos estudantes surdos como fator de Inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, no curso de Informática para Internet” analisou como se deu o processo de permanência dos alunos surdos no curso de Informática para internet. Para tal, explorou aspectos da educação profissional no contexto das pessoas com surdez, considerando o cenário político da Educação Especial na perspectiva inclusiva, com a inserção do Programa TEC NEP. Ele conclui que o processo de inclusão se deu por satisfatório, apesar de dificuldades quanto à comunicação linguística, segundo os surdos entrevistados.

As pesquisas revelam o interesse pela temática da inclusão e pelas análises e avaliação das políticas e programas que incentivam a ampliação da formação das pessoas com deficiência, mas ainda há a necessidade de pesquisas com olhar inclusivo para com os surdos na educação profissional do IFRN. Contudo, as dissertações não se aprofundam no alunado com surdez, pois algumas delas são generalistas com foco nos alunos com NEE como um todo, ou então nos discentes com cegueira, salvo o trabalho de Ferreira (2020) que foca no surdo, mas se restringe a um determinado Campus. Assim, o presente trabalho mostra-se relevante, pois como produção do conhecimento poderá contribuir para maior conhecimento sobre o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), como para sugerir novas ações para o acesso, êxito e permanência dos indivíduos com surdez, caso algum aspecto inclusivo esteja fragilizado ou inexistente.

Esta dissertação se subdivide nas seguintes seções: na primeira é descrita a história do NAPNE do IFRN, como este surgiu, como funciona e qual sua função, a partir de seu documento de regimento. Ainda nesta seção, são descritas as ações que o NAPNE de cada *Campus* do IFRN desenvolve, através das respostas obtidas por seus respectivos coordenadores, via e-mail, visto que as ações descritas no portal do IFRN encontraram-se desatualizadas. Tais ações nos permitem conhecer os trabalhos desenvolvidos com os alunos surdos como também, alguma fragilidade, caso exista, que dificulte ou impeça o acesso, a permanência e o êxito desses discentes.

Na segunda seção, é apresentado como se deu o processo de entrada da pessoa com deficiência na educação profissional no Brasil, através da história do surgimento da educação profissional em território brasileiro e da descrição dos marcos legais da educação especial e inclusiva que asseguraram o ensino e acesso do indivíduo com deficiência no ambiente escolar e posteriormente, acadêmico; trazendo também os direitos assegurados aos surdos em sua educação, tanto na classe especial, como regular de ensino.

Na terceira seção, é descrito como se dá o processo de acesso dos alunos surdos, nos cursos do IFRN, a partir também das respostas obtidas pelos coordenadores dos NAPNE dos *campi* do IFRN. Na quarta seção, é apresentado o processo de acesso, permanência e êxito dos discentes com surdez, à luz dos discursos dos partícipes da pesquisa. E por último, são trazidas as considerações sobre as ações dos núcleos estudados nessa pesquisa.

## **2 HISTÓRIA DO NAPNE NO IFRN**

Até o surgimento da Constituição Federal Brasileira de 1988 não havia uma política pública real de educação inclusiva, uma vez que a educação especial, segundo Silva (2000), ocorria em escolas filantrópicas. Apesar da educação no Brasil ter se caracterizado, durante muitos anos, como um ambiente de privilégio de determinados grupos sociais, a Constituição Federal de 1988 trouxe um significativo aumento quanto ao movimento de inclusão, com a inserção da concepção de direitos humanos, elevando o direito à educação e o respeito à diversidade. Mas o acesso para alunos com deficiência nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico e de nível

médio, como apresentado no capítulo anterior, só se consolidou por meio da Lei de Cotas nº 12.711, sancionada em 2012.

Antes de falar sobre o NAPNE do IFRN, faz-se necessário voltar um pouco no tempo e conhecer o Programa Ação, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), visto que este foi precursor à origem dos NAPNE em todo o Brasil.

Em 1999, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação do Desenvolvimento da Educação Especial (pela Secretaria da Educação Especial - SEESP), identificou a necessidade de oferta na educação profissional voltada para as pessoas com necessidades específicas, uma vez que das 135 escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), apenas 30% realizavam cursos e/ou ações voltadas para os alunos com deficiência (BRASIL, 2000).

Segundo Nascimento e Faria (2013), em 2000, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a então existente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), se juntaram e apresentaram uma proposta integradora, com princípios gerais, pressupostos e estratégias para a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (EPTI), trazendo parcerias, inicialmente com o Instituto Nacional de Educação de Surdos e com o Instituto Benjamin Constant.

Uma análise documental feita por Lisboa, Mendes e Lima (2019) constatou que o Programa TEC NEP tem seu documento fundamentado em alguns textos normativos como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1996), Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988, Art. 208) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

O Programa (TEC NEP) apresenta características de que foi criado para escolas técnicas, agro técnicas federais, CEFET e escolas unidas às Universidades; foi criado, em 2000 como política pública nacional, a fim de atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais, que fossem matriculados na rede, caracterizando-se como uma política educacional inclusiva, que tem como princípio maior a igualdade de oportunidades. Por buscar a efetivação dos direitos sociais e a garantia do cumprimento da lei brasileira, o TEC NEP intencionou integração entre a Educação Profissional e a Educação Especial.

A finalidade do Programa TEC NEP estava em garantir o acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho, assim como sua constante capacitação profissional, uma vez que objetiva inserir os deficientes, superdotados, com altas habilidades, e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da RFEPCT, em conformidade com os sistemas estaduais e municipais de ensino (BRASIL, 2013).

Sua estrutura compreende hierarquicamente: Gestor Central, Gestores Regionais, Gestores Estaduais e Coordenadores de NAPNE. E suas estratégias e ações de implementação caminharam entre os anos 2000 e 2009. Segundo Cunha (2019), entre os anos 2000 e 2003 houve uma mobilização para apresentar o Programa TEC NEP às Instituições da RFEPCT, assim como aconteceram oficinas de trabalho a fim de mobilizar e sensibilizar as instituições para inclusão das pessoas com deficiência em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

No que tange ao período entre 2004 e 2006, estabeleceram-se os Grupos Gestores dos NAPNE e as estratégias de implantação do TEC NEP que objetivavam a descentralização da gestão e do processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional e tecnológica às pessoas com necessidades específicas. Desta feita, segundo Nascimento e Faria (2013, p. 18), foi constituído um Grupo Gestor Central, com técnicos representantes; assim, foram definidos cinco Polos com Gestores Regionais e Gestores Estaduais à medida que os eventos estaduais de sensibilização iam se desenvolvendo.

O Programa TEC NEP desenvolve-se a partir de um Grupo Gestor Central, com técnicos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP). E, objetivando descentralizar a gestão do processo, foram definidos 05 (cinco) polos, com gestores regionais. Além destes, serão definidos gestores estaduais, na medida em que forem se desenvolvendo os eventos estaduais de implementação do referido Programa. (AZEVEDO, 2007. P. 4).

A Convenção Mundial que versa sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, assinada em Nova York em 2007, e promulgada no Brasil em 2009, assegura, através do Estado, que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema de ensino, obrigando assim, as instituições da rede regular a oferecerem atendimento a esses alunos. Entre os anos de 2007 e 2009, mais especificamente em 2008, temos a Lei nº

11.892, que foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, trazendo a criação de trinta e oito (38) Institutos Federais, e com isso uma nova RFEPC, foi estabelecida.

A Lei nº 11.892/2008 criou os Institutos, com a finalidade de ofertar Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todos os níveis e modalidades e para promover a integração e a verticalização da Educação Profissional, desde a Educação Básica até a Educação Superior e a pós-graduação lato e stricto sensu com infraestrutura física, quadros de pessoal e recursos de gestão (BRASIL, 2008).

Nos Quadros 1, 2, e 3, dispostos abaixo, podemos verificar de forma detalhada quais foram as estratégias e ações de implantação do TEC NEP na RFEPC, no que compreende os anos entre 2000 e 2009. O Quadro 1 mostra as estratégias e ações dos anos 2000 a 2003.

Quadro 1: Estratégias e ações de implantação do TEC NEP na RFEPC (2000 – 2003)

ETAPAS	ESTRATÉGIAS	AÇÕES
PRIMEIRA ETAPA 2000 a 2003	01. O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado-superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2009, p.17).	Final da Primeira etapa (2000 a 2003): a) Adquiriu material didático-pedagógico específico; b) Formou recursos humanos; c) Consolidou o atendimento aos alunos NEE (BRASIL, 2009, p.16).
	02. A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de	a) Oficina de Trabalho: “PNE - Uma questão de inclusão”. Realizada em Brasília 5 e 6 de junho de 2000. Objetivo de mobilizar e sensibilizar essas

	<p>uma sociedade solidária (BRASIL, 2009, p.18)</p>	<p>instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais em seu projeto político pedagógico e para que fossem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades de Educação Profissional para essa clientela na região administrativa onde se localizam (BRASIL, 2009, p.15); b) Desenvolvimento de quatro eventos regionais entre 28 de agosto e 7 de novembro, envolvendo as regiões: Sul-ETF Santa Catarina, Centro-Oeste-EAF Cáceres/ MT, Sudeste-CEFET/MG, Nordeste-CEFET/RN (BRASIL, 2009, p.16).</p>
--	---	---

Fonte: Elaboração própria com base nas Estratégias de Implantação do TEC NEP e Ações, apresentadas no Documento- Base Versão III (BRASIL, 2009). Ações descritas no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013 - Ação TEC NEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2013). E dos dados fornecidos por Cunha (2016).

Foi na primeira etapa que houve a consolidação do atendimento aos alunos com NEE na RFEPCT, com materiais didáticos e recursos para atendê-los. Além da promoção de “Oficinas de Trabalhos”. Tais estratégias e ações serviram para que as instituições começassem a se movimentar e enxergar as necessidades das pessoas com deficiência em geral. Atentando para o atendimento educacional adequado, para que o acesso, permanência e saída desses alunos fossem concretizados.

No Quadro 2, podemos ver quais foram as estratégias e ações de implantação do TEC NEP na RFEPCT, no que compreende os anos entre 2004 e 2006.

Quadro 2: Estratégias e ações de implantação do TEC NEP na RFEPCT (2004 – 2006)

ETAPAS	ESTRATÉGIAS	AÇÕES
SEGUNDA ETAPA 2004-2006	01. A implementação de uma política de Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, no país (BRASIL, 2009, p.17).	Segunda etapa (2003 a 2006): a) Descentralização da Gestão e o processo de expansão da oferta de oportunidades de Educação Profissional. b) Constituição do Grupo Gestor Central, com representantes técnicos da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica SEMTEC e da então SEESP. c) Definição dos cinco polos com Gestores Regionais. d) Definição dos Gestores Estaduais. e) Criação dos NAPNE. f) Designação dos Coordenadores dos NAPNE. (Na ocasião 118 NAPNE constituídos) (BRASIL, 2009, p. 16 -17)
	02. A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais, sistema público de Estados e Municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas no atendimento em Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais e inserção no mercado (BRASIL, 2009, p.17).	a) Realização, em 2005, do I Seminário Nacional do Programa TEC NEP. (BRASIL, 2013, p.24)
	03. A necessidade da criação de	a) Seminário do Programa TEC

	<p>espaços para intercâmbio entre a RFEPCT e os demais atores do segmento social pertinentes. (BRASIL, 2009, p. 18).</p>	<p>NEP da Escola Agrotécnica de Iguatu/CE. (BRASIL, 2013, p. 24). b) Desenvolvimento de seminários estaduais de Educação Profissional-CEFET Sergipe, EAF Iguatú/ Ceará, CEFET Maranhão, EAF São Luiz, CEFET Bahia, CEFET-Roraima. (BRASIL, 2013, p. 24). c) Seminário do Programa TEC NEP da Escola Agrotécnica de Crato (BRASIL, 2013, p. 24).</p>
	<p>04. A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária.</p>	<p>a) Seminário Interno da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – apresentação do Programa TEC NEP. (BRASIL, 2013, p.25). b) Apresentação do Programa TEC NEP na RediTec em Fortaleza, Ceará. (BRASIL, 2013, p.25).c) Lançamento do Sítio Acessível do CEFET de Bento Gonçalves. (BRASIL, 2013, p. 25).d) Lançamento do Curso Superior de Tecnologia: Comunicação Assistiva, para a regularização da profissão de intérpretes de Sinais (BRASIL, 2013, p.25).e) I Jornada da Educação Profissional Inclusiva do Centro Federal de Educação Profissional de Ouro Preto (BRASIL, 2013, p.25).f) Lançamento do Primeiro Curso Técnico de Fabricação de Órtesis e Próteses no CEFET Bahia (BRASIL, 2013, p. 25).g) Formação de Formadores do Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Profissional e</p>

		Tecnológica (BRASIL, 2013, p.25).
	05. A experiência acumulada da RFEPCT e o fato de 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades educacionais especiais e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem às pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009, p. 17).	a) Centros de Equoterapia (BRASIL, 2013, p.16).b) Centros de Treinamento de Cães-Guia Projeto-piloto desenvolvido pelo IFC – Campus Camboriú (BRASIL, 2013, p.17).

Fonte: Elaboração própria com base nas Estratégias de Implantação do TEC NEP e Ações, apresentadas no Documento- Base Versão III (BRASIL, 2009). Ações descritas no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013 - Ação TEC NEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2013). E dos dados fornecidos por Cunha (2016).

Como podemos ver no Quadro 2, acima, a criação do NAPNE ocorreu na ‘Segunda Etapa’ da implantação do TEC NEP, que compreende os anos 2004 a 2006, como uma das ações planejadas, junto com a designação de seus coordenadores, sendo 118 núcleos instituídos pelo Brasil. Ou seja, em dezembro de 2004, o NAPNE foi instituído e desde então esteve em conformidade com as políticas de inclusão educacional, regulamentadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto Nº. 6571/2008 que versa a respeito do atendimento educacional especializado.

O Quadro 3 apresenta as estratégias e ações de implantação do TEC NEP na RFEPCT, no que tange aos anos entre 2007 e 2009. No entanto, apesar da terceira etapa ter ocorrido entre os anos citados, só se concretizou de fato no ano de 2009.

Quadro 3: Estratégias e ações de implantação do TEC NEP na RFEPCT (2007-2009)

ETAPAS	ESTRATÉGIAS	AÇÕES
	O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de	Terceira etapa (2007 a 2009): a) Curso de Especialização Lato Sensu, na modalidade de Educação a Distância (BRASIL, 2009, p.19); b) Núcleos de

<p style="text-align: center;">TERCEIRA ETAPA 2007 A 2009</p>	<p>preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado-superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009, p. 17).</p>	<p>Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2013, p.17);</p>
---	---	--

Fonte: Elaboração própria com base nas Estratégias de Implantação do TEC NEP e Ações, apresentadas no Documento- Base Versão III (BRASIL, 2009). Ações descritas no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013 – Ação TEC NEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2013). E dos dados fornecidos por Cunha (2016).

Como podemos destacar, nos Quadros 1, 2 e 3 o processo de implantação do TEC NEP se deu em três etapas, abarcando os anos 2000-2009. Após isso, avanços foram acontecendo, por isso, cabe destacar no Quadro 4 algumas das ações que possibilitaram avanços na educação de discentes com NEE com a implantação do TECNEP, a partir de pesquisas realizadas por autores dos anos 2011 a 2014, destacados por Cunha (2016).

Quadro 4: avanços com a implantação do TECNEC na RFEPC 2011 a 2014

Autores	Ações
Costa (2011)	<p>ACESSO:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adaptações no processo seletivo;</li> <li>2. Apoio técnico no concurso vestibular, provas adaptadas, provas em local especial (ex. no auditório ou sala multimídia, fazendo uso do aparelho Data show e caixa de som).</li> </ol> <p>PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicação através do NAPNE para com os professores e alunos da instituição;</li> <li>2. Oficinas e palestras na área de acessibilidade;</li> <li>3. Suporte tecnológico, e apoio psicológico e de aprendizagem;</li> <li>4. Princípio norteador da educação inclusiva no estatuto do IF.</li> </ol>
Silva (2011a)	<p>ACESSO, PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O reconhecimento e atendimento das demandas específicas, no âmbito das políticas universais de</li> </ol>

	inclusão.
Santos (2011)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE: 1. Capacitação e especialização dos professores; 2. Material didático e pedagógico adaptado; 3. Adaptação do espaço físico; 4. Adaptação curricular; 5. Sensibilização dos alunos e da comunidade sobre as necessidades específicas dos discentes com deficiência.
Silva (2011b)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Adaptação do currículo, atividades e aulas práticas
Bez (2011)	ACESSO 1. Provas adaptadas. PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Adaptação de materiais pedagógicos; 2. Disponibilização de recursos de tecnologia assistiva; 3. Monitoria e aulas de reforço; 4. Projeto Pedagógico Institucional (PPI) envolvendo a inclusão educacional; 5. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, por professores e colegas de classe; 6. Mudanças para acessibilidade no espaço físico da instituição.
Waldemar (2012)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE No ensino: 1. Formação dos NAPNE; 2. Contratação de Instrutores de Libras; 3. Recursos para Acessibilidade; 4. Entrada de alunos com NEE na instituição; 5. Contratação da professora com deficiência sensorial (surdez). Na Extensão: 1. Início do curso de Libras; 4. Curso de inclusão digital; 5. Oferta de Seminários gratuitos. Na Gestão: 1. Planejamento participativo; 2. Direção acessível; 3. NAPNE como centro de custo.
Coimbra (2012)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Ações do NAPNE 2. Tecnologia Assistiva
Oliveira (2013)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Conclusão de cursos por estudantes com NEE; 2. Obras físicas: construção de banheiros adaptados, rampas e elevador; 3. Oferta de curso de Libras; 4. Aquisição de alguns livros em Braille para a Biblioteca; 5. Documentos internos com alusão às necessidades dos alunos com NEE.
Carlou (2014)	PERMANÊNCIA E ACESSIBILIDADE 1. Implantação do NAPNE como fator para sensibilização e socialização.

Elaboração própria a partir dos dados fornecidos por Cunha (2016).

Observando o quadro acima, podemos pontuar ações relevantes para os indivíduos com surdez. Quanto ao acesso, destacamos as adaptações de provas no processo seletivo. Para a permanência: comunicação através do NAPNE para com professores e alunos, além da oferta de cursos capacitatórios de Libras, oficinas e palestras na área da acessibilidade, e contratação do profissional Intérprete de Libras. E na acessibilidade pontuamos: o suporte tecnológico e da aprendizagem, adaptação curricular e de material, além da oferta de recursos de Tecnologias Assistivas.

Segundo a Declaração de Salamanca, as pessoas com necessidades ‘Educativas Especiais’ e que tem direito a esse ‘Atendimento educacional especializado’ são:

[...] além das crianças com deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (BRASIL, 1994, p.3).

A perspectiva de NEE, portanto, é bastante abrangente e cobre não apenas indivíduos com alguma deficiência física ou mental, mas aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. Isto posto, de acordo com o Regimento Interno do IFRN, o NAPNE foi criado no ano de 2012, pela Portaria de nº1533, para corresponder às ações do Programa TEC NEP dentro da instituição. Suas finalidades, discurridas no Art. 2º, são:

Art. 2º - São finalidades do NAPNE: I. Definir as diretrizes de inclusão do IFRN; II. Promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade; III. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade propiciando sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão na Instituição; IV. Garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do Campus; V. Buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição; VI. Adaptar materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar. (IFRN, 2012, p.1)

Vale destacar também que a finalidade do NAPNE é criar, incentivar e assessorar o desenvolvimento de ações, de origem sistêmica, voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, a partir do cumprimento das Leis nº 10.098/2000, nº 13.146/2015, e do Decreto nº 5.296/2004, além dos instrumentos legais correlatos. A Lei nº10.098/2000, no artigo 1º, preceitua a promoção da acessibilidade das pessoas com

deficiência ou mobilidade reduzida, minimizando barreiras nos ambientes públicos, mobiliário urbano, na construção ou reforma de edifícios, como também, nos meios de transporte e comunicação.

Na Lei nº 13.146/2015, o artigo 27º orienta para a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizados ao longo da vida, a fim de o indivíduo conquistar o desenvolvimento de seus talentos e habilidades, mediante suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. E o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis de nº 10.048/2000 e a de nº 10.098/2000, dispõe em seu artigo 6º sobre o atendimento prioritário, diferenciado e imediato às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida nos ambientes públicos, mobiliário urbano, construção ou reforma de edifícios, meios de transporte e na comunicação.

Perante isso, destacamos a relevância da formação desse núcleo tanto para o acesso, permanência e êxito dos discentes com necessidades específicas, como também para o ensino, pesquisa e extensão respectivamente: para o ensino, mediante o apoio, instruções e ferramentas disponíveis tanto para o docente em sua preparação prévia a sala de aula, como para o educando ao informar sua deficiência mediante matrícula ou período letivo. Para a pesquisa, devido ao poder de divulgação de informações que esta tem sobre o trabalho efetivo do NAPNE, além de trazer contribuições caso haja algum fator negativo ou ineficiente nas ações atribuídas por ele. E na extensão, devido à promoção de cursos, como os de Libras e Braille, tanto para a comunidade como para docentes e discentes construir o conhecimento da comunicação com os indivíduos com deficiência, como os surdos e cegos, por exemplo.

### **2.1 O NAPNE no IFRN: sua estrutura e ações.**

O NAPNE foi criado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), juntamente com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no ano de 2004, mas só foi institucionalizado no IFRN, pelo programa: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TECNEP, no ano de 2012, através da Portaria de nº 1533.

O IFRN possui vinte e dois *campi*, sendo um com foco na modalidade à distância (EaD), e cada campus tem seu NAPNE. Tais núcleos estão vinculados à Pró-Reitoria de Ensino e Diretorias Acadêmicas do IFRN e sua composição pode ser mista:

entre técnicos administrativos, docentes, discentes e familiares, estagiários e representantes da comunidade, desde que sejam supervisionados por um servidor efetivo do Campus.

Art. 3º – Os núcleos estão vinculados à Direção Geral do IFRN. Art. 4º – Os núcleos poderão ser compostos por técnicos-administrativos, docentes, discentes e seus familiares, estagiários e representantes da comunidade, sob a coordenação de um servidor efetivo do Campus. (IFRN, 2012, p. 1)

Além de suas finalidades, o NAPNE apresenta competências e atribuições gerais do coordenador, secretário e demais membros, como: analisar assuntos que desfaçam barreiras relacionadas à estrutura física, educação e comportamento; analisar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (cada núcleo com seu Campus); rever documentos buscando inserir questões relacionadas à inclusão no ensino regular; realizar eventos que promovam a sensibilização e capacitação dos servidores; e analisar assuntos relacionados à educação para as práticas inclusivas no ambiente institucional.

Art. 13º – O NAPNE terá como atribuições, além de outras que venham a serem definidas pelo seu respectivo Campus em concordância com os membros do núcleo:

- I. Analisar assuntos concernentes:
  - a. À quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais;
  - b. Ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no Campus;
  - c. À revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular, em âmbito interno ou externo;
  - d. A promoção de eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores;
  - e. A educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional.
- II. Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;
- III. Prestar assessoramento aos dirigentes do Campus do Instituto Federal do Rio Grande do Norte em questões relativas à inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. (IFRN, 2012, p. 2)

Além disso, o NAPNE articula os setores da instituição em suas atividades direcionadas à inclusão, definindo ações, adquirindo equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos para as práticas educativas. Como também, dá assistência aos dirigentes do IFRN quanto à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Quanto à constituição do NAPNE de cada Campus, esta é composta por um coordenador, um secretário e seus respectivos suplentes. O núcleo deve ser composto

por oito membros, sendo eles um discente, um docente, um psicólogo, um assistente social, um intérprete de Libras, um pedagogo ou técnico em assuntos educacionais, e também de um representante da comunidade ligado à temática da inclusão social. As atribuições principais do coordenador são: gerenciar e estimular o crescimento de parcerias com instituições e/ou organizações que ministrem educação profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; como também, tornar públicas informações sobre os Programas de Inclusão relacionados ao núcleo, buscando assegurar o acesso e permanência desses alunos.

Art. 14º – São atribuições do(a) Coordenador(a) do NAPNE de cada Campus:

- I. Gerenciar e estimular o desenvolvimento de parcerias com instituições/organizações que ministrem educação profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, órgãos públicos e outros afins;
  - II. Divulgar informações sobre os Programas de Inclusão relativos ao núcleo, buscando garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas na instituição de ensino e facilitar seu encaminhamento ao mundo do trabalho;
  - III. Convidar os membros do NAPNE para reuniões;
  - IV. Presidir as reuniões e sugerir as pautas das mesmas;
  - V. Dirigir as discussões, concedendo a palavra aos participantes, coordenando os debates e neles intervindo para esclarecimentos;
  - VI. Avaliar e apoiar as atividades propostas pelos servidores para atendimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;
  - VII. Apresentar à comunidade escolar do Campus as deliberações do NAPNE e solicitar posições com relação a assuntos de interesse geral, quando se fizer necessário;
  - VIII. Participar e estimular na elaboração de projetos e editais que visem fomentar as ações do NAPNE;
- Representar o Grupo nas ocasiões em que se fizer necessário.

(IFRN, 2012, p. 3)

Já as atribuições principais do secretário são: dar subsídio ao coordenador em suas atividades, podendo sugerir e apresentar demandas propostas; além de conduzir os pedidos de adaptação que vão auxiliar na garantia do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Art. 15º – São Atribuições do(a) Secretário(a) do NAPNE:

- I. Subsidiar o(a) coordenador(a) em suas atividades, bem como sugerir e apresentar demandas propostas;
- II. Encaminhar as solicitações de adaptação que auxiliem a garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas e auxiliar no encaminhamento ao mundo do trabalho;
- III. Organizar os expedientes, convocações e avisos e dar conhecimento a todos os membros;
- IV. Organizar o cronograma anual das reuniões ordinárias e submetê-lo à aprovação do grupo;
- V. Organizar a pauta das reuniões;

- VI. Manter registro de frequência e justificativa em caso de ausências;
  - VII. Requisitar o material necessário ao funcionamento do NAPNE;
  - VIII. Redigir as atas que devem ser assinadas pelos participantes da reunião;
  - IX. Manter atualizado um arquivo com a legislação vigente referente à inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.
- (IFRN, 2012, p. 4)

Os Quadros 5, 6, 7 e 8, dispostos a seguir, trazem as ações do NAPNE realizadas ou em andamento, descritas no portal do IFRN desde o ano 2012 até o primeiro semestre de 2022, em seus diferentes *campi*, subdivididas assim, pelas Mesorregiões do Estado do Rio Grande do Norte: Mesorregião Oeste Potiguar, Mesorregião Central Potiguar, Mesorregião Agreste Potiguar e Mesorregião Leste Potiguar. No entanto, as ações de alguns *campi* não foram atualizadas no site (busca feita no início do segundo semestre de 2022), assim, não se sabe se ainda estão em vigor, bem como se outras foram desenvolvidas. Contudo, tais informações serão trazidas na seção seguinte, após a análise dos relatos dos coordenadores.

O Quadro 5 traz as ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN, da *Mesorregião Oeste Potiguar*, estas foram identificadas de 2015 a 2022.1.

Quadro 5: Ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN – (2015-2022.1)

**Mesorregião Oeste Potiguar**

Campus	Ações (Eventos, Reuniões de capacitação e cursos)
Apodi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Eventos) Jornada de Formação com o Instituto Benjamin Constant (IBC) No IFRN/Natal Central.</li> <li>• Sala Temática na IV EXPOTEC</li> <li>• III Semana de linguagens</li> <li>• I Semana de inclusão (2017)</li> </ul>
Ipanguaçu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• V mostra científica (2015)</li> <li>• II Semana do Meio Ambiente e Agroecologia (2018)</li> </ul>
Mossoró	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe do NAPNE do IFRN visita Centro de Apoio ao Deficiente Visual para conhecer o atendimento às pessoas com deficiência (2022)</li> </ul>
Pau dos Ferros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão com os docentes sobre ações de inclusão;</li> <li>• Acompanhamento e contribuições nos Planos Educacionais Individualizados (PEI);</li> <li>• Sondagem das dificuldades vivenciadas pelos alunos no contexto do ensino remoto;</li> <li>• Socialização das dificuldades dos alunos com os docente,</li> </ul>

	visando definir estratégias para consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.
--	---

Fonte: Elaboração própria com base nas informações contidas no portal do IFRN <https://portal.ifrn.edu.br>

No Quadro 5, acima, detectamos ações para os alunos cegos, mas nenhuma ação pontual para o público de alunos surdos, e isso nos faz pensar ou na ausência de matrículas desses discentes ou que as ações foram realizadas de um modo geral, abarcando todas as deficiências, a exemplo da “Semana de Inclusão”, realizada pelo Campus Apodi.

O Quadro 6, a seguir, destaca as ações realizadas, ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN, correspondente à *Mesorregião Central Potiguar*.

Quadro 6: Ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN – (2014-2021)

**Mesorregião Central Potiguar**

Campus	Ações (Eventos, Reuniões de capacitação e cursos)
Caicó	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Libras para servidores (2016)</li> <li>• Palestra sobre deficiência intelectual para os servidores próxima RP (2018)</li> <li>• Xadrez como instrumento de inclusão educacional</li> <li>• II Jornada de Diálogos sobre Acessibilidade e Inclusão com o tema As Faces da Inclusão</li> </ul>
Currais Novos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os servidores do IFRN Currais Novos fizeram doações para membros da Associação das Pessoas com Deficiências Visuais do Seridó – APADEVIS (2014)</li> <li>• Seminário sobre educação inclusiva (2018)</li> <li>• Estudantes da UFRN apresentam palestra sobre educação inclusiva aos alunos do IFRN Campus Currais Novos (2018)</li> <li>• Servidores do Campus Currais Novos participaram de palestra sobre Educação Inclusiva (2018)</li> </ul>
Lajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NEABI e NAPNE do IFRN Lajes realizam evento sobre “Direitos Humanos e Políticas de Inclusão” (2018)</li> <li>• Campus lança o projeto de extensão Me</li> </ul>

	<p>conte sua biblioteca: Literatura e práticas inclusivas na escola (2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IFRN Campus Lajes promove IV Seminário de Direitos Humanos (2021)</li> </ul>
Macau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O NAPNE do Campus Macau promove dia de valorização e inclusão (2017)</li> <li>• NAPNE promove curso de LIBRAS para servidores (2018)</li> <li>• Documentário é produzido na disciplina de Educação Física, ao conteúdo de esportes adaptados, com foco na inclusão dos alunos com deficiência. (2019)</li> </ul>
Parelhas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colóquio de inclusão (2017)</li> <li>• Participação na SIPAT (2018)</li> <li>• Curso de Libras para os docentes (2018)</li> <li>• I Semana da Diversidade e Inclusão (2018)</li> <li>• Interpretação do perfil profissional dos cursos integrados do C/PAAS (2018)</li> <li>• II Semana da Diversidade e Inclusão (2019)</li> <li>• EXPOTEC – Sala temática (2019)</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nas informações contidas no portal do IFRN - <https://portal.ifrn.edu.br>

No Quadro 6, acima, podemos destacar as ações dos *campi* Caicó, Macau e Parelhas, uma vez que promoveram cursos de Libras para seus respectivos servidores. Uma iniciativa relevante e facilitadora para a comunicação entre a equipe pedagógica e o aluno surdo; além de beneficiar seu acesso, permanência e êxito na instituição.

O Quadro 7 mostra as ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN, correspondente à *Mesorregião Agreste Potiguar*.

Quadro 7: Ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN (2015-2022.1)

**Mesorregião Agreste Potiguar**

Campus	Ações (Eventos, Reuniões de capacitação e cursos)
João Câmara	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração do “Manual para o docente”: Como lidar com alunos com deficiência? (2018)</li> </ul>
Nova Cruz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campus Nova Cruz realiza a primeira</li> </ul>

	<p>exposição de materiais e recursos para acessibilidade do NAPNE/NC. (2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• II Jornada municipal do autismo (2022)</li> </ul>
Santa Cruz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso básico de Libras para servidores, alunos e comunidade (2015)</li> <li>• Desenvolvimento de projeto de extensão com a FACISA/UFRN para atender à população com necessidade específica (2015)</li> <li>• Promover palestras com foco em necessidades específicas (II Jornada de diálogos sobre acessibilidade e inclusão (2015).</li> </ul>
São Paulo do Potengi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Libras (2019)</li> <li>• Capacitações, eventos e ações voltadas para o bem-estar de estudantes e servidores ocorrem remotamente (2020).</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nas informações contidas no portal do IFRN -

<https://portal.ifrn.edu.br>

No Quadro 7, acima, pontuamos as ações dos *campi* Santa Cruz e São Paulo do Potengi ao ofertarem cursos de Libras. Cabe destacar que o curso ministrado no Campus de Santa Cruz foi para os servidores, alunos e estendido à comunidade; promovendo assim a inclusão não só no ambiente escolar (acadêmico), mas também entre os familiares e amigos dos surdos.

O Quadro 8, a seguir, traz as ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN, correspondente à *Mesorregião Leste Potiguar*.

Quadro 8: Ações realizadas ou em andamento, do NAPNE, via portal do IFRN – (2012-2022.1)

**Mesorregião Leste Potiguar**

Campus	Ações (Eventos, Reuniões de capacitação e cursos)
Canguaretama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Mil Coisas na Retina reinicia atividades (2017)</li> <li>• Primeiro Concurso de Literatura de Cordel (2019)</li> <li>• Direção geral divulga contatos para busca de</li> </ul>

	<p>atendimentos essenciais (2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de adequação curricular e tecnologia assistiva para alunos com NEE – (2021)</li> <li>• A história de Everton Vinicius Lima da Silva, do Campus Canguaretama, mostra como o IFRN se reinventou no período de pandemia de COVID-19 (2021)</li> </ul>
Ceará Mirim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação, verificação e acompanhamento dos discentes com necessidades educacionais específicas;</li> <li>• Projeto “Cine Inclusão em Debate”, exibição de filmes com discussões temáticas de inclusão e diversidade;</li> <li>• Mediações e melhoria de recursos didáticos-pedagógicos adaptados para pessoas com necessidades educacionais específicas;</li> <li>• Capacitação continuada de docentes e servidores técnicos administrativos e terceirizados;</li> <li>• Aquisição de materiais e equipamentos com acessibilidade para suporte técnico de discentes e docentes;</li> </ul>
Campus Natal – Central	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitação para servidores;</li> <li>• Curso de Libras;</li> </ul>
Campus Natal - Cidade Alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NAPNE e professores do Curso de Produção Cultural discutem estratégias de ensino (2020)</li> <li>• NAPNE realiza formação em inclusão educacional para servidores do Campus (2020)</li> <li>• Estudantes com necessidades educacionais específicas poderão adquirir material didático (2021)</li> </ul>
Campus Natal – Zona Norte	-
Parnamirim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setembro azul (2021)</li> <li>• Abertas inscrições para estágio em Letras Libras (2022)</li> </ul>
São Gonçalo do Amarante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitação para servidores: Curso EaD de</li> </ul>

	<p>Extensão em Educação Inclusiva, IFB em parceria com o IFRN (em curso)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Libras – Intermediário (Campus Natal Central)</li> <li>• Curso de Bacharelado e Licenciatura em Letras-Libras (concluído –Setembro/2012)</li> <li>• Censo dos alunos com NEEs Todos em (2012)</li> </ul>
Campus Natal – Zona Leste (EaD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro Encontro de Educação Inclusiva.</li> <li>• Oficinas com estratégias de adaptação de materiais;</li> <li>• Visitas técnicas ao Instituto dos Cegos;</li> <li>• Assistir os tutores a distância e semipresenciais na adaptação da prática profissional com o aluno deficiente; entre outras ações.</li> <li>• Alunas com deficiência visual aprendem novas estratégias para mentalizar o conteúdo de disciplinas</li> <li>• Educação inclusiva: veja como nossos cursos são adaptados para pessoas com deficiência</li> <li>• Pós-Graduação forma primeiro aluno com deficiência visual. “Quando comecei a estudar aqui, me senti em casa”, diz o concluinte.</li> <li>• IV SEMEAD: Primeira Mesa Redonda debate diretrizes, inovação e inclusão na EaD Todos, acima, ocorreram em (2019)</li> </ul> <p>Extensão: Curso aberto online TEA IFRN/ZL. (2021/2022)</p> <p>Pesquisa: Acompanhamento das ações do NAPNE (2021/2022)</p>

Fonte: Elaboração própria com base nas informações contidas no portal do IFRN -

<https://portal.ifrn.edu.br>

Ao realizar essa busca das atividades dos NAPNE, foi observado que os *campi* de Caicó, Canguaretama, Currais Novos, Lajes, Macau, Mossoró, Natal – Cidade Alta, Natal – Zona Norte, Nova Cruz, Parnamirim, e São Paulo do Potengi não possuem uma

aba de direcionamento para as ações registradas de seus NAPNE. E ainda, os *campi* de Ipanguaçu, Jucurutu e Natal – Zona Norte, não apresentam nenhuma ação registrada. Além disso, cabe registrar que apenas os *campi* de Mossoró, Natal - Cidade Alta, Nova Cruz e Parnamirim têm registro de ações atualizadas, em detrimento dos outros. Tais fatos acabam por trazer invisibilidade aos trabalhos realizados pelos NAPNE, tal como ocultam o conhecimento das ações que realizam em prol dos alunos com deficiência, aos visitantes do portal do IFRN.

Quanto aos *campi* que obtiveram ou obtém ações voltadas para o desenvolvimento do discente com surdez, são: Caicó, Macau, Natal Central, Natal – Cidade Alta, Natal - Zona Leste (EaD), Parnamirim, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi, com foco na oferta de curso de Libras para os docentes e/ou comunidade.

As ações apresentadas até aqui, foram classificadas (Quadros 5, 6, 7 e 8) como eventos, reuniões de capacitação e cursos, mostrando assim, os vários tipos de ações que o NAPNE é capaz de desenvolver. Tais atitudes demonstram tanto o envolvimento dos núcleos com os discentes com necessidades específicas, como também com a equipe pedagógica, os docentes e a comunidade (familiares e outros). Essas ações representam impactos positivos que um núcleo como esse pode deixar na comunidade escolar, além de indicar um maior envolvimento dos *campi* com os estudantes com deficiência, à medida que promove atos inclusivos. Ao realizar eventos, reuniões de capacitação e cursos, por exemplo, o NAPNE gera conhecimento acerca das especificidades de cada deficiência, mostrando e ensinando como agir e como se comunicar com as pessoas com deficiência. Assim, os sujeitos que trabalham e/ou convivem com os alunos com necessidades específicas passam a compreender, auxiliar e conviver melhor com esse educando.

Em suma, o discente com necessidades específicas geralmente precisará de um apoio advindo da instituição que estuda, seja pelo docente, intérprete de Libras, leitor de Braille ou coordenação pedagógica. Mas pensando em melhor atender a essas pessoas, o NAPNE foi criado e apresenta um papel importante diante de sua função, de atender ou buscar o contato desses alunos, além de adaptar materiais caso necessário, e elaborar estratégias de ensino ou promoção da inclusão junto aos docentes, visando o desenvolvimento social e cognitivo do educando com necessidades específicas. Sendo assim, será relevante conhecer o que os NAPNE do IFRN estão desenvolvendo em prol

do acesso, permanência e êxito do discente com surdez, a partir da voz dos agentes envolvidos diretamente nesses núcleos, tanto para avaliar isso, como para sugerir novas ações possíveis.

### **3 O PROCESSO DE ENTRADA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A presente seção discorre acerca da história da educação profissional no Brasil e como as pessoas com necessidades específicas (com foco nos sujeitos com surdez) tiveram acesso a ela, uma vez que a educação profissional também permeia a vida do indivíduo com deficiência e requer atenção e instrumentos apropriados para que ele se forme e conquiste seu lugar no mundo do trabalho.

A Educação Profissional é composta por um grupo de atividades que objetivam a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, destinados para o exercício das funções de uma determinada profissão. Assim, seu papel constitui, segundo Tavares (2012, p.10) em promover a ascensão do país, formando profissionais das mais diversas áreas, inclusive docentes para suprir as lacunas na área científica, contribuindo no desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional. E é nesse sentido que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atendem alunos de vários grupos sociais para diferenciadas demandas por formação.

As primeiras iniciativas de implantação do ensino profissional mais formalizado no Brasil ocorreu no início do século XIX, quando a Corte Portuguesa veio para o Rio de Janeiro e D. João VI criou o “Colégio das Fábricas”, considerado o primeiro órgão público voltado para a educação dos artistas e aprendizes advindos de Portugal. Segundo Manfredi (2002), nessa época, atividades e empreendimentos industriais, estatais e privados foram implantados para financiar o comércio que era de interesse da metrópole, assim como a gestão da formação do Estado Nacional e a constituição da rede de educação escolar que permaneceu mais de século sem muitas mudanças em sua estrutura.

A educação especial, no Brasil, começou a ser institucionalizada na época do Segundo Império, no Rio de Janeiro, a partir da abertura de duas instituições: o Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, (hoje – Instituto Benjamin Constant – IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, no ano de 1857, (atual – Instituto Nacional dos Surdos –

INES). Quanto a este instituto, Dom Pedro II, na época imperador do Brasil, convidou o professor surdo francês Herbert Huet, para fundar uma escola para surdos e ensinar seu neto, filho da princesa Isabel, a se comunicar. Foi criado em 1857, o INES, na cidade do Rio de Janeiro. E a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi criada com a junção da Língua de Sinais Francesa e os gestos utilizados pelos surdos na época.

Strobel (2009) afirmou que no ano de 1880 houve um congresso de surdos em Milão (Itália) que proibiu o uso da Língua de Sinais no mundo, pois afirmaram que a obrigatoriedade do uso da leitura labial era a melhor forma de o surdo compreender e adquirir a linguagem. Por causa disso, muitos surdos apanhavam e tinham suas mãos amarradas para não se comunicarem entre si e isso acabou por atrasar a difusão da Língua de Sinais por muitos anos.

No ano de 1909, aqui no Brasil, foram criadas as chamadas "Escolas de Aprendizes Artífices", através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. Em 1910 foram implantadas 19 escolas que, na época, eram mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a fim de oferecer um ensino profissional primário gratuita e formar operários e contramestres. No entanto, essas escolas começaram em prédios inapropriados e em condições péssimas para o bom funcionamento das oficinas, além da falta de professores e mestres especializados.

Segundo Soares (1981), há três fontes que levaram o presidente a instalar as "Escolas de Aprendizes Artífices", são elas: o Asilo dos "Meninos desvalidos"; as "Escolas profissionais do Rio"; e o "Anteprojeto de lei de 1906". Ao tratar dos "Menores desvalidos" (que eram crianças entre 6 e 12 anos, sem defeito físico), o foco era evitar que enveredassem no caminho do crime. O objetivo era "não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime" (BRASIL, 1909, p.1).

Como podemos perceber, as pessoas com deficiência física não foram contempladas no que tange ao Decreto de 1909, nem foram participantes da aprendizagem voltada para as crianças frequentadoras do Asilo dos "Meninos desvalidos", uma vez que recebiam apenas as que não apresentavam defeito físico. O que acontece é que, para este público de pessoas com deficiência, desde 1854, houve uma indução a uma formação básica separada da maior parte da educação regular por

meio de escolas como o IBC, no entanto, tal instituto contemplava o Estado do Rio de Janeiro, assim, quem quisesse estudar nele, precisaria se dirigir para lá.

Apesar de serem escolas, a criação delas não resultou em uma integração do trabalho com a educação, uma vez que a educação propedêutica (básica, introdutória) era voltada para formar a classe dirigente, enquanto o ensino profissionalizante era voltado para a instrumentalização, formação básica para os oriundos da classe popular. Em outras palavras, o Decreto nº 7.566 de 1909 fora criado, ao que indicava, mais para cumprir um objetivo político de formar artífices, pois isso promoveria a economia e a moralização (moralidade) das crianças e jovens mais pobres. Os órfãos e demais pobres, quando tinham a oportunidade de frequentar uma escola, era para aprender uma atividade manual; tornando-se assim operários ou contramestres; oficineiros ou auxiliares.

Anos depois, em 1926, tivemos a fundação do Instituto Pestalozzi, para atendimento das pessoas com deficiência mental, que em 1945 criou o atendimento especializado para as pessoas com “superdotação”. Johann Heinrich Pestalozzi foi um educador suíço que muito influenciou a educação especial. Ajudou crianças carentes e valorizou o ser humano, dando importância ao amor, amor materno, mais especificamente ao lançar seu método pedagógico. Segundo Ferrari (2008), ele dizia que o ensino, primeiramente, deveria conduzir as crianças a desenvolverem suas habilidades naturais e inatas, ou seja, o correto não seria lotá-las de informação, mas respeitar cada estágio de seu desenvolvimento. Assim, a escola ideal para Pestalozzi seria inspirada no ambiente familiar para proporcionar à criança segurança e afeto. Com isso, podemos refletir que aparentemente a educação especial ocorria à revelia do governo, por meio de instituições privadas ou filantrópicas, muito mais que por meio de instituições públicas.

Posteriormente, em 1954, no Rio de Janeiro, temos a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Considerada uma organização social que tem o objetivo de promover a integração da pessoa com deficiência, com foco na deficiência intelectual e múltipla e como missão, a defesa dos direitos da pessoa com deficiência em prol da melhoria dos serviços que presta com o intuito de incluir socialmente seus usuários. Hoje, segundo informações contidas no próprio site da associação ([apaebrazil.org.br](http://apaebrazil.org.br)), a APAE está presente em mais de 2.200 municípios em todo Brasil.

No ano de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram por mudanças e foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. Posteriormente, em 1959, é que foram configuradas como autarquias e chamadas de Escolas Técnicas Federais. Nesse mesmo ano o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) foi criado através do Decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, com o intuito de oferecer suporte ao setor industrial quanto à formação de recursos humanos, por meio da profissionalização e prestação de serviços.

Em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC) foi criado pelo Decreto nº 8.621 de 1946, e apesar de ser uma instituição privada, é de interesse público, com o objetivo de formar trabalhadores do comércio. Um novo Decreto, nº 60.731, foi publicado em 1967 e as Escolas Agrícolas Federais foram instituídas. A presidência da república, na pessoa do presidente Ernesto Geisel, sancionou a Lei nº 6.545, em 30 de junho de 1978, que dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Mas só na década de 1990, foi que outras inúmeras escolas técnicas e agrotécnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essa é uma breve trajetória do que viria a se tornar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ainda sem uma conexão mais forte com a proposta de educação inclusiva e voltada para atender às demandas das pessoas com deficiência. Essas ações, quando ocorriam, se davam mais por projetos específicos de cada instituição.

A educação inclusiva fortaleceu a educação especial, nasceu nos Estados Unidos, através de manifestações sociais de pais de alunos com deficiência, para que seus filhos tivessem acesso a escolas de qualidade. Então a Lei 94.142, de 1975, foi sancionada com o objetivo de agregar os discentes com NEE na classe da rede regular de ensino. No entanto, a educação inclusiva só obteve força e progresso anos depois, com a Declaração de Salamanca, que afirma:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994, p.1).

Apoiada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que originou a Declaração de Salamanca, ocorreu na cidade homônima, na Espanha, no ano de 1994. Na ocasião, cerca de oitenta e oito países e vinte e cinco organizações internacionais estiveram presentes e debateram acerca da inclusão na Educação para Todos. Segundo Reis (2010), a Declaração de Salamanca surgiu a partir da estrutura anteriormente elaborada em Jomtien, no ano de 1990, juntamente com as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU, n.º 48/96, feita em 1993, e só publicada em 1994. O principal objetivo da Declaração é dar diretrizes básicas para formular e reformar políticas, assim como os sistemas educacionais, com movimento para a inclusão social.

No Brasil, a perspectiva inclusiva engajou-se a partir da Constituição brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. A LDB (1996), em seu art. 4, inciso III informa sobre a inclusão de pessoas com deficiência, que: “constitui a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo a presença de estudantes com deficiência não mais em classes ditas “especiais”, mas nas salas regulares, junto aos demais estudantes, o que permite e estimula a convivência entre os estudantes e suas diferenças, mas, por outro lado, exige o investimento em profissionais para o acompanhamento desses estudantes nas escolas.

Segundo Franco (2016), embora o professor em seu papel, ao pensar em sua prática pedagógica, deva saber recolher de alguma forma aprendizagens de outras fontes, mundos e lógicas, para compor seu percurso de ensino, visto o que acha necessário para o momento didático com seu aluno; os entraves à convivência ideal entre pessoas com deficiência e estudantes regulares se reflete em alguns aspectos que acabam por gerar uma vivência no ambiente escolar que, ao invés de ser inclusiva, é excludente.

A inclusão que exclui está posta nas relações que envolvem o trabalho e a educação, uma vez que o mercado exclui a força de trabalho formal ao passo que a inclui novamente por distintas formas de uso precário no decurso das cadeias produtivas,

“e um sistema de educação e formação profissional que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos processos pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada”, afirma Kuenzer (2003, p. 6).

Quanto à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ela está prevista em Lei e objetiva preparar o indivíduo para obter e executar uma profissão, visando sua inserção e atuação no mundo do trabalho e sua plena vivência cidadã em sociedade. No entanto, é sabido que há uma barreira na contratação de pessoas com deficiência pelas empresas, e que o surgimento das cotas, no Brasil, veio para garantir o acesso dessas pessoas nas instituições públicas, tanto para o estudo, como para o trabalho, no entanto, está longe de ser uma inclusão igualitária, visto que há o acesso, porém a permanência e êxito dessas pessoas dependem de um conjunto de fatores.

A professora e pesquisadora Acácia Kuenzer em uma entrevista concedida à Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU – on-line), no ano de 2008, declarou que, na educação profissional, no que tange à pedagogia do trabalho:

Os processos pedagógicos devem promover situações de aprendizagem que viabilizem o estabelecimento de relações com a ciência, com a tecnologia e com a cultura de forma ativa, construtiva e criadora, substituindo a certeza pela dúvida, a rigidez pela flexibilidade, a recepção passiva pela atividade permanente na elaboração de novas sínteses que possibilitem a construção de condições de existência cada vez mais democráticas e de qualidade. (KUENZER, 2008. p.2).

E quem tem direito a essa educação são todos os cidadãos, amparados por leis, sejam eles portadores de alguma deficiência ou não. A situação das pessoas com deficiência, no entanto, é ainda mais complexa. Em 24 de abril de 2002 é que a Libras foi reconhecida como uma língua e a língua oficial do surdo, através da Lei nº 10.436. A partir daí muitas outras conquistas foram galgadas pela comunidade surda: o direito de ter uma língua oficial para sua comunidade, o direito de estudar em uma classe regular de ensino; o direito de ter um intérprete que o auxilie nos locais onde seja solicitado, o direito da garantia da inclusão do ensino de Libras, integrado aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério; e ainda o direito da inclusão da Libras em todas as licenciaturas do Brasil, como disciplina obrigatória (Decreto – 5.626 de 23 de dezembro de 2005). Sendo assim:

Art. 14. 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.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL 2005, p.6-21).

Em 2017, a Lei nº 13.415, criada para promover uma nova reforma ao Ensino Médio, no que tange ao Ensino Profissional, traz aos educandos uma formação técnica com carga horária atrelada ao Ensino Médio, permitindo assim, que o estudante opte por um curso técnico profissional dentro da carga horária do ensino médio regular, sem deixar de cursar as disciplinas de Português e Matemática. Desta forma, ao finalizar o ensino médio, o jovem teria o seu diploma e o certificado do ensino técnico.

No entanto, segundo Ciavatta (2018), essa Lei foi alvo de críticas devido a alguns pontos como: a retomada do termo “formação docente”, ao invés de educação profissional, fazendo menção ao termo tradicional na formação para o trabalho; o sistema de opções precoce aos jovens, quanto as áreas de conhecimento, dispostas no Art. 4º, alterando assim o Art. 36 da LDB; uma vez que direciona os alunos que querem o ensino superior às ciências e humanidades, enquanto leva os discentes que querem adentrar no mundo do trabalho mais cedo, para o técnico e profissional, gerando uma fragmentação ainda maior da formação de nível médio. Outra crítica severa na proposta legal se dá a partir da organização do ensino médio em módulos, adotando sistema de créditos com terminalidade específica; contratação de profissionais com notório saber ou graduados com complementação pedagógica.

Porém, as principais críticas sobre a lei do ensino médio dizem respeito aos itinerários formativos que não contemplam as disciplinas necessárias para a verticalização dos jovens para o ensino superior, o que gera uma educação diferente para os filhos de classes economicamente bem favorecidas (cujas escolas particulares contemplam as disciplinas necessárias ao ENEM) e para os filhos de classes mais pobres (que ficam relegados a um ensino que lhes permite ascender na educação) reafirmando assim, a dualidade estrutural da educação brasileira.

A partir dos CEFET, no ano de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com uma nova institucionalidade na Educação Profissional em rede nacional.

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II. Parágrafo único.

As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008, p.1).

Pacheco (2011, p.13) afirma que esses Institutos têm um caráter inovador e ousado, uma vez que buscam “antecipar as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa”. No Art. 2º a Lei mencionada diz que os Institutos Federais devem oferecer educação básica, profissional e tecnológica, e educação superior, além de apresentarem um pluricurriculo e se organizarem em multicampi; precisam considerar a união de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. Apesar de isso ter apresentado um impacto positivo para inúmeros estudantes, abrindo-lhes oportunidades de estudo e no mundo do trabalho, a Lei nº 12.711, que diz respeito a cotas para ingresso da pessoa com deficiência nas instituições federais e ensino superior, somente foi sancionada no ano de 2012.

Aqui podemos refletir acerca do acesso garantido por lei ao surdo no ambiente escolar, na classe regular de ensino. Uma porta que se abre, mas que muitas vezes não apresenta estrutura didática para a sua permanência, pois ao tratar de surdez, não se pode pensar apenas na ausência da audição, mas na maneira como o surdo percebe o mundo ao redor, pensar que ele necessita de uma metodologia diferenciada para compreender o conteúdo transmitido. Além disso, a percepção de que o surdo vai compreender todo o conteúdo, pelo fato de o intérprete estar comunicando tudo para ele, é equivocada, pois a maneira como o surdo é alfabetizado apresenta-se diferente da maneira como os alunos ouvintes aprendem em sala de aula, visto que a percepção dos ouvintes é audiovisual, enquanto a percepção dos alunos com deficiência auditiva é espaço-visual, por exemplo, para que este aprenda a escrita e significado da palavra

“casa” é necessário que visualize a palavra + imagem + sinal e utilize-a de uma forma recorrente, seja em leitura ou em elaborações textuais, caso contrário não irá fixá-la em mente. Para os ouvintes a aquisição dessa mesma palavra, em escrita e sentido, torna-se mais fácil, devido à percepção sonora, ou seja, ainda que passe um tempo sem usá-la, se guiará pelos fonemas. Nesse sentido, o profissional intérprete de Libras é relevante em sala de aula de ensino regular, para que o surdo consiga compreender, interagir e desenvolver seu cognitivo, mas sozinho não resolve tudo, é preciso um trabalho em conjunto com a equipe pedagógica.

A Lei nº 12.319 que regulamentou essa profissão de intérprete de Libras e assegurou sua presença em sala de aula de forma obrigatória nas instituições de ensino, foi sancionada em 1º de setembro de 2010. Outrora esse profissional não tinha perspectivas de plano de carreira e os discentes surdos encontravam dificuldades de aprendizagem em classe pela escassez ou não contratação do intérprete pela instituição.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; (BRASIL, 2010, p.2)

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) apontaram que a população com algum problema relacionado à surdez soma mais de 10 milhões de pessoas, no entanto, 79 mil possuem carteira assinada no Brasil, nos fazendo refletir que a vida profissional desses indivíduos é permeada de dificuldades, ou seja, quando não encontram embates na educação, os encontram no mercado de trabalho.

Cabe lembrar ainda de Antunes (2002), quando afirma que diante do crescimento do trabalho informal, é perceptível a exclusão de algumas pessoas com deficiência do mercado de trabalho. Para que esse quadro seja modificado, políticas governamentais deveriam ser introduzidas nas organizações empresariais, para que a inclusão, na prática, seja promovida.

Recentemente, em 2021, a presidência da República, sancionou a Lei nº 14.191, que oferece e assegura a educação bilíngue para surdos e surdos-cegos, ou seja, um

ensino onde a primeira língua deles é a Libras e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é a segunda língua, isso tanto em classes comuns, como em escolas e classes bilíngues de surdos. Como já dizia Sanches (2014), o surdo aprende a língua portuguesa por meio do letramento bilíngue. É preciso repensar, portanto, a forma como se trabalha com esses estudantes.

Ainda vale ressaltar algumas questões conceituais a partir da denominação da pessoa com deficiência, uma vez que o indivíduo com surdez, ao receber o laudo médico, recebe a nomenclatura de deficiente auditivo, fazendo parte da parcela da população das pessoas com deficiência física. O termo “deficiente” é originário do latim (*deficientia*) e significa enfraquecimento. Segundo o Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999, a deficiência física, corresponde a uma:

Art. 4º: Deficiência Física: alteração completa ou parcial de uma ou mais segmentos do corpo humano acarretando o comprometimento da função física, apresentado sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, membros com deformidades congênicas ou adquiridas, exceto as deformidades estéticas e que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999, p.2).

No Quadro 9, a seguir, podemos verificar textos de Leis, Declarações e Decretos importantes que marcaram avanços na educação especial e inclusiva, quanto ao acesso dos educandos com deficiência, no ambiente educacional.

Quadro 9 - Leis/Declarações/Decretos importantes para o avanço da Educação Especial/inclusiva.

ANO	LEI	ARTIGO
1961	4.024 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Art. 88º - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.  Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).
1971	5.692 – Reforma do Ensino de	9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais,

	1º e 2º graus	os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).
1988	Constituição Federal Brasileira	Art. 208º, inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1998).
1989	7.853 - Apoio às pessoas portadoras de deficiência para sua efetiva integração social	Art. 2º, inciso I - na área da educação: a) inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989).
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos;  8.069/90: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Art. 3, Inciso V - As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Conferência de Jontien, Tailândia). (UNICEF, 1990, p.7).  54- É dever do Estado assegurar

		<p>à criança e ao adolescente: [...]</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990).</p>
1994	Declaração de Salamanca na área das necessidades educativas especiais	Tópico 2, ponto 4 - aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (Salamanca, Espanha) (UNESCO, 1994, p.1).
1996	Lei nº 9394/96 - Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).	Pela primeira vez no Brasil, uma LDB tem o capítulo V reservado à Educação Especial, cujos detalhes são fundamentais (BRASIL, 1996).
2001	Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001:	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).
2012	12.711 - Cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.	5º - Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012, p.2).
2021	14.191 - Educação Bilíngue para surdos	Art. 60ºA - Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de

		<p>educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.</p> <p>§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (BRASIL, 2021, p.2).</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração própria, com base na legislação sobre a educação especial e inclusiva.

Os marcos históricos na educação ofertada para a população com necessidades específicas demonstram um avanço significativo quanto ao acesso desses alunos na classe regular de ensino ou na classe especial. No entanto, está ainda distante de obter o ensino ideal, visto que esses alunos necessitam de adaptações escolares (no currículo, nas aulas, nas atividades e avaliações) para que possam obter a permanência em sala de aula para prosseguirem nos estudos, principalmente se ela for regular, uma vez que o esforço dos profissionais será ainda mais desafiador, pois terão que conduzir vários alunos sem e com deficiência.

A história da comunidade surda na sociedade sofreu inúmeros embates pelo fato de o indivíduo com surdez não conseguir se expressar através da fala, sendo assim fadado à marginalização social. E apesar dos decretos e leis existirem em favor dessa comunidade, a realidade ainda apresenta suas lacunas na oferta de entrada e permanência dos alunos surdos na escola. O indivíduo surdo luta, não é de hoje, por seus direitos diante de uma sociedade que, na maioria das vezes, não entende sua cultura e não oferece oportunidades o suficiente para que ele consiga galgar na carreira profissional.

A última pesquisa existente a fim de contemplar todos os NAPNE do IFRN foi realizada no ano letivo 2018.1. Segundo mapeamento realizado por Lima (2018), houve um total de cento e trinta alunos com deficiências matriculados, identificados com deficiência Auditiva, Visual, Física, Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. Estes distribuídos entre os *campi* do IFRN. Quanto aos discentes com deficiência auditiva, estes totalizaram dezessete alunos: sendo três no Campus Apodi, um em Canguaretama,

um em Ipanguaçu, um em Mossoró, sete em Natal/Central, um em Natal/Cidade Alta, e três em Santa Cruz. Conforme o Quadro 10, a seguir. Vale ressaltar que o número de deficientes auditivos citados em 2018.1 corresponde aos campi que enviaram respostas à pesquisadora.

Quadro 10: Matrículas dos deficientes auditivos nos Campi do IFRN 2018.1 e 2022

CAMPUS	2018.1	2022
Apodi	03	-
Caicó	-	01
Canguaretama	01	02
Ceará-Mirim	-	-
Currais Novos	-	-
Ipanguaçu	01	-
João Câmara	-	-
Jucurutu	-	-
Lajes	-	-
Macau	-	-
Mossoró	01	-
Natal – Central	07	-
Natal – Cidade Alta	01	-
Natal – Zona Leste (EaD)	-	07
Natal – Zona Norte	-	-
Nova Cruz	-	03
Parelhas	-	-
Parnamirim	-	01

Pau dos Ferros	-	-
Santa Cruz	03	-
São Gonçalo do Amarante	-	-
São Paulo do Potengi	-	-
TOTAL	17	14

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa de Lima (2018) e nossa em 2022.

Nessa pesquisa, que contempla o ano letivo de 2022, segundo dados obtidos via questionário/e-mail pelos coordenadores dos NAPNE, houve um total de quatorze alunos com surdez matriculados entre os *campi* do IFRN; sendo um no Campus Caicó, dois em Canguaretama, sete em Natal - Zona Leste (EaD), três em Nova Cruz, e um em Parnamirim. Conforme mostra o Quadro 10, acima, destacamos que o número de deficientes auditivos citados em 2022 corresponde aos *campi* que participaram da pesquisa, e que possuem esse corpo discente. E de uma forma comparada, podemos ressaltar o Campus Canguaretama (2018.1 com um aluno surdo, e em 2022 com dois).

Perante esses dados e a presença dos discentes com surdez nos *campi* do IFRN, discorreremos a seguir sobre o processo de acesso, permanência e êxito dos alunos surdos nos cursos do IFRN, que inicialmente se dá por processos seletivos institucionais ou vinculados à instituição, somado ao atendimento do NAPNE através da atuação de sua equipe pedagógica.

#### **4. O PROCESSO DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NOS CURSOS DO IFRN**

O termo inclusão refere-se ao ato de inserir, compreender e incluir, e é um processo, uma vez que se dá ao longo do tempo. No ambiente escolar, por exemplo, ela deve acontecer ao longo do ano letivo ou do período que o aluno com NEE, permanecer na instituição.

Segundo Baldissera (2022), a inclusão social acontece através do direito que toda pessoa tem ao acesso à educação; da compreensão de que toda pessoa aprende; do conhecimento de que a aprendizagem é singular; de que o convívio no ambiente escolar

beneficia a todos e de que a educação inclusiva é de todos. Sendo assim, não é algo simples de acontecer, mas um trabalho desafiador que envolve dedicação da equipe pedagógica escolar, ao realizar o Plano Educacional Individualizado (PEI) e obter recursos didáticos.

Frisando o que a autora falou sobre a “aprendizagem singular”, quando lidamos com alunos com surdez, é necessário saber que este adquire o conhecimento cognitivo através do auxílio do profissional intérprete de Libras em sala de aula (caso seja usuário da língua); por exemplos imagéticos; e também por atividades e avaliações adaptadas, que contenham sentenças verbais simplificadas para seu melhor entendimento.

A LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral auditiva, por utilizar esses recursos como canais ou meios de comunicação, onde os sons são percebidos pelos ouvidos. Mas, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. (FENEIS, 2006, P.16)

O profissional intérprete de Libras tem por função traduzir, de forma simultânea ou não, o que está sendo dito ou escrito para a Língua de Sinais. Segundo Rodrigues e Valente (2012), os intérpretes/tradutores da Língua de Sinais obtiveram formação com base no convívio com familiares de surdos ou com pessoas participantes das comunidades religiosas, agregando assim conhecimentos e estratégias particulares da língua, comunidade e cultura dos surdos, nos Estados Unidos da América em 1815 e na Suécia em 1875. No Brasil, apesar da criação do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, pelo Imperador Dom Pedro II, a atuação do profissional Intérprete de Libras nos trabalhos religiosos, se deu no século XX, por volta dos anos 80.

Nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país. (QUADROS, 2008, p.153).

Ainda segundo Quadros (2007), no ano de 1988 houve o I Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais. Em 1990 unidades de intérpretes ligadas à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) foram estabelecidas. No ano de 1992 ocorreu o II Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais. E em 2005,

pelo Decreto 5.626, o tradutor/intérprete foi reconhecido como profissional que interpreta a língua fonte (língua portuguesa) para outra língua alvo (Libras). E quanto a sua formação, deve ser feita através de curso superior em tradução e interpretação, com habilidades em Libras/Língua Portuguesa.

A inclusão no ambiente escolar começa quando se garante a oportunidade de acesso irrestrito dos indivíduos com deficiência. No IFRN, o acesso dos alunos, em geral e dos com NEE, se dá através de processos seletivos. Para os alunos que estão no 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, é ofertado um curso na modalidade a distância pelo Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania – ProITEC. Para os concluintes do Ensino Fundamental ou que cursam o ensino médio são ofertados diversos cursos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.

Além desses programas, o IFRN oferece exames de seleção para o nível médio na modalidade Educação Jovens e Adultos – EJA, voltado para concluintes do ensino médio com mais de 18 anos. E há também, os cursos de nível médio técnico subsequente, voltados para concluintes desse nível que procuram uma formação profissionalizante.

Para os que buscam uma graduação em tecnologia e/ou licenciatura, faz-se necessário que o candidato se submeta ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para que consiga ingressar na instituição via Sistema de Seleção Unificada – SiSU. E caso desejem cursar uma pós-graduação lato-sensu ou stricto-sensu, é necessário que se submetam a processos seletivos elaborados pelos programas e pelas coordenações de pós-graduação do IFRN.

Vale ressaltar que tanto para os cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada como para os de graduação e pós-graduação, os candidatos com NEE, concorrem às vagas destinadas para pessoas com deficiência, sinalizando assim, se precisarão de condições especiais no momento da prova.

No que tange aos candidatos com surdez, estes poderão solicitar a presença de um profissional intérprete de Libras que os auxilie na resolução de questões ou entrevistas, como está descrito no Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Art.14. 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. (BRASIL, 2005, P.4)

Após a aprovação desse aluno, este terá à sua disposição no IFRN, o NAPNE, no entanto, a equipe que compõe esse núcleo só saberá que esse discente possui alguma necessidade, caso ele sinalize no ato de sua matrícula ou procure a coordenação do núcleo informando sua condição, solicitando assim, um atendimento especializado. O núcleo, por sua vez, quando solicitado, terá a obrigação de fornecer o auxílio necessário para que o aluno com NEE permaneça e logre êxito escolar, ou seja, promovendo a sua inclusão.

Reconhecemos que desenvolver um processo de educação inclusiva não é algo fácil. Não é algo que se consiga por um passe de mágica, requer planejamento, aceitação das diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada educando, assim como uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando à oferta de respostas adequadas às suas necessidades (MARTINS, 2006, p.24)

Sendo assim, para que o discente com surdez consiga permanecer e progredir em conhecimento na instituição de ensino é necessário que a equipe pedagógica conheça esse aluno (se surdo implantado e/ou usuário da Libras); veja suas necessidades; analise se seu grau de escolaridade corresponde ao conhecimento presente; saiba se ele domina a Libras ou necessita dessa aprendizagem; que esse discente tenha o auxílio do profissional Intérprete de Libras em sala de aula; que os docentes saibam e entendam como se dá a percepção de aprendizagem desse indivíduo; que os docentes busquem aprender a Libras para que o aluno sinta-se acolhido e motivado; que suas atividades e avaliações sejam adaptadas; que a instituição tenha um aparelho de Datashow em sala para que as aulas tenham slides, visto a percepção visual desse aluno; dentre outras práticas.

No ambiente acadêmico, por exemplo, para que as pessoas surdas concluam o curso, a Portaria nº3.284 de 7 de novembro de 2003 estabelece os seguintes pontos:

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, portaria nº 3.284, 07/11/2003, §1, inciso III).

O § 1, inciso III versa sobre o compromisso que a instituição precisa adotar para com a conclusão de curso pelos alunos com surdez; ou seja, o texto traz quesitos basilares para que o aluno surdo obtenha rendimento e acessibilidade. No entanto, para que isso aconteça esse aluno necessitará do apoio dos docentes, e estes do amparo e instrução que as literaturas de especificidades linguísticas oferecem para os surdos.

Como podemos perceber, incluir uma pessoa com NEE, incluir um discente surdo, não é algo simples, não depende apenas de um Intérprete ou de um docente; exige compromisso e responsabilidade de uma equipe para com um alguém que necessita de um atendimento especializado em seu processo de construção de conhecimento, caso contrário, ao invés de compreender e acolher esses alunos iremos distanciá-los cada vez mais da aprendizagem.

#### **4.1 ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS DISCENTES COM SURDEZ À LUZ DOS DISCURSOS DOS PARTICÍPES DA PESQUISA.**

O discurso dos partícipes desta pesquisa foi analisado pelo método de análise interpretativa, elaborado pela autora, com base nos dados coletados. Esta metodologia compreende a terceira abordagem do texto no processo de leitura com vistas à sua interpretação.

Tomando as diretrizes dadas por Severino (2017), no processo de leitura, análise e interpretação textual, o primeiro passo do leitor é estabelecer uma unidade de leitura. A unidade nada mais é do que um setor do texto que traz uma compreensão de sua totalidade. A unidade, então pode ser qualquer subdivisão realizada, seja por capítulo, seção ou outra forma. Após o estabelecimento da unidade, trabalha-se sobre ela determinando-se os limites de processo da leitura e estudo para buscar a compreensão da mensagem posta no texto.

Desta forma, a leitura com finalidade de estudo deverá ser feita em etapas, ou seja, primeiro o leitor irá fazer a análise da unidade escolhida e depois, refazer o pensamento global do texto, para assim, reduzi-lo sinteticamente. Caso necessite, o leitor poderá fazer uma extensão da unidade por sua natureza ou familiaridade com o assunto, pois o estudo da unidade é um processo contínuo na leitura.

Após a compreensão da mensagem trazida no texto, chega a hora de interpretá-la. Nesta etapa, o leitor expõe o pensamento do autor a partir do que desenvolveu na

unidade, de uma forma ampla, como também, verifica como as ideias expostas na unidade se relacionam com o pensamento teórico do autor. Ao detectar seu pensamento, o leitor mostra as posições assumidas pelo autor, suas perspectivas quanto ao contexto mais amplo da cultura filosófica, destacando os pontos comuns e originais.

Na segunda etapa o leitor busca compreender o pensamento exposto, explicitando os pressupostos implicados no texto. Esses pressupostos são ideias que podem não aparecer no texto, mas que geralmente justificam a postura do autor. Após isto, aproxima-se e associa-se as ideias advindas no texto, com ideias semelhantes que esporadicamente recebem abordagem distinta. “Faz-se uma comparação com ideias temáticas afins, sugeridas pelos vários enfoques e colocações do autor”. (SEVERINO, 2017, p.7). Assim, a prática da leitura vai gerando temas para a reflexão do leitor.

A próxima etapa da interpretação textual é a crítica. Mas não a mesma crítica da pesquisa científica, e sim a formação do juízo crítico dado pela natureza do texto. Então, a interpretação crítica aqui, segundo Severino (2017), apresenta duas perspectivas: estabelecer se os objetivos do autor foram alcançados, questionando se o raciocínio usado foi eficaz e se seus argumentos foram sólidos no decorrer do texto. Como também, elabora-se um juízo crítico sobre seu raciocínio, ou seja, ao usar textos de diferentes autores, qual o limite de sua originalidade? Até onde vai seu envolvimento com o tema? Será que o tema escolhido pelo autor é relevante, contribuirá para estudo? Ao realizar uma leitura analítica e filosófica o estudante amadurece intelectualmente, pois este é um movimento interpretativo textual relevante. Em suma, a análise interpretativa possui as seguintes características:

Análise interpretativa: interpretação do texto; situar o texto no contexto da vida e da obra do autor, assim como no contexto da cultura de sua especialidade, tanto do ponto de vista histórico como do ponto de vista teórico; explicitar os pressupostos filosóficos do autor que justifiquem suas posturas teóricas; aproximar e associar ideias do autor expressas na unidade com outras ideias relacionadas à mesma temática; exercer uma atitude crítica diante das posições do autor em termos de: a) coerência interna da argumentação; b) validade dos argumentos empregados; c) originalidade do tratamento dado ao problema; d) profundidade de análise ao tema; e) alcance de suas conclusões e consequências; f) apreciação e juízo pessoal das ideias defendidas. (SEVERINO, 2017 P.10)

Após a descrição do método interpretativo textual, iremos descrever e tecer considerações interpretativas acerca das vozes dos partícipes da pesquisa, a partir dos dados coletados. A presente pesquisa buscou a contribuição dos 22 coordenadores dos NAPNE do IFRN, através de questionários enviados via e-mail, dos quais 9

preencheram-no, trazendo sua respectiva relevância perante o conhecimento trazido a cerca das ações positivas desenvolvidas pela equipe pedagógica do NAPNE, como também para mostrar as dificuldades enfrentadas pelos discentes com surdez em sua formação profissional.

A fim de guardar a identidade dos partícipes da pesquisa os *campi* foram classificados com as letras A, B, C, D, E, F, G, H e I. (As informações obtidas a respeito dos alunos e núcleo do Campus I, foram trazidas por uma docente, devido a não disponibilidade da coordenadora do Campus, no momento). As respostas descritas abaixo foram analisadas e subdivididas pelo número de questões presentes no questionário proposto. O modelo do questionário respondidos pelos coordenadores, estão disponíveis no Apêndice 1.

#### **Questionário – Questão 1 (subdividida):**

- a) Dados do coordenador - Formação inicial:
- b) Formação continuada (pós-graduação):
- c) É servidor do IFRN com que vínculo?
- d) Há quantos anos atua no IFRN?
- e) Que experiências profissionais possui antes da entrada no IFRN
- f) Que vínculos há entre sua formação e a coordenação desse núcleo?
- g) Que motivações levaram a assumir a coordenação do NAPNE?

As respostas relatadas na Questão de nº1 apresentam o perfil dos entrevistados e as respostas dadas demonstram que os coordenadores do NAPNE do IFRN possuem tanto formação inicial como continuada. São servidores com vínculo institucional; têm experiências profissionais; suas formações correspondem ao cargo de coordenação do núcleo, salvo a coordenação do Campus São Paulo do Potengi; e as motivações que os levaram a assumir esse posto estão atreladas às experiências adquiridas e à intenção de colaborar no acompanhamento dos discentes com necessidades específicas. Tais informações estão descritas no Quadro 11.

Quadro 11: Coordenação do NAPNE do IFRN

Campus	Formação inicial e Continuada	Vínculo Institucional e tempo de atuação	Experiência profissional	Vínculo de formação e coordenação do NAPNE do IFRN	Motivações
A	Licenciatura em Biologia e Pedagogia; Especialização em Libras; Educação inclusiva; Neuropsicopedagogia Institucional; Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (IFRN).	Técnico em Assuntos Educacionais. 6 anos e 1 mês.	Professora de Ciências da Educação Básica; e Assistente em Administração do IFRN.	Sem resposta	Ampliar a atuação no NAPNE para as demandas administrativas do setor que tenham vínculo com as demandas pedagógicas.
B	Assistente Social; Mestrado em Serviço Social e em Direito Sociais.	Estatutário. 5 anos.	Na política da Assistência Social e Saúde.	Atuar nas políticas públicas, garantindo os direitos humanos e sociais, além de atuar em cargos de gestão, como na coordenação dos núcleos.	Contribuir para o fortalecimento da permanência escolar de nossos alunos com NEE, uma vez que o Serviço Social tem muito a contribuir para uma escola inclusiva e igualitária para todos.
C	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em (FATERN), Mestrado em	Pedagoga na Equipe Pedagógica. 12 anos.	Professora do ensino fundamental nos municípios de Parnamirim e Natal;	Formação adquirida e em andamento.	Fazer o acompanhamento pedagógico dos alunos com NEE do NAPNE, no IFRN.

	Educação (IFRN) e Doutorado em Educação (UFRN).		Coordenadora Pedagógica no Senac Centro.		
D	Licenciatura em História; Especialização em Neuropsicopedagogia.	Servidor. 4 anos.	Professor	A pós-graduação e as demandas do núcleo no atendimento aos alunos com NEE.	Defender a pluralidade, assegurando uma educação justa, igualitária e referenciada no âmbito social.
E	Licenciatura em Pedagogia; Mestrado em Educação e Estudos Literários.	Servidor Efetivo. 1 ano e 4 meses.	Professora do município e Estado; e Técnica Administrativa no Estado de Rondônia.	Formação adquirida em Tecnologia Assistiva; Audiodescrição; e experiência com discentes com NEE.	Trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e adaptações curriculares.
F	Graduação em Serviço Social; Especialização em Libras; Especialização em Assistência Sócio-jurídica e Segurança Pública; e Mestrado em Administração	Servidor Efetivo. 8 anos e 11 meses.	Assistente Social; e Coordenadora do Programa Bolsa Família.	Mediar o acesso a direitos e cidadania.	Afinidade com essa área visto que já havia trabalhado com a equipe do NAPNE, no que tange as ações sociais deste.
G	Licenciatura em Pedagogia; Doutorado em Educação (UFRN).	Técnico Administrativo em Educação (Pedagogo). 13 anos.	Professora das séries iniciais; de curso de formação de professores; e coordenadora pedagógica em uma escola na	A formação em Educação.	Realizar o acompanhamento dos alunos com NEE, de forma eficiente.

			Educação Infantil.		
H	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mestrado em Linguística Aplicada.	Professora EBTT, efetiva. 6 anos.	Professora substituta da UFRN; e Revisora de textos no setor de acessibilidade da UFRN.	Nenhum vínculo.	Experiências adquiridas na área de inclusão e acessibilidade.
I	Graduada em Comunicação Social (UFRN); Mestre em Sistemas e Computação (UFRN); e Doutora em Tecnologias e Sistemas de Informação (Universidade do Minho).	Servidora Pública, Professora efetiva, desde 2012.	Técnico de Audiovisual (2007-2012) IFRN	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na coluna destinada às “Motivações” que levaram os coordenadores dos NAPNE do IFRN a assumir essa função; podemos perceber nas vozes dos partícipes da pesquisa, respectivamente: ampliação das ações do NAPNE; permanência dos alunos com NEE; acompanhamento pedagógico dos alunos com NEE; defender a área da inclusão; acompanhamento pedagógico dos alunos com NEE; contribuições com as ações do NAPNE; acompanhamento pedagógico dos alunos com NEE; e defender a causa da inclusão.

Como podemos ver, as motivações que se repetiram foram: acompanhamento pedagógico dos alunos com NEE; e defender a área/causa da inclusão. Sendo essa anunciada duas vezes e aquela três vezes. No geral, temos foco nas ações do NAPNE e nos alunos com NEE. No entanto, em sua maioria, a ênfase está sobre esses alunos, uma

vez que ampliar e contribuir com as ações do NAPNE; como lutar pela permanência do aluno; acompanhá-lo; e defender a inclusão são em prol do discente com NEE.

Tal foco é positivo e benéfico para os estudantes com NEE desses *campi*, pois partindo do conceito levantado por Maximiano (2000), que as motivações nos estimulam a realizar algo, inferimos que esses coordenadores são impulsionados a pensar e elaborar estratégias junto à equipe pedagógica para que esses alunos construam seu desenvolvimento cognitivo e social no âmbito escolar.

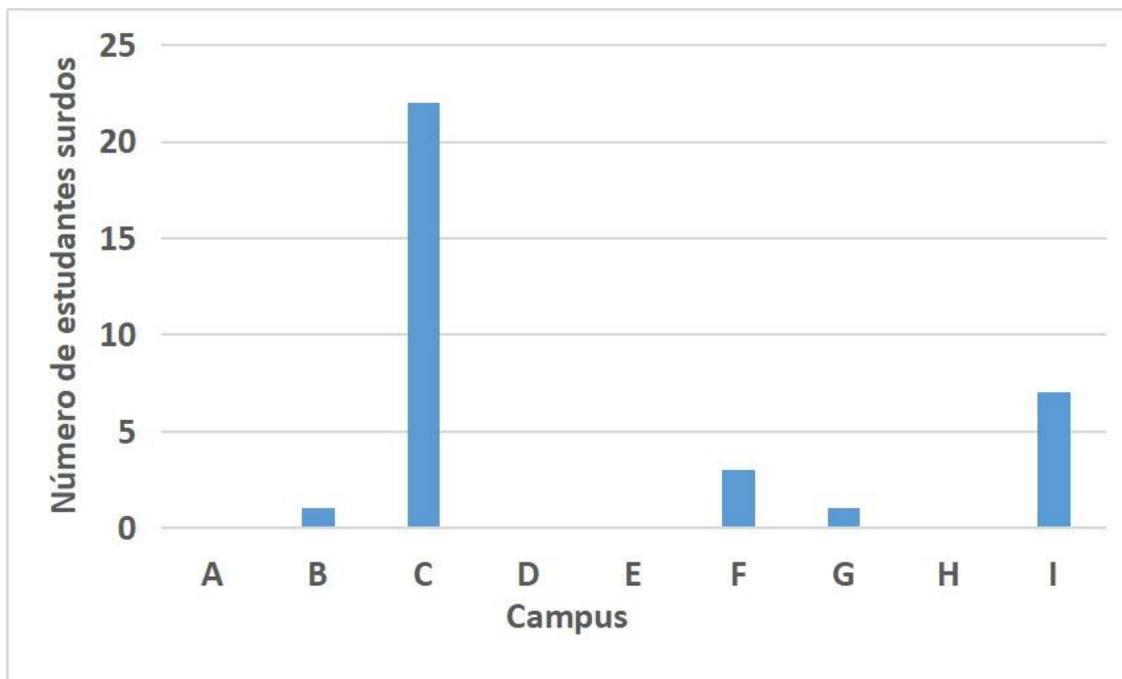
### **Questionário – Questões 2 e 3:**

**Questão 2** – dados sobre os estudantes matriculados nos *campi*.

- a) Quantos estudantes surdos há matriculados neste Campus?
- ( )
  - nenhum
- b) Quais as especificidades desses estudantes? (Caso necessário, marque mais de uma opção):
- apenas surdo;
  - surdo-cego;
  - surdo com implante coclear;
  - surdo, mas não usa a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
  - surdo e adepto da Libras;
  - outra

As respostas a questão de nº2, letra “a” foram colocadas no Gráfico 1 a seguir, assim destacamos o número de alunos surdos matriculados por Campus. E temos respectivamente: um no Campus B, vinte e dois no Campus C, três no Campus F, um no Campus G e sete no Campus I.

Gráfico 1: Estudantes surdos matriculados



Fonte: Elaboração Própria (2023).

### Questão 3: Em quais cursos esses estudantes estão matriculados?

As questões nº 2 e 3, respectivamente, dizem respeito à quantidade e lugar de matrícula dos alunos surdos matriculados em cada Campus do IFRN, suas especificidades e em quais cursos esses alunos estão matriculados. Quanto as informações sobre suas especificidades e curso que estão matriculados, podem ser verificadas no quadro 12 a seguir.

Quadro 12: Surdos, especificidades e cursos

Campus	Especificidade do estudante	Curso
A	-	-
B	Surdo e adepto da Libras	Técnico em Eletrotécnica na forma Subsequente
C	Apenas surdo; surdo com implante coclear; surdo e adepto da Libras	Técnico em Eventos na modalidade de Ensino Médio Integrado

D	-	-
E	-	-
F	Surdo com implante coclear; Surdo e adepto da Libras	
G	Surdo e adepto da Libras	Ensino Médio Integrado em Informática
H	-	-
I	Deficiência auditiva	-

Fonte: Elaboração própria (2022).

Vale ressaltar que no Campus C, há a especificação de que apenas duas alunas surdas estão matriculadas no curso Técnico em Eventos no Ensino Médio Integrado, mas não há a informação de em quais outros cursos os 20 discentes com surdez estão matriculados. A grande parte dos surdos descritos no Quadro 12, acima, está cursando o Ensino Médio na modalidade Integrado, e um deles o curso Técnico na forma Subsequente; em sua maioria, são adeptos da Libras, e em minoria, possuem implante coclear. E quanto ao Campus I, não nos foi informado quanto às especificidades desses deficientes auditivos, nem em qual curso estão matriculados.

#### Questionário – Questão 4:

Quantos e quais profissionais compõem o NAPNE deste Campus?

Essa questão diz respeito aos profissionais que fazem parte do NAPNE de cada Campus; no geral são coordenadores, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, professores, assistentes sociais, assistentes educacionais, intérpretes de Libras, leitores e transcritores de Braille, cuidadores, e técnicos em administração. Para facilitar a visualização, segue o Quadro 13, abaixo.

Quadro 13: Profissionais do NAPNE

Campus	Profissionais
A	Dedicação exclusiva: 1 coordenadora, 2 psicopedagogas, 1 assistente educacional inclusivo, 1 intérprete de Libras. Colaboradores: 1 psicóloga, 1 assistente social, 1 professora de língua portuguesa.

B	Docente, técnicos administrativos, assistente social, psicóloga, bibliotecária, técnico de laboratório, técnico em assuntos educacionais, psicopedagoga.
C	Servidores efetivos: pedagogo, técnico em assuntos educacionais, assistente social, psicólogo, assistente de aluno, e representantes docentes. Prestadores de serviço (pela empresa Clarear): 2 intérpretes de Libras, e 1 psicopedagogo.
D	10 profissionais, sendo eles: professores, servidores técnico administrativos, psicólogo, assistente social, pedagoga. No apoio educacional: cuidadores e psicopedagogos.
E	Sem resposta
F	1 assistente social, 1 pedagoga, 1 psicopedagoga, secretário, 2 representantes docentes, e 1 técnico administrativo.
G	2 intérpretes de Libras (sendo 1 lotada no Campus de Currais Novos), 1 estagiária intérprete de Libras, 1 cuidadora, 1 ledora e transcritora, 1 assistente educacional inclusivo, e 1 psicopedagoga.
H	1 coordenadora, 2 psicopedagogas, e 1 assistente educacional inclusiva.
I	1 pedagoga, 1 psicóloga, 1 intérprete de Libras, 1 psicopedagoga, 1 Ledor de Braille, 1 Assistente Social, 1 Professor de Libras, 1 Professora de Tecnologias Educacionais, 1 bolsista de pesquisa, e 1 bolsista de apoio técnico.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Através desse quadro 13, podemos constatar que todos os núcleos participantes da pesquisa estão amparados quanto a sua equipe pedagógica, no entanto, os *campi* B, D, F e H, não relataram a presença do profissional intérprete de Libras, embora haja surdos matriculados nos Campus B e F.

A presença do profissional intérprete de Libras é de suma importância para que o surdo desenvolva de forma plena o processo educativo pela comunicação, e a ausência deste pode prejudicar sua formação. Não sabemos o motivo da ausência desse profissional nessas instituições, mas podemos supor que essa falta pode estar atrelada à baixa procura por formação em Intérprete de Libras, e por isso são poucos profissionais para o mercado de trabalho e ainda pelo salário não atrativo. Assim, promover cursos de formação em Intérprete de Libras; promover seleções e concursos; e lutar pelo aumento de salário desses profissionais seria relevante para mudança dessa situação.

### Questionário - Questão 5:

Quais as ações atuais promovidas pelo NAPNE do Campus?

A questão de nº5 nos traz a informação das ações atuais promovidas pelo NAPNE de cada Campus. Vejamos no quadro 14, a seguir:

Quadro 14: Ações do NAPNE

Campus	Ações
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Orientação de professores quanto à realização de adaptações curriculares e preenchimento dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs);</li> <li>● Atendimento psicopedagógico complementar aos discentes com deficiência intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH;</li> <li>● Acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE;</li> <li>● Orientação com família dos estudantes com NEE;</li> <li>● Produção de recursos didáticos acessíveis para estudantes com NEE;</li> <li>● Formação com servidores e alunos do Campus sobre atendimento e acessibilidade para pessoas com deficiência.</li> </ul>

B	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acompanhamento aos alunos com NEE, por meio do PEI;</li> <li>● Orientações aos os alunos com NEE, seus familiares, bem como aos docentes e coordenações de cursos, por meio de reuniões,</li> <li>● atendimentos individuais, dentre outros.</li> <li>● Reuniões com as coordenações de cursos e com os docentes;</li> <li>● Encaminhamentos à rede de saúde e/ou apoio às pessoas cm deficiência;</li> <li>● Assessoria à gestão do Campus, no que diz respeito às questões de acessibilidade ou aquisição de materiais de tecnologia assistivas;</li> <li>● Promover Capacitações ao corpo docente e demais servidores.</li> </ul>
C	<p>Intérpretes de Libras durante as aulas regulares e atendimentos individualizados e/ou Centro de Aprendizagem (CA) nas disciplinas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Processo de aquisição da língua materna e da língua portuguesa de uma aluna surda não alfabetizada;</li> <li>● Sistematização do Plano Educacional Individualizado: adaptação das atividades, material didático e avaliações;</li> <li>● Oficinas de Libras para os servidores.</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eventos formativos para a comunidade escolar;</li> <li>● Orientações aos docentes;</li> <li>● Adaptação a materiais de aulas, levantamento de quantitativo de alunos com necessidades educacionais específicas;</li> <li>● Orientações e encaminhamentos aos alunos com NEE;</li> <li>● Construção e encaminhado do PEI.</li> </ul>
E	Sem resposta

F	<ul style="list-style-type: none"> <li>● II Jornada Municipal do Autismo;</li> <li>● Oficina de Libras para a equipe pedagógica;</li> <li>● Formação Pedagógica sobre avaliação de aprendizagem dos alunos com NEE.</li> </ul>
G	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Organização de cursos FIC de Libras semestralmente desde o ano 2019 até a presente data.</li> <li>● Realização de momentos comemorativos em razão do dia do surdo (Setembro Azul): presencialmente no ano 2019 e virtualmente no ano 2021.</li> </ul>
H	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atendimento a alunos, professores e familiares;</li> <li>● Orientação quanto a realização do PEI;</li> <li>● Realização de eventos.</li> </ul>
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Extensão: Curso aberto online TEA.</li> <li>● Pesquisa: Acompanhamento das ações do NAPNE</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2022)

No Campus C, recebemos a informação de que há a necessidade de oferta de curso de Libras para duas alunas surdas matriculadas na instituição, mas devido a realização de várias atividades pelos profissionais Intérpretes de Libras e ao pouco número destes, ainda não foi possível realizar essa formação. Houve a solicitação de contratação de mais profissionais dessa área, mas sem êxito para esse Campus; e isto pode estar atrelado ao salário baixo ofertado.

As ações do NAPNE do IFRN, descritas no Quadro 14, acima, foram e são positivas e essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos surdos. Cabe destacar as que foram realizadas nos *campi* B, C, F e G, pois estão beneficiando diretamente os alunos surdos matriculados, quanto a sua permanência e êxito.

Aqui realçamos sugestões de ações em prol dos discentes com surdez, como: a) a realização de oficinas para docentes, ensinando desenvolver materiais e atividades para os surdos, utilizando recursos de TA (aplicativos, jogos, livros ilustrados, charges, história em quadrinho, exibição de pequenos vídeos, cartolina, tinta, lápis hidrográfico, post-it, EVA...); b) palestras aos docentes e ao corpo familiar dos alunos surdos sobre o

que é surdez e como se dá a percepção de aprendizagem desses indivíduos; e c) promover cursos de formação em Intérprete de Libras para quem já possui o conhecimento da língua.

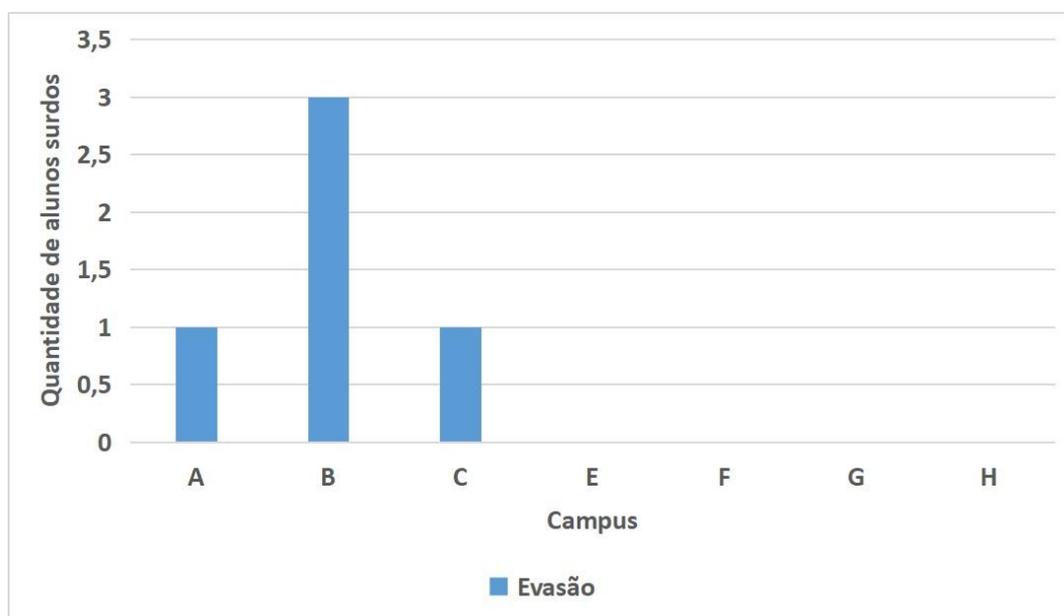
### Questionário - Questões 6 e 7:

**Questão 6:** Nos últimos dois anos, houve evasão escolar de alunos surdos? Se sim, qual o motivo?

**Questão 7:** Há casos de conclusão de curso por alunos surdos? Quantos?

As últimas duas questões do questionário versam sobre a evasão escolar e a conclusão de curso por alunos surdos nos *campi* do IFRN. Para um melhor entendimento, podemos observar o Gráfico 2 e 3 respectivamente, abaixo. Em resposta a questão de nº 6, no Gráfico 2 podemos verificar o número de evasão por Campus, que ocorreu entre os anos de 2020-2022.

Gráfico 2: Evasão de alunos surdos



Fonte: Elaboração própria (2023).

No Campus A houve um aluno surdo que concluiu as disciplinas escolares, mas não realizou a prova prática profissional exigida pela instituição para obter a formação.

Este chegou a ser procurado, porém, não demonstrou interesse em realizar essa avaliação. No Campus B, dos três alunos surdos que sofreram evasão escolar, um não se adaptou ao ensino remoto (na pandemia) e os outros dois foram aprovados em outra instituição e então a preferiram.

Em linhas gerais, o discurso dos coordenadores entrevistados direciona as causas da evasão dos estudantes com NEE para alguns aspectos específicos:

Parcialmente. Em 2022.1, a aluna surda não-alfabetizada não estava frequentando. Com a chegada da psicopedagoga, no início do mês de outubro, realizamos uma visita domiciliar com a participação da coordenação do NAPNE, as intérpretes e a psicopedagoga, e, conseguimos reverter a evasão escolar. A aluna retornou para a escola em 2022.2. A proposta é realizar um trabalho personalizado quanto ao aperfeiçoamento do uso da LIBRAS e da Língua Portuguesa escrita durante esse semestre com a finalidade da aluna retornar às aulas regulares no curso em 2023.1. (Coordenadora Campus C)

Em análise ao discurso proferido pela coordenadora do Campus C, podemos destacar os motivos que acarretaram a evasão escolar e das ações dela, que são: busca ativa, revisão, retorno, trabalho personalizado, e aperfeiçoamento da Libras.

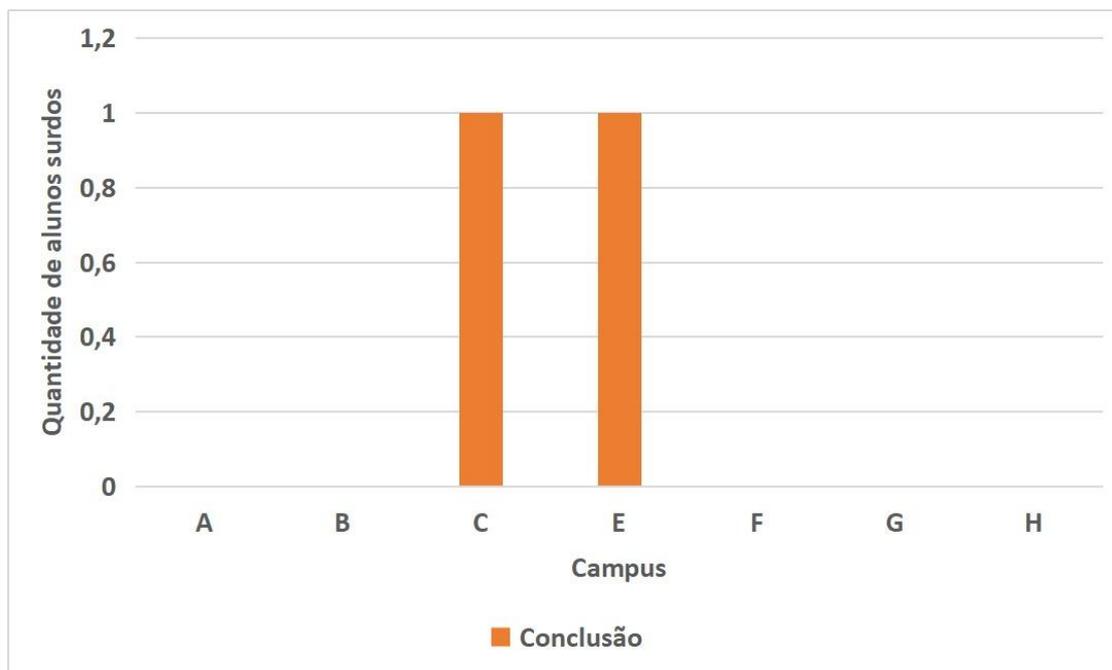
Isso significa que o trabalho realizado é uma ação positiva que pode possibilitar a não evasão escolar. A coordenadora em foco relata que houve uma evasão parcial, por uma aluna surda não alfabetizada que em 2022.1 não estava frequentando, mas em 2022.2 retornou as atividades após uma visita domiciliar feita pela coordenadora, intérpretes de Libras e psicopedagoga. Estas, por sua vez, apresentaram uma proposta de aperfeiçoamento da Libras e da língua portuguesa escrita para que essa aluna retomasse as atividades regulares em 2023.1.

No que tange agora à conclusão de curso por alunos com surdez, no Campus C a aluna surda concluinte do curso Técnico em Informática no Ensino Médio Integrado (EMI) possuía implante coclear, não era usuária da Libras, no entanto necessitou que seu material didático e avaliações fossem adaptados, e ainda obteve atendimentos individualizados em disciplinas que apresentou dificuldades de aprendizagem.

**Questão 7:** Há casos de conclusão de curso por alunos surdos? Quantos?

No Gráfico 3, destacamos o número de concluintes por Campus, assim, podemos ver que houve formação no Campus C em 2021.1 e no Campus E em 2020.

Gráfico 3: Conclusão de alunos surdos



Fonte: Elaboração própria (2023)

Em 2021.2, tivemos uma aluna surda com implante coclear e usuária do sistema FM que concluiu o curso Técnico em Informática no EMI. A aluna não sabia Libras, mas necessitava de adaptações no material didático, avaliações e atendimentos individualizados nas disciplinas que apresentou mais dificuldades. (Coordenadora Campus C)

Podemos destacar no discurso da coordenadora do Campus C, perante o êxito da aluna surda ao concluir o curso, que tal conquista se deu através: do uso do sistema FM, das adaptações no material didático, e pelo atendimento individualizado. Assim, pontuamos a preocupação e dedicação do núcleo em auxiliar tanto essa aluna, como os docentes na adaptação dos materiais e avaliações solicitadas.

No Campus E, houve um aluno concluinte no ano letivo de 2020, porém não nos foi informado em qual curso. Já no Campus G, o aluno surdo matriculado estava com previsão de conclusão de curso para o final do ano letivo de 2022. Salvo esses casos, os demais *campi* de que obtivemos resposta não possuem casos de nenhum discente surdo concluinte.

Tal fato nos faz refletir sobre a permanência e o êxito desses alunos. Nas sessões anteriores, já constatamos que existe a lei que garante o acesso dos alunos com necessidades específicas nas instituições públicas de ensino, dando-lhes esse direito. Mas aqui nos deparamos com pouquíssimos alunos surdos concluintes, falta de

profissionais de Intérprete de Libras e uma discente em fase de alfabetização de sua própria língua (Libras). Acrescentando, temos um resultado positivo quanto ao acesso dos discentes com surdez, mas frustrado quanto a permanência e o êxito dos demais.

Podemos depreender que o baixo índice de conclusão de curso pelos alunos surdos está atrelado não só a falta de um profissional Intérprete de Libras, de materiais e aulas adaptados, ou de um acompanhamento a este indivíduo, mas também está ligado à aprovação deles para a série seguinte mesmo sem ter adquirido os conhecimentos postos no currículo. Isto quando levamos em consideração a aluna não alfabetizada que praticou a evasão escolar, provavelmente pela não capacidade, naquele momento, de compreender o que lhe estava sendo transmitido, visto que nem a sua própria língua (Libras) ela dominava.

Quando pensamos em casos como este, podemos levantar hipóteses de comportamentos no âmbito familiar quanto à vivência e o relacionamento dos surdos com seus familiares, visto que não sabemos se os pais ou responsáveis são incentivadores dos estudos e se, se comunicam através da Libras ou de gestos e falas, para que seus filhos leiam seus lábios, reforçando assim, a falta de prática e aprendizagem de sua primeira língua que é a Libras. Para Moura e Moretti (2003), a aprendizagem é um fenômeno social que se desenvolve através de trocas simbólicas, no momento das atividades, de maneira que o âmbito que a criança vive estabelece a base de seu desenvolvimento conceitual. Sabemos que essa é uma discussão de grande proporção e que não é o foco aqui, mas é necessário refletir sobre ela quando falamos em permanência e êxito escolar.

As pessoas que afetam o autoconceito que a criança desenvolve são, geralmente, os adultos importantes em sua vida, como os pais e professores que, na maioria, exercem algum controle sobre a criança e cujas opiniões têm influência sobre ela. Se a criança sofre experiências em que se afirma seu fracasso, provavelmente ela incorporará essa ideia em seu autoconceito, mesmo que não seja condizente com o real. (CARNEIRO, MARTINELLI e SISTO, 2003, p. 429).

Assim como qualquer ser humano, o indivíduo com surdez também possui sua cultura internalizada, diferente dos ouvintes que aprendem a língua falando, ouvindo e reproduzindo o que ouvem com a voz; os surdos precisam visualizar a palavra, memorizá-la, escrevê-la e sinalizá-la, ou seja, são cobrados a aprender a Libras que é a

sua primeira língua (L1) e a língua portuguesa que é a sua segunda língua (L2), se este for brasileiro e residir no Brasil, somando assim quatro processos de aprendizagem.

Art.2º Para os fins deste Decreto, 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, P.1)

Perante isso, podemos perceber a dificuldade de aprendizagem e a responsabilidade da instituição (equipe pedagógica) em preparar um ambiente, profissionais, materiais e metodologias adequadas à necessidade de aprendizagem e formação desses indivíduos.

Em suma, os dados dessa pesquisa revelam além das dificuldades enfrentadas pelos surdos na construção de sua aprendizagem, seja ela por sua limitação ou ausência auditiva, ou pela falta de profissionais capacitados; mostram também a relevância do trabalho realizado em equipe pelos membros dos NAPNE.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi conhecer e mapear as ações do NAPNE do IFRN, a fim de compreender o acesso, permanência e êxito do discente com surdez, em sua formação profissional. Para alcançá-lo, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da Educação Profissional e da Educação Inclusiva no Brasil, mostrando os embates e progressos do indivíduo com surdez, quanto as políticas de acesso. Após isso, foi realizado um estado do conhecimento a partir de dissertações encontradas no portal do PPGEP sobre o TEC NEP/NAPNE, com o objetivo de entender a função do NAPNE no IFRN, a partir de sua implantação e apoio inclusivo aos alunos com NEE na instituição.

A fim de obter dados à luz dos partícipes dos NAPNE, foi enviado um questionário, via e-mail, aos vinte e dois coordenadores dos NAPNE dos *campi* do IFRN. Ao obter as respostas de 09 desses coordenadores, estas respostas foram analisadas através do método analítico interpretativo textual, conforme descrito por Severino (2017).

Os principais resultados estão nos *campi* onde há alunos surdos matriculados e eles giram em torno de uma equipe pedagógica dedicada, porém com dificuldades no processo de permanência e êxito desses discentes. As barreiras encontradas dizem respeito à evasão escolar: não comparecimento à prova prática exigida no final do curso; não adaptação ao ensino remoto no período pandêmico; preferência por outra instituição/curso; falta de estímulo/interesse. Assim como também, a dificuldade em encontrar e contratar o profissional Intérprete de Libras.

Pode-se dizer que os NAPNE, de uma forma geral, ofereceram recursos que auxiliaram os alunos surdos no decorrer do ano letivo. Porém, o progresso ocorreu mais no processo de entrada na instituição, uma vez que para promover a permanência e o êxito, faz-se necessário uma junção entre a equipe pedagógica e a rede de apoio familiar; concluiu-se isto, devido à evasão escolar e ao baixo índice de conclusão de curso por alunos surdos.

Segundo a UNESCO, através da Declaração de Salamanca (1994), conduzir pessoas com deficiência auditiva para a permanência e êxito escolar, requer currículos adequados, uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas, utilização de recursos e uma boa cooperação entre as comunidades. Ou seja, não é algo simples, mas um desafio, pois nesse processo, deve-se saber que diferentemente das pessoas ouvintes, o

surdo caracteriza-se através de experiências visuais, uma vez que capta a informação pelos olhos, e a reproduz pelas mãos; além de fornecer também recursos, materiais e aulas adaptadas, e a presença do profissional Intérprete de Libras, colaborando assim, com seu desenvolvimento cognitivo.

O texto da Lei 14.191 de 2021 alterou o artigo terceiro da Lei 9.394 (LDB) de 1996, no que tange sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. No Art. 60, a Lei 14.191, abrange a educação bilíngue não apenas para as pessoas surdas, mas também para os “educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos”. (BRASIL, 2021) Esta modalidade de educação escolar oferece a Libras como a primeira língua do surdo e o português na sua forma escrita, como a sua segunda língua. Esse ensino pode ser ofertado nas escolas e classes bilíngues de surdos, como também em escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

As políticas públicas de acesso a educandos com deficiência é muito positiva para que eles tenham o direito de acesso às instituições públicas de ensino assegurado. No entanto, ao pensar na Lei 14.191 de 2021 que é a mais recente, podemos refletir acerca dos embates vistos nesta pesquisa em conseguir permanência e êxito dos discentes com surdez no âmbito do IFRN, que dirá pensar na educação, formação das pessoas surdas-cegas, surdas com altas habilidades e/ou surdas com outras deficiências associadas.

Para uma educação de surdos com qualidade faz-se necessário o conhecimento da Libras por parte do docente e equipe pedagógica, a contratação do profissional Intérprete de Libras, aulas, materiais, e avaliações adaptadas mediante sua percepção de aprendizagem que é a visual-espacial. A Libras deve ser respeitada como a primeira língua do surdo e não desprezada, marginalizada na tentativa de métodos de aprendizagem oralistas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2013 do IFRN, contempla em suas ações inclusivas, o apoio técnico e financeiro aos discentes com surdez, com base no Decreto 7.611 de 2011, inciso III, ao promover formação continuada aos docentes para o desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade para os surdos e/ou deficientes auditivos. Essa formação foi estabelecida também pela inserção e permanência da disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciatura.

As ações inclusivas contidas no PPP do IFRN são realizadas através dos NAPNE, em busca de minimizar as barreiras existentes perante a limitação dos alunos com deficiência. Através desta pesquisa verificamos ações positivas realizadas pela equipe pedagógica dos NAPNE, como: adaptação de materiais, visita domiciliar, acompanhamento pedagógico e capacitação docente. No entanto, apesar dessas ações positivas existirem, ainda há muitas dificuldades quanto à contratação do profissional intérprete de Libras; ao apoio familiar; ao conhecimento limitado do discente surdo perante sua própria língua (Libras); evasão escolar, ou seja, questões que versam sobre os embates encontrados no processo de permanência e êxito dos alunos surdos.

Podemos destacar aqui a dificuldade de contratação do profissional Intérprete de Libras, perante a alta demanda, uma vez que há poucos profissionais como estes no mercado de trabalho, então os poucos que existem, normalmente já estão lotados em alguma instituição, sem contar o salário pouco atrativo ofertado, muitas vezes, no ato de contratação. Perante isto, incentivamos a promoção de cursos de formação de Intérprete de Libras nas instituições públicas federais, como também a abertura de novos concursos ou processos seletivos voltados para a contratação desses profissionais.

Como núcleo de apoio aos alunos com NEE para que haja inclusão e garantia de acesso à educação pública, nas instituições federais de ensino; o NAPNE, nas pessoas dos coordenadores, buscou promover essa inclusão, no entanto, a inserção do aluno surdo no ambiente escolar, faz parte de um processo contínuo que envolve ações e políticas públicas inclusivas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, L. K. 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.

ANTUNES, R. **As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento(alienação)**. Caderno do CRH, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 37, jul./dez. 2002

AZEVEDO, G. M. E. de. **Universalizar a educação profissional e tecnológica é dar visibilidade social aos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/nilo\\_gustavo.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/nilo_gustavo.pdf) Acesso em: 13 de set. 2023.

BATTISON, R. **Phonological deletion in American Sign Language**. Sign Language Studies, v. 5, p. 1-19, 1974.

BATTISON, R. (1978). Signs Have Parts: A Simple Idea. In: VALLI, C.; LUCAS, C. (org.). **Linguistics of American Sign Language: an introduction**. Washington, D.C.: Clerc Books/Gallaudet University Press. p. 231-242. 2001.

BEZ, A. S. **Inclusão escolar: as experiências do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense- Campus Sombrio**. 2011. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

BRASIL, **Lei. N. 12.319, 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm) Acesso: 12 de março de 2022, às 15h10min.

BRASIL, **Lei. N. 6.545, 30 de junho de 1978**. Dispõe da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, em 30 de junho de 1978;157º da Independência e 90º da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16545.htm) Acesso: 12 de março de 2022,, às 15h17min.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br/secadi](http://www.mec.gov.br/secadi). Acesso em: 29 de dezembro de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 02 janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crea nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro - Presidência da república, 1909. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.deputados.camara.leg.br) Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. O aluno surdo na educação básica e superior. Organizado por Giuseppe Rinaldi, G. Brasília: MEC/SEESP, 1998. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/92-a-evolucao-da-comunicacao-entre-e-com-surdos-no-brasil>

BRASIL. **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, 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: 03 dez. 2021.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão, **LEI Nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 12 de dezembro de 2021 às 10:00h.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 13 de dezembro de 2021 às 09:35h

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96. Lei nº. 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 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: 02 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2012/lei_12711.htm) Acesso em 01 de março de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em: [L14191 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2021/lei_14191.htm) Acesso em: 04 de março de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 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: 29 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria

Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 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: 7 fev. 2022.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras rovidências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRITO. L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CARLOU, A. **Inclusão na Educação Profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARNEIRO, G. R. S. da; SISTO, F. F. F.; MARTINELLI, S. C. de. **Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita**. Psicologia: reflexões e crítica, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a02.pdf>>. Acesso em: 15 janeiro de 2023.

ClAVATTA, M. (2018). **A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência**. HOLOS, ANO 34, VOL. 04. Rio de Janeiro: Holos (2018).

CHIQUINI, S. **Manual prático de Libras: Língua Brasileira de Sinais com tradução em inglês**. Rio de Janeiro: CPAD, 2019.

COIMBRA, F. C. C. L. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará- Campus Belém de 2009 a 2012**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

COSTA, G. M. A. **Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

CUNHA, A. L. B. M. **O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica : ressonâncias acadêmicas, limites e desafios/ Ana Lúcia Braga Melo Cunha – 2016**. 177 f : il. color.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d., v. II.

FENEIS. **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Disponível em: [www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 97, p. 534-551. 2016.

FERREIRA, J. C. D. **A permanência dos estudantes surdos como fatores de inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, no Curso de Informática para Internet**. Natal – 2020.

FUKOSHIMA, C. S. M; e MOURA, S. M. de. **Caminhos para inclusão dos surdos na Educação de Jovens e Adultos:** ouvintes falando com as mãos/Libras. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br> Acesso em: 15 de set. de 2023.

GANDRA, A. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência:** Entre os que têm deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 15 de março de 2022.

GOMES, M. 16 causas da surdez. **Revista EAURIZ On-line.** Fonoaudióloga/CRFa 6-7530. Disponível em: [16 causas de surdez | eauriz](https://www.eauriz.com.br/16-causas-da-surdez) Acesso em: 01 de março de 2022.

Estatísticas sociais. **Agência IBGE notícias**, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia> Acesso em: 26 de dez. de 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010:** Pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso em: 26 de dez. De 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022:** população com deficiência. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/censo-ibge-2022/> Acesso em: 14 de set. de 2023.

IFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Portaria Nº 1533/2012 - IFRN.** Regimento Interno do Núcleo das Pessoas com Necessidades Específicas. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/nucleo-de-inclusao>. Acesso em: 21 de jan. de 2022.

IFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN.** Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/documents/2439/PPP\\_-\\_01\\_de\\_agosto\\_2013\\_DB.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/2439/PPP_-_01_de_agosto_2013_DB.pdf) Acesso em: 26 de dez. de 2023.

JUY, A. F. **Brincando Também se Aprende Português.** 2004. Monografia. (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras) – FACINOR, Loanda.

KUENZER, A. Z. Inclusão excludente. In: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU – on –line).** Ed. 281, 10 de novembro de 2008, p.2.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. In: **Educar em Revista**, vol. 21, núm. 2, 2003, pp. 43-69. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155019882003.pdf> Acesso em: 13 de set. de 2023.

LACERDA, C.B.F. de; CAPORALI, S.A. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica escola de Fonoaudiologia da UNIMEP:** focalizando a questão metodológica. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.

LIMA, E. L. M. de. **Inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte** / Eva Lídia Maniçoba de Lima. – Natal, 2018. 145 f : il. color.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LULKIN, S. A. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: [Artigo \(ufvjm.edu.br\)](http://ufvjm.edu.br) Acesso em: 15 de Janeiro de 2022.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L.A.R. et al. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Introdução à Administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2000.

Ministério da Educação. **Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais: Documento base**. Brasília, DF, 2006.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

MIRANDA, R. C. História dos Surdos. In: **Miranda Libras sem fronteiras**, Pedagogo – Educação Especial – AEE, 2022 Disponível em: <http://mirandalibrassemfronteiras.weebly.com/-histoacuteria-dos-surdos.html>

MORAIS, J. M. R. de. **Políticas de formação de professores para a educação profissional das pessoas com deficiência: um estudo exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte** / Josanilda Mafra Rocha de Moraes. – Natal, 2019. 214 f : il. color.

MOURA, M. O. de; MORETTI, V. D. Investigando a aprendizagem do conceito de função a partir do conhecimento prévio e das interações sociais. **Revista Ciência & Educação**, v.9, n.1, p.67-82, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=58965&type=P>>. Acesso em: 15 janeiro de 2023.

MÜLLER, M. T. O Senai e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639814/7377> Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, V. V. **Narrativas de alunos e profissionais sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma Instituição Federal de ensino**. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

PACHECO, J. A. **Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação**. Porto: Porto Editora, 2011.

- PERLIN, G. Identidades Surdas. Em SKLIAR, C. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação. Porto Alegre.1998.
- PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. Proposta de Inclusão Digital para Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, E-Compós (Brasília), v. 8, p. 1-18, 2007.
- PASSEMIRO, L. M.; PEREIRA, A. C. C. Educação, Inclusão e Trabalho: um debate necessário. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, jul./set. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) Acesso em: 30 de abril de 2022.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1973.
- Políticas de inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** relatório das ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013 –Ação TECNEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/ Setec. Brasília: [s.n.], 2013.
- Portaria nº 3.284, de 07 de nov. 2003.** Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 07 de nov.2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-processo-ensino-aprendizagem-inclusao-aluno-surdo-no-ensino-regular.htm>
- Quadros, R. M. de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. 120 p.
- QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007. 93 p.
- QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- REIS, N.M.M. Declaração de Salamanca. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flavia. **Intérprete de libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012. 232 p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.
- Sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>- Acesso 01 de março de 2022 às 15:00h.
- SANCHES, P. B. **Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos:** em discussão a metodologia de letramento bilíngue de fernandes. Dissertação de Mestrado. Maringá-Pr, 2014.
- SANTOS, Y. B. S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante - Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Documento Base Versão III**. Brasília, 2009.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Censinho TECNEP**. Brasília: MEC, 2011.

Severino, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez Editora. Edição do Kindle. 2017. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5368370/mod\\_resource/content/1/Severino2.2.1%20Diretrizes%20para%20leitura%20e%20interpreta%C3%A7%C3%A3o%20de%20textos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5368370/mod_resource/content/1/Severino2.2.1%20Diretrizes%20para%20leitura%20e%20interpreta%C3%A7%C3%A3o%20de%20textos.pdf)  
 Acesso em: 01 de set. de 2023.

SILVA, P. L.B; MELO, M. A. B. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. UNICAMP, 2000.

SILVA, I. M. A. **Políticas de Educação Profissional para pessoa com deficiência**. 2011a. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011a.

SILVA, I. C. M. **A política de educação inclusiva no ensino técnico- profissional**: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão. 2011b. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011b.

SKLIAR, C.B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C.B. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SOARES, M. de J. A. **As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras**. *Fórum educacional*, Rio de Janeiro, v.5, n. 4, p. 69-77, out/dez. 1981.

STOKE, W. C. **Sign Language Structure**: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. New York: University of Buffalo Press, 1960.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, K. **Surdos**: vestígios não registrados na história. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

TAVARES, M. G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Disponível em:  
 <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>.  
 Acesso em: 27 dez. 2012

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em:  
[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.html](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html). Acesso em: 28 dez. 2021.

WALDEMAR, T. M. N. **Inclusão Educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012.

**APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SURDEZ NO NAPNE****Questionário: Surdez no NAPNE**

**Questão 1:** Dados do coordenador:

- a) Formação inicial:
- h) Formação continuada (pós-graduação):
- i) É servidor do IFRN com que vínculo?
- j) Há quantos anos atua no IFRN?
- k) Que experiências profissionais possui antes da entrada no IFRN?
- l) Que vínculos há entre sua formação e a coordenação desse núcleo?
- m) Que motivações levaram a assumir a coordenação do NAPNE?

**Questão 2:**

- c) Quantos estudantes surdos há matriculados neste Campus?
  - o ( )
  - o nenhum
- d) Quais as especificidades desses estudantes? (Caso necessário, marque mais de uma opção):
  - o apenas surdo;
  - o surdo-cego;
  - o surdo com implante coclear;
  - o surdo, mas não usa a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
  - o surdo e adepto da Libras
  - o outra

**Questão 3:** Em quais cursos esses estudantes estão matriculados?

**Questão 4:** Quantos e quais profissionais compõem o NAPNE deste Campus?

**Questão 5:** Quais as ações atuais promovidas pelo NAPNE do Campus?

**Questão 6:** Nos últimos dois anos, houve evasão escolar de alunos surdos? Se sim, qual o motivo?

**Questão 7:** Há casos de conclusão de curso por alunos surdos? Quantos?

## ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO



**Ministério da Educação**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**  
**Campus XXXXXXXXX**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Esclarecimentos

Convidamos você para participar da pesquisa “\_\_\_\_\_” coordenada pelo(a) **pesquisador** \_\_\_\_\_ e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, o (a) sr. (a) será submetido(a) ao seguinte procedimento: pesquisador \_\_\_\_\_, cuja responsabilidade de aplicação é do pesquisador \_\_\_\_\_, estudante do Curso \_\_\_\_\_ do IFRN, *Campus* \_\_\_\_\_. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial. Essa pesquisa tem como objetivo geral: “\_\_\_\_\_”. E como objetivos \_\_\_\_\_ específicos: \_\_\_\_\_

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de \_\_\_\_\_.

Os riscos que o participante da pesquisa estará exposto são de \_\_\_\_\_. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, pois não será necessário a identificação do nome deste nem de outros dados como telefone ou e-mail pessoais; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, o questionário será aplicado pelo discente \_\_\_\_\_ e somente ele e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os dados; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, considerando que não serão divulgados dados que identifiquem o participante; garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários; e anuência das instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados na forma digital, em pen-drive protegido com senha, e guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (\_\_\_\_\_), em armário fechado com chave, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* \_\_\_\_\_, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável. Cabe ressaltar que os cuidados com a pesquisa seguem todas as orientações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei Nº 13.709/2018).

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador \_\_\_\_\_ do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* \_\_\_\_\_, no

endereço \_\_\_\_\_, pelo telefone ( ) \_\_\_\_\_ e e-mail:

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFRN)** – Av. Rio Branco, 743, salas 73 e 74, Cidade Alta, Natal – RN, CEP 59025-003, fone: (84) 4005-0950/(84) 4005-0951, horário de atendimento: 8h às 12h de segunda-feira a sexta-feira.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) \_\_\_\_\_.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

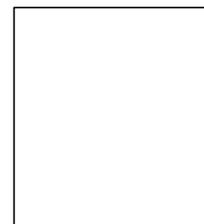
### Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “ \_\_\_\_\_ ”.

Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, / / .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador



\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

**Aluno (Aluno-pesquisador)** - Aluna do Curso de xxxxxxxxxxxx, da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus xxxxxxxxxxxx*, no endereço xxxxxxxx, n. Xx, bairro, CEP– Cidade – RN. Tel.(84) xxxx-xxxx

**Prof \_\_\_\_\_ (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)** - Curso de xxxxxxxxxxxx, da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus xxxxxxxxxxxx*, no endereço xxxxxxxx, n. Xx, bairro, CEP– Cidade – RN. Tel.(84) xxxx-xxxx

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFRN)** - Av. Rio Branco, 743, salas 73 e 74, Cidade Alta, Natal – RN, CEP 59025-003, fone: (84) 4005-0950/(84) 4005-0951, horário de atendimento: 8h às 12h de segunda-feira a sexta-feira.

# Documento Digitalizado Restrito

## Dissertação

**Assunto:** Dissertação  
**Assinado por:** Monica Henrique  
**Tipo do Documento:** ANEXO  
**Situação:** Finalizado  
**Nível de Acesso:** Restrito  
**Hipótese Legal:** Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)  
**Tipo do Conferência:** Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Monica Maria Henrique de Lima Queiroz, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 18/01/2024 12:38:21.

Este documento foi armazenado no SUAP em 18/01/2024. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 1676567

**Código de Autenticação:** d81e4736eb

