

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

GLICIA DE SOUZA PEREIRA

**A TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO RIO
GRANDE DO NORTE: DO CEFET AO IFRN (2000 a 2018)**

**NATAL
2025**

GLÍCIA DE SOUZA PEREIRA

**A TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO RIO
GRANDE DO NORTE: DO CEFET AO IFRN (2000 a 2018)**

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

Linha de Pesquisa: História, memória e historiografia da Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Renato Marinho Brandão Santos.

Coorientador: Prof. Dr. Arthur Luís de Oliveira Torquato.

NATAL

2025

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi

Pereira, Glicia de Souza.

P436t A trajetória da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas na educação profissional do Rio Grande do Norte : do CEFET ao IFRN (2000 a 2018) / Glicia de Souza Pereira. – 2025.
110 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

Orientador(a): Dr. Renato Marinho Brandão Santos.

Coorientador(a): Dr. Arthur Luís de Oliveira Torquato.

1. Inclusão. 2. Educação profissional. 3. Necessidades Educacionais Específicas (NEE). 4. Pessoas com deficiência. 5. CEFET –IFRN (2000 a 2018). I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 376(813.2)(043.3)

Elaborada pela Bibliotecária
Sandra Nery S. Bigois – CRB-15/439

GLÍCIA DE SOUZA PEREIRA

**A TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO RIO
GRANDE DO NORTE: DO CEFET AO IFRN (2000 a 2018)**

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

Dissertação apresentada e aprovada em 26/08/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **RENATO MARINHO BRANDÃO SANTOS**
Data: 20/10/2025 12:54:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

RENATO MARINHO BRANDÃO SANTOS, Prof. Dr.
Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **ARTHUR LUIZ DE OLIVEIRA TORQUATO**
Data: 21/10/2025 14:27:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ARTHUR LUIZ DE OLIVEIRA TORQUATO, Prof. Dr.
Coorientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **SARA RAPHAELA MACHADO DE AMORIM**
Data: 20/10/2025 10:37:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

SARA RAPHAELA MACHADO DE AMORIM, Prof.^a Dr.^a
Examinadora titular externa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO**
Data: 20/10/2025 16:24:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO, Prof.^a Dr.^a
Examinadora titular interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

É com imensa alegria que inicio estes agradecimentos, pois Deus, o verdadeiro fundador deste sonho, plantou em meu coração a certeza de que estaria presente em cada passo desta caminhada. E assim tem sido até hoje. Gratidão, Pai!

Ao final desta longa jornada, é inevitável olhar para trás e recordar não apenas o caminho que parecia interminável, mas também cada obstáculo que se apresentou: escritas que não deram certo, momentos de ansiedade, a família que precisou ficar em segundo plano e as dúvidas que insistiam em se impor, como se tudo quisesse me afastar da trajetória escolhida. O mestrado é, por natureza, um processo exigente, que nos desafia em todas as dimensões da vida.

Por vezes, pensei em desistir, mas permaneci firme. Hoje, ao olhar para trás, sinto orgulho do caminho percorrido e gratidão a Deus, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Minha gratidão será sempre infinita para com Ele. Muito obrigada, Pai!

Mais do que as dificuldades, é tempo de celebrar as superações. Reconheço a força que veio da fé, a resiliência construída ao longo do processo e a presença de cada pessoa que me apoiou quando a vontade de desistir parecia maior do que o desejo de seguir. Com incentivo, confiança e amor, aprendi a acreditar que a vitória era possível.

Agradeço, primeiramente, ao Senhor, pois tudo é para Ele, como nos lembra a Palavra: “Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas” (Romanos 11:36). A Ele dedico esta conquista. Agradeço também à minha família, em especial à minha mãe, que compreendeu minhas ausências e me sustentou com amor incondicional — eu te amo! Ao meu namorado, pelas palavras de incentivo e pela força constante; aos colegas de jornada acadêmica, que compartilharam angústias, risos e aprendizados, tornando a caminhada mais leve; e ao orientador e ao coorientador, que, com rigor e generosidade, contribuíram para meu crescimento intelectual e acreditaram em mim nos momentos em que mais precisei.

Se hoje chego até aqui, é porque essa conquista não é apenas minha, mas também de todos que, de alguma forma, caminharam comigo e acreditaram que seria possível. O mestrado me ensinou que, mais do que títulos, levamos da vida os vínculos que construímos, as lições que nos transformam e a certeza de que persistir sempre vale a pena.

“A educação especial no Brasil não pode ser entendida fora do contexto da educação geral, pois reflete as mesmas contradições, avanços e limites presentes na sociedade e no sistema educacional” (Jannuzzi, 2004).

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar a trajetória da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) na Educação Profissional do Rio Grande do Norte, no período de transição do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), entre os anos de 2000 a 2018. A investigação parte do reconhecimento da importância das políticas públicas de inclusão e das práticas institucionais voltadas à promoção do direito à educação para todos, especialmente no âmbito da educação profissional e tecnológica. Com base em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, ancorada no campo empírico, a análise se debruça sobre documentos institucionais, como regimentos e portarias, além da legislação voltada ao tema da inclusão na Educação (Profissional) para entender as ações inclusivas no IFRN, como a implementação da Ação TEC NEP e a criação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). A partir dessa trajetória, busca-se compreender os avanços atribuídos à inclusão no contexto da educação profissional, considerando o papel das instituições federais na consolidação de uma educação mais democrática e acessível. Conclui-se que tais iniciativas representaram marcos fundamentais para a construção de práticas inclusivas no IFRN, ainda que permeadas por desafios, contribuindo para o fortalecimento do paradigma da educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; educação profissional; pessoas com deficiência; napne; tec nep.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo analizar la trayectoria de la inclusión de personas con necesidades educativas específicas (NEE) en la Educación Profesional de Rio Grande do Norte, en el período de transición del Centro Federal de Educación Tecnológica de Rio Grande do Norte (CEFET-RN) al Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN), entre los años 2000 y 2008. La investigación parte del reconocimiento de la importancia de las políticas públicas de inclusión y de las prácticas institucionales orientadas a la promoción del derecho a la educación para todos, especialmente en el ámbito de la educación profesional y tecnológica. Con base en un enfoque cualitativo y bibliográfico, anclado en el campo empírico, el análisis se centra en documentos institucionales, como reglamentos y resoluciones, además de la legislación relacionada con el tema de la inclusión en la Educación Profesional, con el fin de comprender las acciones inclusivas en el IFRN, como la implementación de la Acción TEC NEP y la creación de los Núcleos de Apoyo a las Personas con Necesidades Educativas Específicas (NAPNEs). A partir de esta trayectoria, se busca comprender los avances atribuidos a la inclusión en el contexto de la educación profesional, considerando el papel de las instituciones federales en la consolidación de una educación más democrática y accesible. Se concluye que tales iniciativas representan hitos fundamentales para la construcción de prácticas inclusivas en el IFRN, aunque permeadas por desafíos, contribuyendo al fortalecimiento del paradigma de la educación inclusiva en el ámbito de la Educación Profesional y tecnológica.

PALABRAS CLAVE: educación profesional; personas con discapacidad; napne; tec nep.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

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

CNat – *Campus* Natal-Central

CONSEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUP – Conselho Superior

DPEE – Departamento de Políticas de Educação Especial

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ETFRN – Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte

FFar – Instituto Federal Farroupilha

FIC – Formação Inicial e Continuada

IFPA – Instituto Federal do Pará

IFPI – Instituto Federal do Piauí

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

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFs – Institutos Federais

IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

MD – Múltiplas Deficiências

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Profissional de Apoio Escolar

PcD – Pessoa com Deficiência

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEP – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RE – Relato de Experiência

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SNAs – Serviços Nacionais de Aprendizagem

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFRN: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	19
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	20
2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFRN: PERCURSO HISTÓRICO E INSTITUCIONALIZAÇÃO	22
3 CONCEITOS NECESSÁRIOS PARA CHEGAR À INCLUSÃO E AO TRABALHO INCLUSIVO	32
3.1 CONCEITOS DE INCLUSÃO	32
3.2 O TRABALHO NA PERSPECTIVA MARXISTA E OS EXCLUÍDOS	39
4 O PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: EVENTOS, LEIS E DECRETOS	47
5 A TRAJETÓRIA DO NAPNE NO IFRN - CNAT: DE 2000 A 2018.....	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
ANEXO A	97
ANEXO B.....	101

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, na linha de pesquisa História, Memória e Historiografia da Educação Profissional. Trata-se de um estudo histórico do NAPNE no IFRN, que promove reflexões sobre sua criação e finalidades dentro do Instituto, a partir de análises bibliográficas, historiográficas e documentais.

Portanto, se torna campo empírico o IFRN - *campus* CNat, instituição centenária e reconhecida por seu perfil institucional histórico do ensino técnico e tecnológico. Instrui-se pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que traz em seu art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Essa lei cria os Institutos e dá outras providências.

A presente pesquisa justifica-se pela vivência adquirida em 2018, quando ingressei como bolsista no NAPNE, atuando como Profissional de Apoio Escolar (PAE)¹ a um aluno com múltiplas deficiências, enquanto cursava Letras Espanhol. A experiência de acompanhar alunos da educação especial, em específico a um aluno com Múltiplas Deficiências (MD) do ensino médio técnico integrado, revelou diversos desafios ao longo do processo, tais como barreiras atitudinais, longitudinais, arquitetônicas, metodológicas e pedagógicas. Em razão disso, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consistiu em um Relato de Experiência (RE) com a temática: “Apoio escolar a um aluno com deficiência múltipla no ensino técnico integrado do IFRN, *campus* Natal-Central: relato de experiência”.

Diante desse cenário, a pesquisa sobre a criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no IFRN – *Campus* CNat torna-se fundamental, uma vez que sua criação representou um avanço

¹ A Lei Brasileira de Inclusão (LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.) em seu Capítulo IV sobre o direito à Educação prevê no artigo 28 item XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; responsabilizando o ensino público e privado para oferecer, treinar e acompanhar as funções deste profissional. Em nosso país, devido à falta de regulamentação da profissão, este papel tem sido desempenhado por diversos perfis, incluindo auxiliares de sala, estagiários de pedagogia, pessoas com ensino médio completo que acessam a vaga através de processo seletivo, professores com ou sem habilitação em Educação Especial, pessoas da comunidade e em muitos casos os próprios familiares.

significativo na minimização desses obstáculos e na garantia de uma educação inclusiva. Ademais, essa busca se justifica também pela minha experiência anterior, tanto nas redes privadas quanto nas públicas, antes mesmo de ingressar no IFRN.

Diante desses entraves, tornou-se essencial realizar estudos que orientem, de maneira mais precisa, as estratégias de ensino e aprendizagem, a fim de atender às inquietações e questionamentos de todos os envolvidos no processo educativo. Sobretudo, é imprescindível compreender o processo de criação do NAPNE na instituição, que assegura o direito à educação e promove a inclusão de estudantes com necessidades específicas. Em um segundo momento, descrever de maneira sucinta o funcionamento e atuação desse Núcleo no *campus* CNat.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é de extrema importância dentro do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, pois tem como missão promover a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência. O NAPNE atua como um órgão de apoio, oferecendo suporte técnico-pedagógico, e colaborando na implementação de políticas de inclusão. Além disso, ele também contribui para a conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência, fomentando a criação de um ambiente mais acessível e acolhedor para todos.

Com base nesse conhecimento, será realizada uma análise documental dos arquivos da instituição, com o objetivo de investigar o teor histórico do NAPNE. Apesar da escassez de materiais sobre a temática, buscamos desenvolver um trabalho que contribua significativamente para a instituição, promovendo maior visibilidade à importância da inclusão educacional nos Institutos Federais. Para isso, realizamos uma busca no Google Acadêmico, analisando um total de 30 trabalhos. Nesse contexto, destacamos, por exemplo, a pesquisa intitulada "*Memórias e Histórias dos NAPNEs no Instituto Federal do Piauí*" (2024), de Amaya de Oliveira Santos e Jalva Lília Rabelo de Sousa, que investiga a história e as memórias dos NAPNEs no IFPI. O artigo, fruto de uma dissertação de mestrado, tem como objetivos principais identificar os processos e ações promovidos pelos núcleos no Sul do estado para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades específicas, além de resgatar a memória das iniciativas inclusivas e destacar seu impacto na trajetória educacional desses estudantes.

A pesquisa reflete o esforço contínuo das instituições em promover a inclusão e ampliar as oportunidades educacionais para todos. Um exemplo de avanço nesse

sentido pode ser observado na *Temática 2*, intitulada "*Trajetórias da Organização dos Espaços da Educação Especial no Contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Sul*" (2024), de Graciela Fagundes Rodrigues e Rosimar Serena Siqueira Esquinsani. O estudo discute a materialização da educação especial nos três Institutos Federais do Rio Grande do Sul: IFRS, IFSul e IFFar. A pesquisa analisa como esses espaços foram estruturados ao longo dos anos para atender estudantes com necessidades educacionais específicas, destacando os desafios e avanços na implementação de políticas inclusivas dentro dessas instituições.

Por fim, a *Temática 3*, intitulada "*Inclusão Educacional de Escolares da Educação Especial em um Instituto Federal – Uma Análise Histórica (2008-2018)*" (2024), de Joelma Moraes da Silva Góes, oferece uma análise histórica das adequações implementadas no Instituto Federal do Pará (IFPA), *campus* Abaetetuba, com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante o período de 2008 a 2018. A pesquisa busca compreender os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os impactos dessas mudanças no cotidiano acadêmico dos discentes.

Essas pesquisas evidenciam o avanço das políticas inclusivas nos Institutos Federais, demonstrando o compromisso dessas instituições com a acessibilidade e a equidade educacional. A trajetória dos NAPNEs e a organização dos espaços da educação especial refletem um movimento contínuo de adaptação e aprimoramento, essencial para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas. No entanto, os estudos também apontam desafios persistentes, como a necessidade de maior infraestrutura, formação docente específica e estratégias pedagógicas inovadoras para atender às demandas desse público.

Dessa forma, a inclusão educacional nos Institutos Federais, embora tenha avançado, ainda exige aprofundamento em pesquisas e implementação de novas práticas que fortaleçam o direito à educação para todos. O resgate histórico e as experiências vividas nesses contextos contribuem significativamente para aprimorar as políticas públicas e consolidar um ensino mais acessível e equitativo no país. Diante desse cenário, surge a seguinte questão: *Como as ações do NAPNE no IFRN - campus CNat (2000-2018) impactaram a inclusão, acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência no ensino profissional?*

Também pela metodologia pretende-se não apenas compreender a trajetória histórica do núcleo, mas também refletir sobre os avanços e limitações na consolidação de uma educação profissional inclusiva. Abordar os desafios enfrentados pelo NAPNE dentro do Instituto Federal, desafios esses que são diversos, incluindo a falta de recursos financeiros para a implementação de políticas de acessibilidade. Nesse ínterim, se discorre com base em como se dão as práticas e experiências do NAPNE dentro do Instituto Federal no que se refere à implementação de tecnologias assistivas, à adaptação de materiais didáticos, e à oferta de atendimento pedagógico especializado. Junto a isso, também se pensará sobre a realização de eventos para sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica, e as parcerias que se tem com as empresas para viabilizar a inserção de estudantes com deficiência no mundo do trabalho². Buscar-se-á saber como todas essas ações têm contribuído para a inclusão dos alunos, proporcionando um ambiente acadêmico mais acessível para os discentes.

Este estudo apresenta uma contribuição fundamentada em uma análise documental sobre a criação e consolidação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no IFRN - *Campus* CNat, delimitando-se ao período de 2000 a 2018. Nesse recorte, o ano de 2000 representou um marco significativo para a educação inclusiva no Brasil, com a instituição nacional do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (Brasil, 2000). A partir de então, observa-se um avanço no processo de inclusão, que passou a se consolidar progressivamente no cenário histórico e social da educação profissional, refletindo os esforços por uma escola mais democrática e acessível a todos.

O TEC NEP, desde a sua criação, teve a finalidade de garantir a inserção e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo do trabalho, bem como sua permanente capacitação profissional. Tem como objetivo inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais (deficientes, superdotados/ altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em

²Preferimos, nesta dissertação, utilizar o termo “mundo do trabalho” em vez de “mercado de trabalho”, pois compreendemos que essa terminologia é mais adequada para abarcar a totalidade das relações sociais, históricas e produtivas envolvidas. Segundo Saviani (2007), o mundo do trabalho deve ser entendido para além da lógica mercadológica, considerando-o como um espaço dinâmico e contraditório, no qual ocorrem tanto a exploração capitalista quanto às possibilidades de emancipação e transformação social.

cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da RFEPECT, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (Brasil, 2013). Esse recorte representa um avanço na promoção de uma cultura inclusiva nas instituições federais de ensino.

Trata-se de uma discussão necessária para o Instituto e demais redes educacionais. Tais argumentos direcionam a problemática vivenciada, na qual a pesquisadora está diretamente envolvida, percebendo a necessidade de atuar como profissional especializada no atendimento a pessoas com deficiência. Além disso, a continuidade dos estudos e a experiência adquirida na pesquisa *stricto sensu* possibilitam superar desafios no desenvolvimento da investigação, contribuindo ainda mais para o fortalecimento do NAPNE.

Embora a pesquisadora esteja imersa nesse ambiente, é importante reconhecer que familiaridade não implica necessariamente em conhecimento profundo. Adotar a posição de observadora inserida no cenário pode trazer vantagens; entretanto, é necessário considerar algumas desvantagens que essa proximidade pode acarretar e desvantagens.

Estar imersa no contexto investigado pode influenciar a análise de diferentes maneiras. Primeiramente, há o risco de que a familiaridade com o ambiente interfira nos sentimentos ou julgamentos da pesquisadora, dificultando a manutenção de uma postura imparcial e crítica. Além disso, a visão construída enquanto profissional atuante nesse espaço pode conduzir a uma análise enviesada, na qual aspectos que reforçam vivências pessoais sejam priorizados em detrimento de outros pontos de vista igualmente relevantes.

A proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo pode, de alguma forma, favorecer o desenvolvimento da dissertação, dado seu envolvimento direto no espaço investigatório. Para minimizar esses riscos, pretendo adotar algumas estratégias metodológicas. Primeiramente, buscarei fundamentar minha análise em referenciais teóricos sólidos, utilizando autores consagrados na área de Educação Profissional e Inclusiva. Além disso, seguirei os princípios da pesquisa qualitativa, priorizando o olhar atento aos dados e à multiplicidade de perspectivas. Pretendo, ainda, confrontar minha visão com diferentes interpretações e, assim, garantir maior rigor e validade ao trabalho.

No âmbito das questões apresentadas e em consonância com os documentos, essa pesquisa tem, então, como objetivo geral, analisar a trajetória da inclusão de

pessoas com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional Federal no Rio Grande do Norte: do CEFET-RN ao IFRN (2000-2008).

Para tanto, foram estabelecidos objetivos específicos: (i) Conhecer o histórico das políticas de inclusão na educação e no ensino profissional brasileiro; (ii) Compreender o processo de institucionalização das políticas de inclusão no CEFET-RN a partir do TECNEP (2000-2008); (iii) Analisar a consolidação das políticas de inclusão no IFRN promovida pela implantação do NAPNE (2008-2018).

Para atingir esses objetivos, foi traçado um caminho metodológico cujo tipo de pesquisa é qualitativo. Essa abordagem é particularmente indicada por buscar a compreensão de fenômenos sociais em sua complexidade, focando nos significados que os sujeitos atribuem à sua própria realidade e às suas experiências. Enquanto a pesquisa quantitativa explica fenômenos, por meio de coleta de dados numéricos, usando métodos de base matemática (em particular os estatísticos), a pesquisa qualitativa tem como propósito compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas, tais como análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) etc (Paiva, 2019). Essa concepção evidencia o caráter social da pesquisa, sugerindo que a construção da ciência é um fenômeno social. Sendo uma atividade que se preocupa com a realidade, com os interesses atuais e, também, com os conhecimentos acumulados historicamente, a pesquisa nos remete ao compromisso histórico, da mesma forma que lida com a verdade absoluta de forma singular, corroborando ou refutando ideias preestabelecidas (Ludke; André, 1986; Gamboa, 2012). Já, na documental e na historiográfica são consultadas fontes como livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais no arquivo do IFRN - CNAT. A estrutura do trabalho está organizada em três sessões, de maneira a permitir uma visão ampla sobre a problemática no contexto do NAPNE.

Na sequência da Introdução, a seção 1, intitulada “Conceitos necessários para se chegar à inclusão e o trabalho inclusivo”, trata das etapas que foram cumpridas para a construção deste trabalho acadêmico, bem como seus procedimentos metodológicos, em que se discorre sobre o tipo da pesquisa que é de cunho qualitativo, documental e historiográfico, tendo como instrumentos de coletas de dados documentos oficiais e históricos que retratam a gênese e a consolidação do NAPNE-CNAT.

Por sua vez, a seção 2 intitulada “O percurso histórico da inclusão na Educação Profissional: eventos, leis e decretos” tratam dos princípios e políticas voltados à inclusão no contexto da Educação Profissional, analisando o histórico da Segregação, Integração e inclusão, e evidenciando a importância da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos ambientes escolares no Brasil. A seção traz também a temática da inclusão no IFRN-CNAT a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e as mudanças trazidas com essa nova institucionalidade, em específico no IFRN - CNAT.

A seção 3 trata dos resultados das ações do NAPNE no IFRN-CNAT e haverá a análise dessas ações, trazendo considerações sobre se está sendo efetivada a inclusão ou não, através das observações, experiências e reflexões que serão tecidas pela autora.

Por último, apresenta-se as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos do trabalho.

2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFRN: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, constituiu-se como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da oferta de educação profissional e tecnológica no Brasil. Desde então, tem exercido um papel estratégico na promoção de uma formação articulada entre ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas sociais, econômicas e regionais do país.

Nesse cenário, a consolidação de políticas de inclusão representa um avanço significativo, ao contribuir para a garantia do acesso, da permanência e do êxito de estudantes com deficiência nos diversos níveis e modalidades de ensino ofertados pela Rede. Trata-se de um compromisso institucional com a equidade e com a valorização da diversidade, elementos fundamentais para a construção de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

No âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), observa-se um esforço histórico para efetivar práticas pedagógicas inclusivas, especialmente a partir dos marcos legais e programáticos que passaram a orientar a educação especial na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, destaca-se a aprovação do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (Brasil, 2000), que marcou um momento importante na institucionalização da inclusão na Rede Federal.

Coincidentemente, a implementação do referido programa ocorreu no período de transição da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) para o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN), a partir de 1999. Desse modo, o TEC NEP foi incorporado como uma política nacional voltada à inclusão de estudantes com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, contribuindo para o redirecionamento do papel social dessas instituições em prol da equidade e da justiça educacional. A escolha do IFRN como recorte institucional justifica-se pela sua relevante trajetória na implementação de políticas inclusivas, bem como pela existência de ações voltadas à democratização do acesso e da permanência de estudantes com deficiência. A experiência acumulada pela instituição ao longo dos anos, especialmente por meio da atuação atual dos Núcleos de Atendimento às

Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), permite analisar com profundidade os avanços, desafios e impactos dessas políticas no contexto da educação profissional. Assim, os objetivos desta seção consistem em apresentar um panorama histórico da educação inclusiva no IFRN - CNAT, evidenciar os principais marcos legais e institucionais que fundamentam essa trajetória e discutir os desafios e as perspectivas atuais, contribuindo para a construção de uma educação profissional efetivamente inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

2.1 Breve contextualização da Educação Inclusiva no Brasil

A história da educação inclusiva no Brasil caminha lado a lado com a luta pelos direitos humanos e com a construção de políticas públicas que reconhecem a diversidade como princípio essencial para uma sociedade mais justa e democrática. A partir da década de 1980, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país passou a afirmar de forma mais clara o direito de todos à educação, sem discriminações. O artigo 205 da Constituição estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988), consolidando um marco importante na defesa da equidade no acesso à escola.

Seguindo esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou um avanço significativo ao estabelecer, em seu artigo 58, que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência (Brasil, 1996). Esse atendimento, de caráter suplementar à escolarização, desempenha um papel fundamental no processo acadêmico dos estudantes com deficiência, uma vez que busca eliminar barreiras à aprendizagem e garantir condições equitativas de participação, permanência e sucesso escolar. Para tanto, considera-se as demandas individuais desses alunos, promovendo, assim, sua autonomia e independência, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE) e estabelece outras providências relacionadas à inclusão educacional. Com base nesse marco normativo, ressalta-se a importância da formação adequada dos profissionais que atuam diretamente no

AEE, bem como dos demais docentes e trabalhadores da educação, com o objetivo de viabilizar práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva inclusiva e com o reconhecimento da diversidade como um princípio educativo.

De acordo com o §1º do referido Decreto, os serviços mencionados no caput são definidos como atendimento educacional especializado (AEE), entendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas organizadas de forma institucional e contínua, prestadas nas seguintes modalidades: I – de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, atuando como apoio permanente, porém limitado no tempo e na frequência às salas de recursos multifuncionais; II – de forma suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Nessa perspectiva, o AEE configura-se como um componente essencial para a garantia do direito à educação inclusiva, possibilitando que os estudantes com deficiência sejam atendidos de acordo com suas necessidades específicas. Esse atendimento é realizado por profissionais especializados, que desenvolvem e aplicam adequações pedagógicas respeitando tanto as limitações quanto às potencialidades de cada estudante, contribuindo para sua participação plena e para o desenvolvimento da autonomia no processo de escolarização.

A partir dos anos 2000, novas normativas aprofundaram essa perspectiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, que propõe a reorganização do sistema educacional com base no princípio da inclusão. Essa política defende a matrícula de todos os estudantes nas classes comuns do ensino regular, acompanhada por recursos de acessibilidade, serviços de apoio e profissionais especializados (Brasil, 2008).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes e metas voltadas à universalização do AEE e à formação de professores para o atendimento à diversidade (Brasil, 2014). Complementando esse arcabouço normativo, o referido Decreto nº 7.611/2011 regulamentou a oferta do atendimento educacional especializado e reafirmou sua obrigatoriedade no contraturno escolar (Brasil, 2011), reforçando o compromisso do Estado com uma educação inclusiva e de qualidade. Essas e outras políticas públicas reforçam o compromisso do Estado com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, ao reconhecerem que a superação das barreiras à aprendizagem exige não apenas legislações específicas, mas também ações concretas, recursos

adequados, infraestrutura acessível e profissionais bem formados. A articulação entre os dispositivos legais e as práticas institucionais revela, portanto, o papel estratégico dessas políticas na construção de um sistema educacional que valoriza a diversidade e promove a cidadania de forma plena e democrática.

Apesar dos avanços legais obtidos ao longo das últimas décadas, a simples promulgação de leis e diretrizes não garante, por si só, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Como destacam Glat, Pletsch e Fontes (2007), embora a legislação brasileira na área da educação possa ser considerada bastante avançada em relação a padrões internacionais, “a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento”. Para que a educação inclusiva se concretize de forma coerente, é necessário que as instituições educacionais reorganizem sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos, além de promoverem a formação continuada dos profissionais envolvidos, garantindo que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Ainda assim, os desafios para a implementação dessas políticas permanecem significativos. No contexto das instituições federais de ensino, especialmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a inclusão escolar esbarra em entraves estruturais, como a ausência de acessibilidade física e pedagógica, a falta de materiais didáticos adaptados e a carência de formação continuada para os profissionais da educação.

Diante desse cenário, embora o Brasil tenha construído uma base legal em defesa dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, a consolidação de práticas escolares inclusivas ainda demanda investimentos contínuos, o acompanhamento sistemático das políticas públicas e o fortalecimento de ações formativas e intersetoriais que articulem ensino, acessibilidade e cidadania.

2.2. Educação Inclusiva no IFRN: percurso histórico e institucionalização

A escola pública é uma instituição historicamente construída com uma função social essencial: garantir o direito à educação como base para o desenvolvimento individual e coletivo. Mais do que um espaço de ensino, ela constitui um instrumento democrático de acesso ao conhecimento, à cidadania e à transformação social. Diante disso, esta seção tem como objetivo analisar o percurso histórico e os processos de

institucionalização da educação inclusiva no IFRN - CNAT, com base em documentos oficiais, ações implementadas e projetos desenvolvidos, buscando evidenciar alguns avanços, desafios e perspectivas de uma política institucional que reconheça e valorize a diversidade como princípio educativo.

Com mais de um século de existência, a educação pública brasileira registra marcos significativos em sua trajetória. Um exemplo emblemático é a criação da Escola de Aprendizizes Artífices, em 23 de setembro de 1909. Essa iniciativa representou o embrião do que viria a ser o ensino técnico federal, hoje consolidado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com o compromisso de oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Embora o lócus desta pesquisa seja o IFRN – *Campus* Natal-Central (CNAT), com foco no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), faz-se necessário resgatar, ainda que de forma sintética, a trajetória institucional do IFRN. Tal contextualização é essencial para compreender o processo histórico que permitiu o surgimento e a consolidação de políticas e práticas inclusivas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Ao longo do tempo, a escola pública consolidou-se como espaço de acolhimento à diversidade, incluindo sujeitos historicamente marginalizados — como populações de baixa renda, povos do campo, pessoas com deficiência, jovens e adultos trabalhadores. Sua importância, contudo, vai além da formação técnica: representa um instrumento essencial de promoção de equidade, justiça social e democrática em um país marcado por desigualdades estruturais. Nessa perspectiva, reconhece não ser suficiente apenas a mudança do conceito de escola, mas que ela seja, “no campo da educação comum, para todos, predominantemente pública” (1994, p. 98). Assim, ao refletirmos sobre as políticas de inclusão no âmbito da educação profissional, é imprescindível reconhecer o papel histórico e estratégico da escola pública como promotora de direitos e garantidora de oportunidades educacionais, sobretudo para os grupos mais vulneráveis da sociedade.

A inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tem se consolidado como uma diretriz fundamental nas políticas públicas brasileiras. Esse processo é resultado de um percurso histórico marcado por avanços legais e normativos que sustentam o

direito à educação como um bem universal, equitativo e de qualidade. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 15) destaca que “por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” A autora chama atenção para a abrangência da proposta inclusiva, que exige uma reestruturação das práticas pedagógicas e institucionais voltadas para todos os sujeitos, e não apenas para grupos específicos.

Historicamente, a trajetória das políticas inclusivas no Brasil remonta à Lei nº 4.024/1961, a qual já reconhecia, em seus artigos 88 e 89, a importância da educação para pessoas com deficiência. Essa legislação recomendava o enquadramento desses estudantes, sempre que possível, no sistema geral de ensino e propunha incentivos à iniciativa privada que atuasse nessa área.

Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, reforçou esse compromisso ao prever, em seu artigo 9º, o atendimento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais, em atraso escolar ou superdotados. Tais dispositivos legais representam marcos importantes no processo de consolidação da educação inclusiva como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras.

No plano internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, de 1994, promovida pela UNESCO, foram marcos importantes ao reafirmar a educação como direito humano e defenderem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, com apoio adequado.

Internamente, a Constituição Federal de 1988 representou uma virada decisiva ao assegurar, no artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa diretriz foi aprofundada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, pela primeira vez, dedicou um capítulo exclusivo à Educação Especial (Capítulo V), estabelecendo o AEE como direito e dever do sistema de ensino.

Além disso, outros dispositivos importantes contribuíram para a consolidação desse arcabouço legal, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), que reafirma, em seu artigo 54, o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes com deficiência.

A partir dos anos 2000, houve um fortalecimento significativo da política de inclusão, especialmente com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Esse documento propôs a transformação das escolas em espaços verdadeiramente inclusivos, promovendo a matrícula de todos os estudantes nas classes comuns do ensino regular, com suporte especializado, recursos e serviços de apoio.

Na sequência, em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orientando as redes de ensino quanto à oferta do AEE e à formação de professores para atuar com a diversidade. Nesse mesmo sentido, o Decreto nº 7.611/2011 regulamentou a oferta do AEE, reafirmando sua obrigatoriedade no contraturno escolar e reforçando o compromisso do Estado com a inclusão educacional efetiva e de qualidade.

Entre as diretrizes previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), destaca-se a Meta 4, que visa universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando, ainda, a formação de professores e a garantia de acessibilidade. Nesse sentido, esse conjunto de leis, políticas e diretrizes configura um arcabouço jurídico que respalda a implementação de práticas inclusivas no sistema educacional brasileiro.

Contudo, como destacam autores como Glat, Pletsch e Mantoan, a existência das leis não garante, por si só, a efetivação da inclusão. Para que ela se concretize de forma plena e significativa, são indispensáveis ações contínuas de formação docente, investimentos estruturais, mudanças na cultura institucional e acompanhamento pedagógico sistemático.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), esse compromisso com a educação inclusiva tem sido progressivamente materializado por meio da criação de núcleos, ações e programas voltados à promoção de uma educação acessível, equitativa e de qualidade. Mais especificamente, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), esse processo de consolidação da inclusão educacional está diretamente relacionado à institucionalização de políticas e à implementação de estruturas de apoio que asseguram o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, a criação dos Núcleos de Atendimento às

Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), formalizada por meio da Portaria nº 1.533/2012, representa um marco importante na articulação de ações voltadas à inclusão no campo da educação profissional e tecnológica.

Desse modo, esses núcleos desempenham um papel fundamental na garantia de assistência escolar às pessoas com deficiência, atuando a partir da perspectiva da transversalidade das políticas inclusivas. Eles promovem formações continuadas, oferecem orientações pedagógicas, asseguram acessibilidade arquitetônica e digital, incentivam o uso de tecnologias assistivas e realizam acompanhamento individualizado dos estudantes, reafirmando, assim, o compromisso institucional com a construção de uma escola pública verdadeiramente democrática e inclusiva.

Nesse contexto, a trajetória institucional do IFRN à educação inclusiva desenvolveu-se em consonância com os documentos institucionais, como o Projeto Político-pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ambos construídos de forma participativa e com possibilidade de atualização contínua. Esses documentos delineiam as políticas e ações para o período, estabelecendo metas e indicadores para monitorar o processo em diversas áreas. A partir do PPP, elaborado coletivamente entre 2009 e 2012 e homologado pela Resolução nº 38/2012-CONSUP, o IFRN consolidou sua identidade institucional a partir de uma gestão democrática, fundamentada no diálogo e na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse processo, a inclusão foi incorporada como um valor estratégico, sustentando práticas pedagógicas orientadas pelo respeito à diversidade. Vindo posteriormente outros PPPs reforçando a inclusão de todos, principalmente das pessoas com deficiência.

Ademais, o PDI 2019-2026 (atualmente em processo de revisão) reafirma esse compromisso institucional, ao definir metas relacionadas à permanência, acessibilidade e êxito estudantil. Importante destacar que esse plano foi elaborado com ampla participação da comunidade acadêmica — incluindo estudantes, docentes, técnicos administrativos e representantes da sociedade civil —, alinhando-se à missão do IFRN de promover uma formação humana, científica e profissional voltada ao desenvolvimento local e regional.

Nesse sentido, ao estabelecer diretrizes para o atendimento às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, tais documentos fortalecem a política de acessibilidade do IFRN, alinhando-a às legislações nacionais e às diretrizes inclusivas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Segundo Santos e Mori (2024, p. 6), "a Educação Profissional

ganhou novos rumos com a reestruturação da Rede Federal, movimento esse que se iniciou nos anos 2000, mas intensificou-se com o movimento de expansão desenvolvido pelo MEC, entre 2002 e 2007". Dessa forma, evidencia-se o esforço histórico da instituição em garantir condições de permanência e aprendizagem com qualidade, reconhecendo a diversidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Essa institucionalização, entretanto, não ocorreu de forma isolada, mas está inserida em um processo mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras voltadas à inclusão. Tal movimento se intensificou especialmente após marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que passaram a assegurar o direito de acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes com deficiência na escola regular. Nesse contexto, os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) emergem como uma resposta concreta da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) ao avanço das políticas inclusivas em nível nacional.

Essa resposta institucional foi fortalecida por importantes conquistas legais e normativas ao longo das últimas décadas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — internalizada pelo Decreto nº 6.949/2009, com status de norma constitucional — e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Estes constituem a base normativa que orienta a transformação das práticas escolares, assegurando o direito à educação em ambientes inclusivos, com os apoios e adaptações necessários à aprendizagem de todos.

A inclusão não se realiza apenas por meio de leis, mas demanda uma transformação, uma reorganização das práticas educacionais e o reconhecimento da diversidade como princípio fundante desse processo educativo. Mesmo com tantos arcabouços institucionalizados, a inclusão de pessoas com deficiência ainda enfrenta dificuldades acadêmicas, especialmente no que se refere à superação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e curriculares. Como observa Mantoan (2003),

É certo que não se consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos nem facilitar/adaptar as atividades escolares para alguns, porque somos incapazes de prever, de antemão, as dificuldades e as facilidades que cada um poderá encontrar para

realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual (Mantoan, 2003, p.36).

Dessa forma, mesmo diante dos avanços normativos e estruturais, ainda há um longo caminho para a inclusão dessas pessoas com deficiência se efetue de forma equitativa e cotidiana nos espaços escolares. A autora ressalta que o conhecimento depende de cada indivíduo e que o percurso de aprendizagem é construído e reconhecido gradualmente ao longo da trajetória educacional.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é reconhecida pela oferta de uma escolarização de excelência, destacando-se especialmente pela qualidade de seu ensino. Contudo, mesmo diante dos avanços já alcançados, observa-se que a efetivação da educação inclusiva ainda demanda maior atenção. Com o intuito de compreender o percurso construído sobre essa temática no âmbito da Rede, apresenta-se, a seguir, um breve resgate histórico sobre a criação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) por meio do Programa TEC NEP, bem como sua funcionalidade e a atuação desempenhada no suporte aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

A implementação das ações inclusivas na Rede Federal foi resultado de uma parceria estratégica entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC, posteriormente SECADI). Ambas atuaram conjuntamente com instituições da Rede Federal, além de colaborar com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e entidades representativas de pessoas com deficiência. Essa articulação institucional resultou no estabelecimento de objetivos comuns e orientações para sistematizar as ações em prol da inclusão. No ano 2000, esse movimento culminou na criação do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, com a SETEC centrada na educação profissional e a SEESP/Secadi responsável pelo apoio à implementação da inclusão na rede. Essa iniciativa institucionalizou os NAPNEs (Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) em todas as instituições da RFEPCT, com a finalidade de articular ações de acessibilidade, acompanhamento e promoção de permanência e sucesso dos estudantes com deficiência. (Brasil, 2006, pág. 62-66).

Apesar dos avanços promovidos pelas políticas públicas de inclusão, sua efetivação ainda representa uma novidade para grande parte da sociedade. Persistem

resistências, tanto no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência quanto à inclusão de outros sujeitos historicamente marginalizados, evidenciando que o desafio vai além da criação de políticas: exige também uma mudança cultural e atitudinal.

A partir da análise dos documentos institucionais — como a Resolução nº 41/2016-CONSUP, o Regimento Interno do NAPNE, o portfólio do Núcleo de Inclusão do CEFET-RN (atual IFRN) e o Memorando nº 112/2012-PROEN — é possível compreender a trajetória de constituição, regulamentação e consolidação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal-Central (IFRN). Esses dispositivos normativos e orientadores não apenas organizam a atuação do Núcleo, mas também evidenciam o compromisso institucional com a promoção da inclusão educacional, assegurando o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao acesso e à permanência no sistema de ensino regular.

Entre os marcos institucionais, a Resolução nº 41/2016-CONSUP aprova o conteúdo do Regimento Interno do NAPNE, conferindo-lhe validade jurídica. Trata-se de um documento normativo de caráter deliberativo que formaliza a decisão do Conselho Superior. O Regimento, por sua vez, aprovado pela Resolução nº 19/2016-CONSEPEX, de 27 de junho de 2016, apresenta maior detalhamento, organizando os princípios, finalidades, estrutura e formas de atuação do núcleo.

Segundo o Capítulo I do Regimento, o NAPNE constitui um grupo de estudo e trabalho permanente, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e às Diretorias Acadêmicas dos *campi*. Suas atribuições visam fomentar e assessorar ações sistêmicas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, alinhadas a dispositivos legais como as Leis nº 10.098/2000, nº 13.146/2015 e o Decreto nº 5.296/2004. O público-alvo abrange pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como transtornos funcionais específicos como dislexia, dislalia, discalculia e disgrafia (IFRN, 2016).

Esse regimento também faz referência à Portaria nº 1.533/2012-IFRN, que oficializa a criação dos NAPNEs no âmbito do Instituto. Essa criação está articulada ao Programa TEC NEP (Programa de Educação, Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais), instituído em 2000 pela SETEC/MEC, em parceria com a SEESP, o qual impulsionou a inclusão educacional na Rede

Federal ao promover a criação de núcleos de acessibilidade em CEFETs, escolas técnicas e institutos federais em todo o país.

Neste mesmo sentido, o portfólio do Núcleo de Inclusão do então CEFET-RN, situado em Natal e instituído pela Portaria nº 204/2002, evidencia os primeiros esforços no campo da inclusão, com destaque para o curso de lapidação de pedras preciosas realizado em 1994, voltado a um público com necessidades específicas. Em 2001, ocorreu o primeiro curso de capacitação de professores para o atendimento a pessoas com deficiência. Em 2002, consolidou-se a estrutura do núcleo, e entre 2005 e 2006, há registros de produção acadêmica sobre o tema. Em 2012, os NAPNEs foram oficialmente institucionalizados. Em 2014, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE orientou sobre a documentação comprobatória para estudantes com deficiência. Já em 2016, aprovou-se o Regimento Interno, e em 2018, intensificaram-se práticas pedagógicas inclusivas em diversos *campi*.

Nesse contexto, a criação do Programa TEC NEP representou um marco significativo na consolidação de uma política institucional voltada ao atendimento das diferentes necessidades das pessoas com deficiência. Ao impulsionar ações de inclusão nas RFEPECT, o programa contribuiu para a ampliação do acesso e da permanência desses sujeitos nos espaços escolares. A partir desse movimento, observa-se um aumento na procura por essas instituições por parte das pessoas com deficiência, que passaram a enxergar nas escolas técnicas e nos institutos federais um ambiente mais receptivo, acessível e comprometido com a equidade educacional.

No entanto, a análise crítica desse conjunto documental revela que os avanços normativos, embora significativos, não garantem, por si só, a efetivação da inclusão educacional. Muitas vezes, há um descompasso entre o previsto nas normativas e a realidade nos *campi* do IFRN. Persistem desafios como a superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, a oferta de recursos de acessibilidade, a formação continuada de professores e a articulação intersetorial necessária ao atendimento integral dos estudantes com deficiência.

Esse hiato entre o discurso e a prática é amplamente discutido por autores como Mantoan (2006), Glat (2007) e Pletsch (2010). Mantoan argumenta que a inclusão exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, baseadas no reconhecimento da diversidade humana como valor formativo. Glat observa que, apesar de avanços legais, muitas escolas ainda mantêm estruturas excludentes e pouco flexíveis à heterogeneidade dos sujeitos. Já Pletsch destaca que as

resistências institucionais e a cultura da burocratização dificultam a consolidação da inclusão como prática cotidiana nas escolas.

Dessa forma, embora o NAPNE represente um instrumento institucional relevante na promoção da inclusão no IFRN, sua efetivação depende de uma atuação comprometida com a formação crítica dos profissionais, o fortalecimento de políticas públicas estruturantes, o engajamento da comunidade escolar e, sobretudo, da escuta ativa das pessoas com deficiência. Sem esses elementos, corre-se o risco de a inclusão permanecer restrita ao plano normativo, distante da realidade concreta e transformadora que se deseja alcançar.

3 CONCEITOS NECESSÁRIOS PARA CHEGAR À INCLUSÃO E AO TRABALHO INCLUSIVO

3.1 Conceitos de inclusão

Ao refletir sobre o conceito de inclusão, compreende-se que ele deve ser pensado de forma ampla, alcançando todos os estudantes. Isso significa que o processo não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas envolve a criação de condições para que cada aluno, com suas singularidades e necessidades, tenha exíquo acadêmico.

Nessa perspectiva, Mantoan (1999) ressalta que:

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, 1999, p.16)

A autora destaca que a inclusão se configura como um desafio coletivo, que exige repensar práticas pedagógicas, estruturas institucionais e políticas públicas para superar barreiras históricas de acesso, permanência e sucesso escolar.

Nesse sentido, os dados recentes sobre a expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) evidenciam como a ampliação das oportunidades educacionais pode contribuir para o fortalecimento desse processo inclusivo. De acordo com o Censo Escolar 2023, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi a modalidade de ensino que mais cresceu na educação básica no último ano. Entre 2022 e 2023, as matrículas passaram de 2,1 milhões para 2,4 milhões, representando um aumento de 12,1%. Esses números, referentes à primeira etapa da pesquisa estatística, foram apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em fevereiro de 2024.

No contexto das políticas de expansão, o MEC tem atuado para fortalecer a EPT em todo o país. Com o objetivo de ampliar vagas no ensino técnico de nível médio, por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), está prevista a construção de cem novas unidades de Institutos Federais (IFs), com investimento de R\$ 3,9 bilhões em repasses federais. Essa ação contribui para a

interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria condições para que o ensino médio técnico seja ofertado de forma integrada, consolidando-se como ferramenta de desenvolvimento social.

Ainda segundo a pesquisa estatística, todas as modalidades da educação profissional apresentaram crescimento no número de matrículas em relação ao ano anterior, exceto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio, que apresentou discreta queda. Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Qualificação Profissional foram os que mais se destacaram, registrando um aumento expressivo de 71,9% no último ano.

Quanto ao perfil dos estudantes, a EPT é composta majoritariamente por jovens: 75,1% das matrículas concentram-se em alunos com menos de 30 anos. Observa-se, em todas as faixas etárias, a predominância feminina, com maior diferença entre 40 e 49 anos, faixa em que as mulheres representam 62,9% das matrículas.

Em relação à raça/cor, dos 1,8 milhão de estudantes que se autodeclararam, 42,5% se identificaram como brancos, enquanto 55,6% como pretos ou pardos. A presença de estudantes amarelos e indígenas correspondeu a apenas 1,9% do total. A análise por modalidade revela uma predominância ainda maior de pretos e pardos na EJA de nível médio (79,4%) e nos cursos de FIC ou de Qualificação Profissional (76,7%), evidenciando desigualdades históricas de acesso e permanência na educação formal.

Embora o Censo Escolar 2023 não traga especificamente a quantidade de pessoas com deficiência (PcD) matriculadas na EPT, ele registra que 358.494 estudantes com deficiência estão matriculados no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidades que também integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Diante desse cenário, os Institutos Federais se configuram como espaços fundamentais para a construção de valores voltados ao respeito às diferenças e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Para que isso ocorra, é imprescindível que professores e demais membros da instituição estejam abertos a mudanças de pensamento e de práticas, de modo a promover a diversidade e evitar ações descontextualizadas, que se limitem ao simples ato de “estar em sala de aula”.

Como afirma Minetto (2008), quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo, no entanto, gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização e mudança. “É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência” (Minetto, 2008, p. 17).

No caso da inclusão de pessoas com deficiência, o autor sugere que as ideias inclusivas desestabilizam estruturas e práticas tradicionais, o que leva educadores e instituições a reagirem com algumas resistências. Essa oposição, no entanto, é uma reação natural ao processo de adaptação e reorganização que a inclusão exige no ambiente educacional.

A abertura para o “novo” requer primeiramente disponibilidade em conhecer. A resistência é fator negativo para o desafio da inclusão que até então tem testemunhado práticas incontestáveis, conforme “à representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis” (Prieto, 2006, p. 33). Segundo Saviani (2008):

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Saviani, 2008, p. 19).

Isso faz crer que é preciso acolher esse sujeito, sobretudo garantir o acesso, permanência e a qualidade do ensino, considerar os níveis de gravidade, ter um olhar em suas capacidades e possibilidades de afazeres, e como suporte, proporcionar práticas estratégicas inclusivas educacionais. Mantoan (2006) fornece uma visão abrangente sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. Abordando políticas, práticas e desafios relacionados à inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional, a obra contribui para a compreensão dos problemas enfrentados pelos alunos com deficiência dentro de um panorama mais amplo da educação inclusiva.

Ao abordar a inclusão no contexto educacional, a autora ressalta a necessidade de uma mudança estrutural nas escolas e universidades para garantir a acessibilidade de todos com ou sem deficiência. A obra examina a inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino. A inclusão, conforme Mantoan (2016), não se limita a uma questão de acesso físico, mas também envolve práticas pedagógicas

adaptadas, o suporte institucional adequado e a conscientização da comunidade acadêmica para superar barreiras atitudinais e metodológicas.

Há de se convir que a Educação no Brasil ocupa um lugar pouco significativo para as políticas públicas, e a desvalorização da profissão de professor o conduz na maioria das vezes à desmotivação em suas práticas, levando-o a manter um ensino tradicional. O ensino tradicional, nesse contexto, caracteriza-se por práticas pedagógicas centradas no professor, com foco na transmissão de conteúdo de forma expositiva e memorização, sem considerar, de maneira significativa, a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Esse modelo, muitas vezes, surge como resultado da desmotivação docente, que é reflexo da falta de valorização da profissão e das precárias condições educacionais promovidas pelas políticas públicas.

No entanto, tanto o Governo quanto os atores da Educação têm as suas parcelas de contribuições e devem reconhecer as suas responsabilidades na inserção de pessoas com deficiência nos espaços educacionais. Junto a isso os professores precisam assumir compromissos que visam pensar na emancipação desse aluno com necessidades educacionais específicas (NEE), como sujeito ativo no contexto escolar, histórico, social e cultural.

Segundo Vygotsky (1997) o aluno deficiente deve ser reconhecido como um sujeito social, com condições de aprendizagem, isso rompe com a barreira atitudinal, de sujeito incapaz para aprender, construída ao longo do tempo. Nisso, uma instituição se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo. Promover essa aprendizagem de igual modo conduz o indivíduo dito normal a perceber o respeito às diferenças e contribuir nesse processo de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar e na vida social em geral, segundo as suas capacidades.

A perspectiva é a de uma visão integradora que possa delinear as combinações frutíferas de atividades educacionais na direção não só de aprendizagens importantes num dado contexto, mas, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, como também na direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno (Gatti, 2016, p.4).

De acordo com o mesmo autor, “a formação dos professores são pontos vitais”. Isso justifica o receio da escola na acolhida do aluno quando diagnosticado com alguma limitação. Esse receio deve ser superado a partir da disponibilidade desse

professor em querer rever suas práticas e vir a ter flexibilidade para mudanças nesse processo de ensino-aprendizagem, porque a escola, ainda, trabalha dentro de uma concepção de aprendizagem que não leva em conta, que a aprendizagem é do sujeito.

Dessa forma, fica claro que a formação do sujeito deve ser integral. A escola não é somente o lugar onde se aprendem os componentes curriculares, mas um espaço em que descobrirão valores essenciais para o existir do ser humano no seu desenvolvimento pessoal. Em consonância com esta ideia o professor assume um papel preponderante que é favorecer a construção de conhecimentos que consolidam essa aprendizagem, para a emancipação desse aluno com deficiência.

Para que ocorra isso, o ensino aprendizagem deverá transcender o espaço escolar através dos conhecimentos obtidos pelo aluno com deficiência para além dos muros da escola. Família, escola e sociedade, o tripé da educação faz parte desse processo. Além de desenvolver sua autonomia, também desenvolverá o pensamento crítico e habilidades desse aluno. Esta ideia corrobora com que acredita que educar vai além da educação formal.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, elaborado em 1975, pela Assembleia Geral da ONU define uma série de bases como referências para a proteção destes direitos, destas, vale destacar a que define o termo:

“Pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 1975, p. 1).

A pessoa com deficiência que está em processo de aprendizado passa, muitas vezes, por discriminação, sendo vista inferior ou menos capaz do que aquela sem deficiência. Isto é notado através de atitudes discriminatórias, dos estereótipos, de exclusão social, e muitas vezes se acredita que o aluno não está apto a realizar certas tarefas sem dar a eles a oportunidade de demonstrar suas habilidades. Muito se compara e se limita o aluno com essa necessidade especial, aqui tratada. Como já foi dito, muito seu desenvolvimento a de outros alunos que não apresentam a mesma necessidade especial, sem compreender que os indivíduos possuem aptidões diferentes, inteligências diferentes.

Dessa forma, por muito tempo a deficiência foi entendida um “defeito” a se consertar, sem uma possibilidade de sucesso em outras áreas, entretanto, se sabe que se houver uma devida mediação para o aprendizado do aluno esse aluno se

desenvolverá, e muito mais do que acreditam. A mediação é, portanto, uma força positiva, que é colocada em ação do professor, para que a deficiência não seja entendida como defeito e sim como possibilidade de desenvolvimento de um aluno de modos diferentes do convencional.

Retomando as palavras de Vygotsky, “o defeito não é somente uma debilidade, senão também uma força. Nesta verdade psicológica reside o alfa eo ômega da educação social das crianças com deficiência” (Vygotsky, 1997, p. 48).

Nesse processo, o professor deve ter uma atitude de mediação de acordo com a teoria de Vygotsky, pois ele relaciona a interação social como essencial no processo de construção das funções psicológicas humanas. Esse autor também fala da zona de desenvolvimento proximal para defender a importância do processo de mediação do professor ou, no contexto aqui deste trabalho, do olhar dos cursos de formação que lidam com a formação humana e para o trabalho dessas pessoas.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã (Oliveira, 1999, p. 60).

Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deverá ser construído pelo professor levando em consideração o desenvolvimento real e potencial dos alunos, e pensando-se na forma como se entende o nível de desenvolvimento real. Esse nível refere-se às etapas já alcançadas e conquistadas pela PcD, e o nível de desenvolvimento potencial, que é a capacidade que possui em realizar atividades com a ajuda de outra pessoa mais capaz.

Nesse íterim, quando se pensa na inserção profissional de pessoas com deficiência destaca-se o baixo nível de escolaridade de muitas dessas pessoas, que enfrentam diversas barreiras no ambiente escolar. A vida escolar de pessoas com deficiência, devido a sempre se notar a deficiência como um “defeito”, fez com que estas crescessem sem ter acesso aos maiores graus de escolaridade e, conseqüentemente, de acesso a melhores empregos.

A falta de autonomia e os obstáculos constantes impediram sua plena participação, resultando, em muitos casos, no abandono precoce dos estudos. Isso se deve, em parte, à ausência de condições técnicas e humanas adequadas, já que

nem todos os professores estão preparados para trabalhar com pessoas com deficiência, e muitas escolas não possuem a infraestrutura necessária para acolhê-las, fato que se nota na realidade brasileira. Assim,

por essa razão torna-se necessário uma sensibilização dos vários empresários do sector, na medida em que a falta de informação que existe sobre a pessoa com deficiência e incapacidade, as suas capacidades e as suas limitações, aliada à possível crença que essa pessoa não irá corresponder às exigências impostas pelo mercado de trabalho e pelos empregadores, pode gerar problemas nas empresas (Ferreira, 2010, p.23).

Com essa declaração, entende-se que os setores destinados à profissionalização de pessoas com deficiência devem ter um olhar efetivamente sensível na inserção de adultos no mercado de trabalho, visando promover tanto sua inclusão social quanto a melhoria das condições de vida dessas pessoas. No entanto, a participação efetiva de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda está distante de se concretizar plenamente, como se vê na pesquisa aqui empreendida.

Nesse sentido, a educação também deve ser no sentido da politécnica. Ciavatta (2005, p. 10) enfatiza que:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno. (Ciavatta, 2005, p. 10).

Segundo esse autor, essa integração deve buscar os fundamentos do pensamento e da produção da vida, indo além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que se concentram apenas no treinamento para o vestibular. Ciavatta (2005) critica essas práticas por serem operacionais e mecanicistas, argumentando que elas não promovem a formação humana em seu sentido pleno. Ele defende uma abordagem educacional que valorize o desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, de forma crítica e consciente.

Saviani (2003) também discute que a educação politécnica é fundamental para promover a formação integral dos indivíduos, preparando-os para exercerem um papel ativo e crítico na sociedade. Ele ressalta a importância de superar as barreiras teóricas e práticas para a efetiva implementação dessa proposta educacional. A proposta do autor vai além da simples formação para o trabalho, ela busca uma formação que

emancipe os trabalhadores, promovendo sua autonomia e sua capacidade de intervenção social.

Dessa forma, a educação politécnica, com seu foco na formação integral e na emancipação, se alinha com a ideia de que as pessoas com deficiência devem ser vistas como agentes de mudança social, capazes de contribuir ativamente para a transformação da sociedade. Isso exige políticas públicas que garantam condições para que essas pessoas desenvolvam suas capacidades críticas e exerçam sua cidadania de forma plena, superando as barreiras que historicamente as têm excluído.

Dessa maneira, pretende-se favorecer o desenvolvimento desse indivíduo na integralidade, o que valorizará a sua potencialidade e considerará as suas especificidades, interesses, vivências e habilidades numa parceria entre família, instituição federal (no reconhecimento da sua função social) e comunidade, tendo como princípio o diálogo. Com isso, ressalta-se a importância do conhecimento teórico do professor como base para o planejamento de suas ações. Assim, é essencial que o docente ressignifique suas práticas com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, garantindo-lhes acesso, permanência e qualidade no âmbito do Instituto Federal.

3.2 O trabalho na perspectiva Marxista e os excluídos

A contextualização do tema busca evidenciar a relevância e atualidade do estudo sobre trabalho e exclusão social a partir da perspectiva marxista. Para isso, apresenta-se um panorama das condições sociais que envolvem a temática, incluindo dados sobre desigualdade, pobreza e desemprego, que fundamentam a necessidade de analisar a relação entre trabalho e exclusão social sob o olhar da teoria de Marx.

Compreender a exclusão social requer atenção às condições objetivas que envolvem os jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Dados recentes indicam que, entre 2022 e 2023, a pobreza no Brasil diminuiu de 31,6% para 27,4% da população, correspondendo a cerca de 8,7 milhões de pessoas que saíram dessa condição. Apesar dessa redução, persistem elevados níveis de desigualdade: em 2022, 22,3% dos jovens de 15 a 29 anos não estudavam nem trabalhavam,

totalizando 10,9 milhões de pessoas, sendo que mulheres negras ou pardas representavam 43,3% desse grupo. Além disso, aproximadamente 40% da população entre 25 e 64 anos não concluiu o Ensino Médio, percentual muito superior à média dos países da OCDE, evidenciando um déficit educacional estrutural.

Nesse contexto de desigualdade educacional e socioeconômica, a perspectiva marxista revela-se particularmente relevante para compreender como o trabalho, a escolarização e as estruturas de poder se interseccionam, produzindo exclusão. Estudar a trajetória da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, portanto, vai além da análise de políticas ou práticas institucionais; trata-se de investigar como condições materiais — como pobreza, desigualdade educacional, desemprego e marcadores sociais de gênero e raça — impactam aqueles historicamente marginalizados e como esses sujeitos enfrentam barreiras ou conquistam espaço no processo educativo e laboral.

Nesse sentido, Padilha e Oliveira (2013, p. 20, apud Marx, 1999) destacam que “os homens estabelecem relações de produção que correspondem a diferentes fases do desenvolvimento das forças produtivas materiais, mas os modos de produzir o que os homens necessitam para viver não foram os mesmos em todas as épocas históricas, o que originou diferentes ‘tipos de sociedade’”. Essa reflexão evidencia a historicidade das relações de produção e sua transformação ao longo do tempo.

Ademais, o conceito de trabalho em Marx é central em sua teoria, pois ele representa a forma pela qual os seres humanos se relacionam com a natureza e se reproduzem enquanto espécie. Desse modo, a análise marxista permite compreender como as dinâmicas de produção e as relações sociais influenciam diretamente a exclusão social, reforçando a pertinência de se estudar o tema à luz das contradições do sistema capitalista.

Segundo Marx, o trabalho é a atividade pela qual o ser humano transforma a natureza para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. No entanto, no sistema capitalista, o trabalho assume uma forma alienada, na qual o trabalhador é separado dos meios de produção e do produto de seu próprio trabalho. Essa alienação resulta em uma condição de exploração, onde o trabalhador é subjugado aos interesses do capital. Portanto, o conceito de trabalho em Marx está intrinsecamente ligado à análise da alienação e exploração no sistema capitalista, sendo essencial para compreender a relação entre trabalho e exclusão social.

Na perspectiva marxista, a relação entre trabalho e exclusão social é profundamente enraizada na exploração da classe trabalhadora pelo sistema capitalista. Marx identificou que a busca incessante por lucro leva à superexploração do trabalho, resultando em condições precárias, salários baixos e falta de segurança no emprego. Essa exploração cria uma divisão na sociedade, onde os trabalhadores são sistematicamente excluídos dos frutos do seu próprio trabalho, contribuindo para a desigualdade social e a marginalização de grande parte da população.

No sistema capitalista, a exploração e a alienação estão intrinsecamente ligadas ao processo de produção. A exploração ocorre quando os trabalhadores são forçados a vender sua força de trabalho por um salário que não corresponde ao valor real gerado por eles. Isso gera alienação, pois os trabalhadores se sentem desconectados do produto de seu trabalho e alienados do processo de produção. Eles se tornam meros instrumentos de trabalho, privados do controle sobre o produto de seu próprio esforço, o que resulta em uma sensação de despersonalização e falta de realização no trabalho.

A exclusão do mercado de trabalho é uma realidade para muitos indivíduos em sociedades capitalistas, e o desemprego estrutural é um dos principais responsáveis por essa exclusão. O desemprego estrutural ocorre quando há uma diferença persistente entre a oferta e a procura de mão de obra, resultando em uma parcela significativa da força de trabalho que não consegue encontrar emprego. Isso é frequentemente atribuído a mudanças na estrutura econômica e tecnológica, que podem tornar certas ocupações obsoletas ou aumentar a concentração de emprego em setores específicos, deixando muitos trabalhadores desempregados e marginalizados.

O desemprego estrutural constitui um fenômeno que impacta diretamente as condições de vida de uma parcela significativa da população, contribuindo para a exclusão social e a perpetuação da pobreza. No contexto brasileiro, essa realidade é marcada pela persistência de altas taxas de desemprego, fortemente influenciadas pela falta de qualificação adequada, pelo baixo nível educacional e pelas desigualdades regionais. Essa condição afeta de maneira particular os jovens entre 15 e 29 anos, sobretudo aqueles negros e pardos. Dados recentes apontam que 22,3% dos jovens nessa faixa etária não estudam nem trabalham, caracterizando o fenômeno dos NEETs (Not in Education, Employment or Training) (IBGE, 2023).

Na perspectiva marxista, o desemprego estrutural está diretamente relacionado à dinâmica do capital. Marx (1867/2013) descreve o capitalismo como produtor de um “exército industrial de reserva”, constituído por trabalhadores desempregados ou subempregados. Esse exército cumpre a função de controlar os salários e garantir a flexibilidade da força de trabalho, evidenciando que o desemprego estrutural não é apenas um problema econômico, mas um mecanismo estruturante do próprio sistema capitalista. As políticas governamentais e a estrutura do sistema econômico desempenham um papel crucial na perpetuação do desemprego estrutural, aumentando ainda mais a marginalização dos trabalhadores. É importante analisar de perto essas dinâmicas para desenvolver estratégias eficazes de inclusão e combate ao desemprego estrutural, levando em consideração as teorias marxistas sobre trabalho e exploração, bem como as ações de resistência e luta dos excluídos no contexto social e político.

Os impactos da exclusão social manifestam-se de forma particularmente intensa na pobreza e na desigualdade. A exclusão limita o acesso a oportunidades e recursos, agravando a desigualdade social. Fatores como a concentração de renda, a segregação educacional e a discriminação estrutural contribuem para a manutenção de um ciclo de exclusão que atinge especialmente as populações mais vulneráveis, incluindo jovens, negros, pardos e pessoas com deficiência (BOURDIEU, 1983; MARX, 1867/2013).

Indicadores recentes apontam que aproximadamente 40% da população entre 25 e 64 anos não concluiu o Ensino Médio (OCDE, 2022), evidenciando o déficit educacional estrutural que reforça a perpetuação da exclusão social e limita a mobilidade socioeconômica. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) assume papel central como ferramenta de inclusão, ao oferecer oportunidades de qualificação, desenvolvimento de competências e inserção no mercado de trabalho.

Para as pessoas com deficiência, a inclusão na EPT representa não apenas o acesso a conhecimento e habilidades técnicas, mas também a possibilidade de superar barreiras históricas de segregação escolar e exclusão social. Dessa forma, compreender a trajetória da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas na educação profissional, como no caso do IFRN-Cnat, permite analisar como políticas públicas, estruturas institucionais e práticas pedagógicas podem

contribuir para reduzir desigualdades e ampliar oportunidades para grupos historicamente marginalizados.

Perrot (1988) destaca que, mesmo após a abolição da escravatura, as estruturas de poder e as desigualdades estabelecidas durante esse período continuam a persistir, ainda que sob novas formas. E quando se pensa em inclusão é necessário retomar o período da escravização, visto que foi o período em que houve mais segregação de indivíduos. As lutas contemporâneas por inclusão e igualdade, especialmente no campo da educação e dos direitos das pessoas com deficiência, refletem essa longa trajetória de exclusão e marginalização. A escravidão não apenas criou barreiras físicas e econômicas, mas também culturais, alimentando preconceitos que precisam ser superados para garantir uma inclusão plena e efetiva na sociedade contemporânea.

No período da escravidão no Brasil, destaca-se as condições em que as pessoas negras foram trazidas para o país como escravizadas, bem como a forma como foram exploradas e excluídas da sociedade.

A escravidão, instituição degradante, produziu anomia social, pobreza e desigualdade. Após a abolição, em 1888, houve uma deficiente integração da população afrodescendente à sociedade de classes, o que ocasionou um considerável isolamento econômico e sociocultural. Essa segregação é considerada como anômala dentro de um sistema competitivo, “aberto e democrático”. Não houve uma ruptura de fato com o modelo tradicional. Deu-se uma continuidade ao modelo assimétrico das relações raciais, sociais e econômicas (Caxilé; Vasconcelos, 2018, p.65).

A inclusão, então, das pessoas com deficiência é um tema de extrema relevância para a sociedade e demanda estudos e pesquisas aprofundadas. Autores como Mantoan (2003) e Mittler (2000) destacam a importância de repensar as práticas pedagógicas para incluir efetivamente cidadãos que necessitam de atendimentos específicos, propondo abordagens que não apenas atendam às suas necessidades específicas, mas que também abram novas perspectivas sociais para indivíduos tradicionalmente considerados excluídos. Além disso, o papel da educação é muito importante, mas não se lhe pode atribuir um poder inexistente (MOURA, 2004), pois a atuação isolada dessa esfera não tem o poder de resolver os grandes problemas socioeconômicos do planeta (Frigotto, 1999).

Segundo Skliar, os documentos oficiais trazem o discurso da escola inclusiva que opera, apenas a um nível diferenciado: “por um lado, um nível supostamente progressista, a partir do qual se denunciam as formas terríveis e temíveis de

discriminação e exclusão das escolas especiais (...); fala-se da obrigação da escola pública de aceitar, conter e trabalhar com a diversidade etc” (Skliar, 2001, p. 19).

Essa reflexão de exclusão, dessa maneira, pode ser correlacionada com o contexto da inclusão de pessoas com deficiência nas esferas sociais, educacionais e políticas. Assim como as mulheres foram historicamente excluídas do espaço público e político, as pessoas com deficiência também enfrentaram (e ainda enfrentam) desafios significativos para obter inclusão e igualdade. Entendendo a redução das pessoas ao trabalho que executam, destaca-se aqui também a exclusão social das mulheres.

Estatísticas mostram que as mulheres ocupam menos cargos de liderança e recebem salários inferiores aos homens em diversas áreas profissionais (Silva, 2020). Além disso, a cultura organizacional muitas vezes perpetua estereótipos de gênero, dificultando a ascensão profissional das mulheres. A falta de políticas efetivas para garantir a igualdade de oportunidades também contribui para essa exclusão.

Para a inclusão de mulheres no mercado de trabalho os institutos federais são de extrema importância, pois são espaços que pensam sobre isso em formas de incluir fatos como a desigualdade salarial, promover programas de conciliação entre trabalho e família, e criar políticas de incentivo à formação profissional feminina. Além disso, a superação de estereótipos de gênero e a garantia de oportunidades iguais de ascensão na carreira são importantes. Na visão de Prá e Schindler (2013),

Em se aceitando que o Estado e as suas políticas públicas refletem e reproduzem valores, normas e posturas sociais, incluindo percepções sobre o feminino e o masculino, é correto afirmar que o tratamento dado às questões da mulher ou à equidade de gênero está condicionado por tendências globais e regionais, por modelos de crescimento econômico e pelos projetos sociais e políticos seguidos por cada país. Ao lado disso, o aporte das mulheres a esse modelo, os avanços nos seus direitos e a difusão dos estudos feministas, vêm contribuindo na redefinição dos padrões tradicionais de relacionamento entre Estado e Sociedade. A incorporação do tema da equidade de gênero na agenda pública serve para exemplificar a complexidade de processos dessa natureza. Essa incorporação, sem dúvida, deve ser creditada ao esforço, à visibilidade e legitimidade que adquire o movimento de mulheres nas duas últimas décadas do século vinte, assim como ao tipo e à qualidade do conhecimento produzido sobre as relações de gênero (Prá e Schindler, 2013, p. 7).

Nesse sentido, os Institutos Federais precisam agir num caminho de mudança e de entendimento sobre as questões de gênero que cercam e que constituem a sociedade. Através de cursos técnicos, tecnológicos e de ensino superior, essas instituições contribuem para a inserção e ascensão das mulheres em carreiras

predominantemente masculinas. Além disso, promovem a igualdade de gênero, incentivando a participação ativa das mulheres no ambiente acadêmico e profissional, buscando romper com estereótipos e preconceitos.

No caso da deficiência, e da mulher com deficiência, a exclusão muitas vezes foi justificada por concepções equivocadas sobre capacidade, produtividade e "normalidade" dentro de uma sociedade. Tal como aconteceu com as mulheres no século XIX, a exclusão de pessoas com deficiência também ocorre em diferentes graus e com justificativas variadas, que vão desde a segregação completa até a oferta de compensações insuficientes ou adaptações inadequadas.

É fato que a exclusão social é um fenômeno que envolve a marginalização de certos grupos da sociedade, privando-os do acesso a recursos e oportunidades, e dentre esses grupos as pessoas com deficiência têm se destacado. Dentro do campo teórico, a exclusão social é frequentemente relacionada à pobreza, desigualdade e discriminação. Compreender como se dá essa exclusão é fundamental para a formulação de estratégias eficazes de combate a esse problema social.

Essa exclusão e segregação de pessoas com deficiência remonta a séculos atrás, com relatos de exclusão e discriminação dentro da sociedade Brasileira. É sabido que desde a Idade Média, as pessoas com deficiência muitas vezes eram marginalizadas e consideradas incapazes, sendo colocadas em instituições separadas da sociedade.

Já no século XIX, e no século XX, a segregação persistiu em diferentes formas, com a criação de escolas e instituições separadas, refletindo a crença na incapacidade das pessoas com deficiência. Estes períodos históricos, inclusive o da escravidão de pessoas negras, são relevantes para entender como a segregação se consolidou e influenciou a percepção das pessoas com deficiência ao longo do tempo.

Entretanto, com a Primeira e Segunda Guerras Mundiais geraram-se abordagens distintas em relação às pessoas com deficiência, com algumas nações promovendo a segregação. Mas, em décadas seguintes, movimentos de direitos civis e iniciativas internacionais contribuíram para mudanças na percepção e na legislação em relação às pessoas com deficiência, marcando uma transição nos períodos históricos para a compreensão da necessidade do fim dessa segregação. Mais à frente, abordaremos os marcos importantes para a ideia de inclusão que prevalece atualmente.

Destaque-se que o trabalho é entendido em nossa sociedade como uma condição histórica que define e caracteriza o ser humano. Segundo Marx (1978), o trabalho representa a manifestação da vida humana, por meio da qual o homem transforma sua relação com a natureza e muitas vezes o trabalhador, dentro dessa conjuntura, é excluído.

O trabalho para Karl Marx foi então um tema central, considerando-o como a fonte primária para entender como a sociedade capitalista é regida. A teoria marxista buscou entender as relações de produção capitalistas e a exploração do trabalho humano, resultando na exposição da luta de classes e na busca pela emancipação dos trabalhadores.

Essas considerações são fundamentais para entender como a teoria marxista influencia a compreensão do ensino que se quer desenvolver nos institutos, pois estes desempenham um papel essencial na formação profissional, oferecendo educação técnica e tecnológica de qualidade onde o trabalho não está desvinculado da vida do sujeito. De acordo com o autor supracitado,

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

A esse respeito, essas instituições promovem a inclusão social e o desenvolvimento regional, possibilitando aos estudantes uma formação de qualidade que contribui diretamente para o mercado de trabalho, e além de tudo visa incluir os que foram excluídos socialmente. A importância dos Institutos Federais na formação profissional é de fato indiscutível, impactando positivamente a sociedade como um todo.

Isso se relaciona com a ideia de reduzir o trabalho à formação de um conjunto de habilidades intelectuais, ao desenvolvimento de determinadas atitudes e à transmissão de um volume específico de conhecimentos que geram capacidade de trabalho e, por consequência, de produção. Nesse contexto, a educação passa a ser considerada um dos fatores essenciais para explicar, sob a ótica econômica, as diferenças na capacidade de trabalho e, consequentemente, as desigualdades de produtividade e renda (Frigotto, 1993).

4 O PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: EVENTOS, LEIS E DECRETOS

Nesta seção, irá se discutir os caminhos que ocorreram para alcançar o que se conhece hoje como inclusão. Na introdução, houve já alguns apontamentos sobre o que é de fato a inclusão, no entanto, no capítulo 1, se retomou este conceito, mas neste se traçará um percurso histórico com os principais eventos que levaram ao que se conhece hoje como Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais - NAPNE/IFRN. Nisso, as políticas e programas foram se consolidando, como desdobramentos de políticas internacionais, e refletem as transformações sociais que consolidam no percurso a educação inclusiva.

4.1 Percurso histórico da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil

A educação das crianças com deficiência enfrentou graves dificuldades no Brasil. A educação pública, ainda em seus estágios iniciais e fragilizada, limitou o surgimento de instituições dedicadas à educação de deficientes. Consequentemente, a inclusão de crianças com deficiência era praticamente inexistente.

Nesse contexto, Jannuzzi (2012) explica que a trajetória da educação das pessoas com deficiência no Brasil, desde os primeiros registros até o início do século XXI, apresenta um longo processo de transformação social. A autora destaca que a institucionalização da educação para crianças com deficiência começou a se delinear com a disseminação das ideias liberais, que se fortaleceram no Brasil entre o final do século XVIII e o início do século XIX. Essas ideias foram influenciadas por movimentos como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram médicos, advogados, professores, alfaiates e soldados, entre outros, contribuindo para um ambiente propício à reflexão sobre os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência. Após a Independência do Brasil, em 1822, essas discussões foram intensificadas.

Embora a historiadora não aborde diretamente a relação entre os movimentos históricos e a inclusão de pessoas com deficiência, é possível explorar a conexão, considerando que essas revoltas ajudaram a formar um ambiente propício à reflexão sobre direitos, igualdade e inclusão. Elas reuniram importantes figuras de diversas

áreas, como médicos e advogados, que influenciaram o pensamento sobre justiça social e direitos humanos, incluindo questões relativas à deficiência.

A consolidação dessas ideias encontrou terreno fértil após a Independência do Brasil, em 1822, período no qual as discussões sobre inclusão social e acesso à educação ganharam força. O impacto dessas reflexões contribuiu significativamente para o desenvolvimento inicial de políticas e práticas voltadas à integração de crianças com deficiência no cenário educacional, embora de forma embrionária e restrita. Apesar desses desafios, Jannuzzi ressalta a influência de figuras próximas ao imperador na criação de instituições para deficientes. Esse processo, que a autora chama de 'intimismo à sombra do poder,' teve um papel significativo na fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854.

Este foi o primeiro instituto para cegos no Brasil e posteriormente se tornou o Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a José Álvares de Azevedo, um jovem cego brasileiro que estudou em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado por Valentin Haüy no século XVIII. Poucos anos depois, foi criado também o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), ambos sob a tutela do governo central.

Essas iniciativas foram esforços isolados apoiados pelo poder central, mostrando o impacto das relações de poder e a importância do apoio institucional na implementação de políticas inclusivas.

Vale notar que, embora essas instituições tenham sido criadas para atender pessoas com deficiência, o suporte oferecido era insuficiente e limitado a uma pequena parcela da população. No caso de outras deficiências ou condições consideradas fora do padrão, o destino usual era a internação em hospitais e asilos. Paralelamente, a educação popular não ocupava lugar de destaque nas prioridades governamentais, apesar de a Constituição de 1824 já conter, de forma implícita, a ideia de educação acessível a todos.

Esses asilos eram aparentemente estruturados para acolher expostos, órfãos, crianças abandonadas. Na entrada dessas Santas Casas, havia uma "roda dos expostos", local onde eram deixadas as crianças, cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por algum motivo. (Jannuzzi, 2012, p. 08).

Historicamente, o tratamento social destinado às pessoas com deficiência era marcado por práticas de exclusão e, em alguns casos extremos, de extermínio.

Crenças religiosas também contribuem para essa marginalização, interpretando a deficiência como sinal de desarmonia, obra de espíritos malignos ou como castigo divino (Martins, 1999). Esse contexto reforçava uma visão de incapacidade e marginalização que, por muitos anos, norteou as práticas sociais e educacionais. Contudo, ao longo dos séculos, assistimos a uma mudança gradual de paradigma, impulsionada por avanços legislativos, científicos e sociais, que moldaram uma nova abordagem em relação ao atendimento e à integração das pessoas com deficiência.

A partir disso, os paradigmas da inclusão evoluíram ao longo do tempo. Nesse sentido, inicialmente, prevalecia o paradigma da exclusão, onde as pessoas com deficiência eram segregadas e frequentemente afastadas da vida social e educacional. Posteriormente, esse modelo evoluiu para o paradigma da segregação, que levou à criação de instituições especializadas para atender exclusivamente pessoas com deficiência, embora ainda reforçasse sua separação do convívio social.

Dessa forma, Jannuzzi (2012), Mantoan (2003) e Martins (1999) apresentam análises que se complementam ao abordar os paradigmas educacionais associados às pessoas com deficiência, considerando suas origens, impactos históricos e a necessidade de transformação. Jannuzzi oferece uma visão histórica que evidencia como os paradigmas educacionais no Brasil foram moldados por contextos assistencialistas e excludentes, nos quais pessoas com deficiência eram vistas como incapazes e marginalizadas, resultando em práticas que limitavam seu acesso à educação e ao convívio social.

Mantoan, por sua vez, entende os paradigmas como sistemas de valores e crenças que orientam as práticas educacionais e sociais em determinados períodos históricos. Ela ressalta que, embora esses paradigmas possam ter atendido às necessidades de seu tempo, tornam-se insuficientes diante de novas demandas, destacando a urgência de promover rupturas com esses modelos e construir práticas inclusivas que garantam o acesso e a permanência de todos os alunos.

Martins (1999) complementa essas análises ao enfatizar a transição de paradigmas excludentes para integradores e, posteriormente, inclusivos. Ele destaca que os paradigmas integradores do século XX, embora representasse um avanço, ainda exigiam que os alunos se adaptassem ao sistema regular, sem promover mudanças estruturais significativas. Essa realidade dialoga com as contribuições das autoras citadas, ao evidenciar que, para superar as limitações ainda existentes, é imprescindível reestruturar o sistema educacional de modo a contemplar as

necessidades específicas de todos os estudantes. Nessa perspectiva, à luz da realidade do IFRN-CNAT, constata-se que a inclusão de pessoas com deficiência acompanha esse processo histórico, articulando-se diretamente com a construção e a consolidação dos direitos humanos desses sujeitos.

Visto que, com a implementação das políticas públicas — como, por exemplo, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, o aumento do ingresso de alunos com deficiência foi significativo, em especial no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, torna-se possível compreender a dimensão desse avanço. Nesse sentido, os dados extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) reforçam esse movimento ao evidenciarem um crescimento contínuo no número de estudantes com deficiência matriculados no IFRN nos últimos anos. Em 2019, foram registradas 515 matrículas, número que passou para 672 em 2020. Em 2021, o quantitativo alcançou 766 estudantes; em 2022, chegou a 863; em 2023, subiu para 956; em 2024, atingiu 1.100; e, em 2025, chegou a 1.197 estudantes (SUAP, 2025).

Essa progressão nas políticas institucionais de inclusão demonstra que a instituição não apenas ampliou o acesso, mas também vem criando condições objetivas para a permanência e o êxito dos discentes com deficiência. O crescimento do número de matrículas reflete um processo histórico de fortalecimento inclusivo, alinhado às normativas nacionais e às ações institucionais voltadas para a garantia de direitos educacionais. Nesse contexto, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) assumem papel estratégico, ao promoverem acolhimento, acessibilidade pedagógica e valorização da diversidade no âmbito da educação profissional e tecnológica. Soma-se a isso a atuação de profissionais especializados, que acompanham os estudantes em suas especificidades acadêmicas, oferecendo suporte pedagógico.

Os números apresentados não se limitam a refletir uma evolução quantitativa, mas evidenciam um movimento de transformação qualitativa, reafirmando o compromisso do IFRN em assegurar uma educação inclusiva de qualidade, fundamentada no respeito à diversidade e na promoção da equidade.

A análise de Piovesan (2013) contribui para compreender essa trajetória sob a perspectiva histórica e dos direitos humanos. A autora apresenta quatro estágios na construção dos direitos das pessoas com deficiência, permitindo perceber como

avanços normativos e sociais foram incorporados ao longo do tempo e como esses movimentos refletem diretamente nas políticas e práticas inclusivas de instituições como o IFRN.

1. Estágio de Total Intolerância: neste estágio, as pessoas com deficiência eram consideradas impuras e castigadas pelos deuses. Platão e Aristóteles, em suas obras *A República* e *A Política*, respectivamente, mencionam a eliminação de crianças com deformidades, prática comum na Grécia Antiga, especialmente em Esparta, onde a perfeição física era exigida para a defesa do Estado, resultando na execução sumária de crianças deficientes.

2. Estágio da Invisibilidade: as pessoas com deficiência eram segregadas em guetos, separadas do resto da sociedade. Exemplos desta fase incluem, também, os relatos bíblicos dos leprosos, considerados impuros e isolados socialmente. Como visto nos leprosários, que permaneceram ativos até boa parte do século XX, as leis, até 1986, estabeleciam que os hansenianos deveriam ficar isolados. Essas instituições eram construídas fora das cidades no intuito de proteger a população desse mal que era a hanseníase. Nesse sentido, Antunes (2018, p. 15) explica que os leprosos ficavam restritos ao espaço determinado pelos muros da instituição, e seu cotidiano passava a ser regido pelas regras e práticas desenvolvidas no interior do isolamento

3. Estágio do Assistencialismo: marcado pelos avanços da medicina, este estágio focava na tentativa de curar as limitações físicas e mentais. As pessoas com deficiência eram vistas como portadoras de enfermidades, recebendo ajuda assistencial enquanto não houvesse cura para suas condições. Este estágio ainda é vivenciado em muitos lugares, incluindo o Brasil.

4. Estágio da Inclusão: com a influência da doutrina cristã e os preceitos do amor ao próximo, o acolhimento e a universalidade dos direitos humanos começaram a moldar um novo enfoque. As descrições de milagres e curas no Novo Testamento trouxeram as pessoas com deficiência para o centro das atenções, promovendo a inclusão e o respeito a seus direitos na sociedade contemporânea.

Piovesan (2013) destaca a importância desses estágios para entender a evolução das políticas públicas e práticas de inclusão. Na era contemporânea, a inclusão das pessoas com deficiência se tornou uma prioridade em diversas políticas públicas e práticas institucionais. Este progresso é resultado de um esforço contínuo para garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas condições, tenham

acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde e emprego. No período do Assistencialismo, as pessoas com deficiência eram inicialmente inseridas apenas de modo parcial, e, mais tarde, houve a inserção em salas de aula regulares.

Assim, essas pessoas careciam de profissionais especializados, e era comum que os alunos com deficiência fossem separados em “classes especiais”. Esse cenário representou um período difícil e árduo para a humanidade, mas que, ao mesmo tempo, fortaleceu a persistência nas lutas contra a educação excludente.

A partir da década de 1990, a democratização alcança parcelas importantes da sociedade com o fundamento de igualdade educacional e social, cujos princípios são garantidos por lei e eventos importantes começaram a se suceder em benefício à inclusão. A educação inclusiva hoje, após esses marcos, se tornou uma realidade que beneficia significativamente a população. A inclusão é um processo em que todos devem estar cientes de sua participação, principalmente a equipe multidisciplinar.

Alguns documentos oficiais remetem à implementação das políticas e práticas formativas nos desafios da perspectiva da inclusão escolar. Pensa-se, de início, na Constituição Federal de 1988, a qual representa um marco na defesa dos direitos humanos e da inclusão social, especialmente no que tange às pessoas com deficiência. Esta é conhecida como uma das constituições mais progressistas em termos de direitos para as minorias, dando resguardo aos seguintes direitos: o direito à dignidade, à igualdade e à não discriminação. Nisto, reforça o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão das pessoas com deficiência.

Especificamente sobre o artigo 5º da Constituição, este é de suma importância, e assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988). Dessa forma, através da Carta Magna se pôde garantir aos cidadãos brasileiros a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, e a lei inclui claramente as pessoas com deficiência, que, ao longo da história, foram marginalizadas e enfrentam diversas barreiras para a garantia de seus direitos.

Pensando nos direitos trabalhistas e as pessoas com deficiência, destaca-se também, da Carta Magna, o artigo 7º, que trata dos direitos trabalhistas e garante a proibição de qualquer tipo de discriminação no campo trabalhista, incluindo o motivo de deficiência como um dos tais. Assim, a Constituição assegura o acesso igualitário ao trabalho, fundamental para a inserção das pessoas com deficiência no meio trabalhista. Tendo a compreensão de que nos institutos federais a dimensão do

trabalho ganha uma grande importância, destaca-se aqui mais ainda a importância da inserção desse artigo da constituição.

Outros artigos também poderiam ser citados aqui, visto que muitos deles ganham relevância para a discussão da inclusão, tida neste trabalho. No entanto, apenas se destacam alguns. A educação também sendo um direito fundamental garantido pela Constituição, tem em seu artigo 208, inciso III, o asseguramento do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, na rede regular de ensino.

A Constituição ainda prevê a assistência social como um direito para aqueles que dela necessitam, incluindo pessoas com deficiência que não tenham meios próprios de sustento. O artigo 203 estabelece que a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e, por meio da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), foi instituído o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que garante um salário-mínimo mensal para pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade.

Outro documento é a Declaração de Salamanca (1994) que versa sobre princípios, políticas e práticas relacionada a pessoas deficientes que foi verificado o direito de fazer parte do sistema educacional que, independentemente das suas diferenças individuais, assim romper as divisões e evitar a segregação dos educandos é a função social da escola de acolher todo aluno, independente das diferenças para que ele se sinta respeitado numa perspectiva de educação inclusiva. Isto por compreender que é

o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades específicas dos seus alunos (Brasil, 2010, p.6).

A Declaração de Salamanca (1994) representa um marco histórico no movimento pela inclusão educacional, enfatizando o direito à educação de qualidade para todos, especialmente para pessoas com deficiência. Ela surgiu em um momento de intensificação das discussões globais sobre equidade e direitos humanos, alinhada ao contexto histórico do pós-Guerra Fria e ao avanço de agendas internacionais voltadas ao desenvolvimento social. Essa Declaração de Salamanca, em seu artigo 53, no Item E – Áreas Prioritárias, ressalta a importância da relação entre escola e

trabalho, destacando que a formação educacional deve preparar os estudantes para o mercado, reforçando a necessidade de políticas educacionais que promovam essa integração. Abaixo, na citação, expõe-se a respeito da inclusão desses jovens no mercado de trabalho e o que o currículo voltado a isso deve incluir.

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (Declaração de Salamanca, p.34, 1994).

Destarte, a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços de trabalho, fundamentada nas políticas públicas e educacionais mencionadas, é essencial para garantir a autonomia e a plena participação dessas pessoas na sociedade. Conforme a citação acima a transição da escola para o trabalho para jovens com necessidades educacionais específicas deve ser cuidadosamente planejada, com foco em torná-los economicamente ativos e preparados para a vida adulta.

No contexto brasileiro, essa declaração fundamentou a reforma educacional consagrada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Em seus artigos 58, 59 e 60, a LDB garantiu a inclusão educacional e a terminalidade educacional específica para pessoas com deficiência.

O ano de 1994 foi marcado por avanços nos direitos das pessoas com deficiência. Nesse ano, a UNESCO (1994) decretou oficialmente a dita declaração e trouxe a garantia do acesso educacional para todos em todas as escolas regulares, inclusive para as pessoas deficientes. Percebeu-se nessa declaração a relevância da atuação mais consciente dos atores envolvidos com a Educação, sobretudo do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, por exemplo. Com isso, alguns outros documentos que foram surgindo, inspirados na Declaração

de Salamanca e também na constituição de 1988, passaram a definir esse dito atendimento, marco para a educação inclusiva, e dar o devido valor a ele.

Assim, a Constituição de 1988 não só assegurou direitos básicos para as pessoas com deficiência, mas também impôs ao Estado e à sociedade o dever de promover condições para que esses direitos sejam concretizados na prática.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva foi implementada em 1994, com o documento oficializado como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, com as mesmas orientações assinalada na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a qual se explicará mais à frente. Essa política assegura que o AEE deve ser oferecido em todos os níveis, modalidades e ensino, responsabilizando a escola pela valorização das diferenças. Destarte o direito do aluno com deficiência é garantido na lei.

Isto posto, a escola precisou ser, a partir de então, um ambiente onde o aluno com deficiência interage com outros alunos na sala de aula regular e seu aprendizado deve ser efetivado neste espaço. Diferente do que muitos podem pensar, o aluno com deficiência tem a sala de aula de AEE nas redes municipais como suporte em parceria com o professor da sala regular. No entanto, no caso da instituição federal que é o lócus da pesquisa, não há esse espaço. Esses espaços não são o único lugar de conhecimento nem depósitos de estudantes com necessidades específicas, mas sim norteadores e facilitadores do aprendizado do aluno com deficiência.

Sob o enlace dessas mudanças e das novas perspectivas educacionais, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) propôs uma educação calcada na cidadania, no conhecimento e na preparação profissional com compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, profissional, coletiva e ambiental. Diante dessa nova perspectiva, o currículo deve contemplar conteúdos e formas diferenciadas de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.

Quando se trata da educação, especialmente da educação especial, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é fundamental. O artigo 58 da referida lei aborda a educação especial, estipulando que "pessoas com deficiência têm direito à educação pública, gratuita e apropriada. A educação especial deve ser oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para garantir a integração e desenvolvimento dos alunos com deficiência" (Brasil, 1996).

Essa legislação marca um avanço significativo na inclusão educacional, promovendo a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares e garantindo que recebam uma educação adequada às suas necessidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao assegurar a inclusão de alunos com deficiência, alinha-se aos princípios de justiça social e igualdade de oportunidades.

A Educação Especial no Brasil tem feito progressos significativos, mas ainda enfrenta desafios persistentes, especialmente em relação à desigualdade social. Entre os brasileiros pretos e pardos o abandono escolar, também é um sintoma dessa diversidade.

Essa situação é causada pela necessidade do trabalho e quando se trata da educação no país, principalmente na educação especial que em seu artigo 58 da Lei nº 9.394 de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trata da educação especial. De acordo com essa lei, a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em seguida, traz em seu texto a garantia do acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, assegurando no art. 59 da lei algumas orientações para que as instituições se adequem para atender a essas pessoas com Necessidade Educacional Específica (NEE), através de:

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

Essas orientações norteiam as práticas educacionais para o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas com deficiência, compreendendo cada especificidade do sujeito. Por mais que essas leis nos assegurem, ainda necessitamos de adequações curriculares, pois a cada contexto novo haverá suas modificações. Ainda, no art. 58 da lei em seus parágrafos, §1º, §2º e §3º entende-se que as pessoas com deficiência serão atendidas conforme demanda.

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Brasil, 1996).

Nesse sentido. A LDB e suas diretrizes específicas para a educação especial exemplificam como as políticas educacionais buscam integrar todos os indivíduos, respeitando suas particularidades e promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

Conforme o artigo 58 da lei, a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O artigo 59 da lei complementar garante acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Após a LDB, se destaca o Decreto nº 3.298/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, instituindo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este decreto afirmou uma ideia de proteção e assistência à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão plena. Neste decreto há claramente aspectos fundamentais como a promoção da acessibilidade, a inclusão no mercado de trabalho, o acesso à educação para a pessoa com deficiência.

Reforçando a lei anterior, o decreto prevê o atendimento especializado e a integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, promovendo assim uma educação inclusiva. No que se refere ao trabalho, o decreto traz ações que visam promover a igualdade de oportunidades, com vistas à extinção da discriminação e permitir a contratação de pessoas com deficiência no setor público e privado. Para

isso, estabelece a necessidade de adaptações nos ambientes de trabalho e a possibilidade de programas de qualificação profissional voltado a essas pessoas em questão.

No decreto também há um avanço no que se refere à acessibilidade: o documento determina que os espaços públicos e os meios de transporte precisam ser adaptados. Assim, essa política é entendida como uma política que visa o reconhecimento dos direitos humanos e da dignidade das pessoas com deficiência.

Com a criação deste Decreto nº 3.298/1999, é possível entendê-lo como uma medida importante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, visto que delega ao Estado a sua responsabilidade com a promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Outro decreto importante é o de nº 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala. Essa convenção vem como um evento ímpar para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência e ela estabelece no Brasil uma base internacional de proteção e promoção desses direitos. De acordo com o artigo 3,

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

A convenção foi aprovada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) no ano de 1999 e tem como princípio fundamental a igualdade de direitos e liberdades para pessoas com deficiência.

Vale salientar que a Convenção da Guatemala afirma que as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir das mesmas possibilidades das demais pessoas, buscando quebrar assim qualquer ideia de discriminação. Também a Convenção destaca a responsabilidade dos Estados em superar barreiras que impedem a vida plena das pessoas com necessidades especiais e preconiza a adoção de políticas

públicas inclusivas, promovendo a autonomia, a dignidade e a participação plena dessas pessoas.

No âmbito da educação, o evento reforça a necessidade de garantir o acesso à educação inclusiva e o desenvolvimento de programas que valorizem as especificidades das pessoas com deficiência, e, no que se refere ao trabalho, aspecto bastante considerado aqui nesta dissertação, é assegurada a igualdade de condições para a inserção no mercado, com medidas que possibilitem a empregabilidade desses indivíduos.

Outro aspecto importante presente no Decreto é a responsabilidade que ele delega aos Estados na efetivação para a acessibilidade física, comunicacional e informacional, visando à remoção de barreiras arquitetônicas, tecnológicas e sociais que têm impedido a verdadeira inclusão dos indivíduos com necessidades especiais.

Outro marco legal importante a se destacar aqui é a Lei nº 10.436/2002. Este marco foi essencial para a garantia dos direitos da comunidade surda no Brasil, pois reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua da pessoa surda. Esse reconhecimento possibilitou promover o direito das pessoas surdas de usarem a língua de sinais como sua primeira língua em diversos âmbitos. A lei assevera, ainda, que as Libras não é apenas uma “muleta”, mas sim o principal meio de comunicação da pessoa com essa deficiência, tendo uma estrutura gramatical e organização próprias.

Após a efetivação dessa lei, o governo brasileiro pôde se comprometer com a efetivação do uso da língua de sinais em âmbitos não antes contemplados. Juntamente a isso, a lei incentivou a formação de profissionais intérpretes de Libras para atuar em instituições escolares, e dessa forma, veio como mais um dispositivo para a inserção do aluno surdo nas escolas públicas.

Nesse sentido, a lei reforçou a necessidade da formação e da qualificação de professores e intérpretes de Libras na rede básica de educação, assegurando que as pessoas surdas tenham acesso a uma educação com viés inclusivo, seja em escolas regulares, seja em instituições voltadas ao atendimento desses indivíduos.

Mais um marco legal foi a Portaria nº 2.678/2002, emitida pelo Ministério da Educação (MEC), a qual teve o objetivo de validar oficialmente o Braille para a Língua Portuguesa, consolidando um sistema de escrita e leitura para pessoas com deficiência visual. Esse marco específico às pessoas com deficiência visual foi essencial para a sua inserção na sociedade. Através de uma parceria de especialistas

com instituições de apoio aos cegos, foi possível estabelecer normas e padrões para o uso do Braille na língua portuguesa, inserindo toda a organização do Braille, como a representação de letras, números, sinais de pontuação, por exemplo.

Essa organização da grafia em Braille deu às pessoas cegas ou com baixa visão um empoderamento e independência no acesso ao conhecimento, e assim, muitos materiais que antes não tinham sua versão em Braille passaram a existir. Com a publicação da Portaria nº 2.678, o MEC garantiu a qualidade e a uniformidade da produção de vários materiais e documentos oficiais em Braille, assegurando que a informação escrita chegasse às pessoas com deficiência visual.

A leitura em Braille veio para ser de extrema importância a pessoas cegas, pois possibilitou o acesso à informação e à educação de forma autônoma. Através do sistema Braille, indivíduos cegos puderam ter acesso a livros, revistas, apostilas e outros materiais educativos, assim como documentos do cotidiano, e informações em espaços públicos. Além disso, a leitura em Braille contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dessas pessoas, permitindo a inclusão e a participação ativa na sociedade.

Junto a isso, este método permitiu que essas pessoas detivessem uma autonomia para ler e estudar, independentemente da disponibilidade de materiais impressos convencionais. Além disso, a leitura em Braille é essencial para a inclusão desses indivíduos em ambientes educacionais e profissionais não antes abarcados. Dessa forma, a leitura em Braille desempenhou um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e na quebra de barreiras desses indivíduos na busca por conhecimento e informação.

Ressalta-se agora, aqui, o ano de 2003 como aquele em que o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o qual teve como objetivo consolidar uma política de educação que respeitasse as diferenças e promovesse o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais. Este programa teve como meta tornar as escolas espaços inclusivos, capazes de acolher alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, além de outros grupos segregados socialmente. Esse programa foi de ímpar para a ideia de inclusão que se tem hoje.

Essa ideia está embasada na legislação brasileira que prevê a educação inclusiva como um direito, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso

ao ensino regular, com suportes e recursos especializados quando necessário. As práticas educacionais incluem a formação de professores para lidar com alunos com deficiência, a adaptação de material didático e a oferta de atividades pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante, promovendo a igualdade de condições e a valorização das pessoas com deficiência. Entretanto, muitas vezes essa inclusão não é possível, apesar de seu ideal.

O programa em questão teve como norte a ideia de diversidade como precípua ao ambiente escolar, entendendo que ela contribui para uma formação cidadã, solidária e justa. Dessa maneira, ao invés de separar os alunos em escolas ou classes especiais, a proposta do programa foi a de que os alunos com necessidades especiais convivam e aprendam juntos na mesma sala de aula com outros alunos. É necessário que se respeite o ritmo de cada um, tendo com apoio o atendimento especializado, como o dos intérpretes de Libras, ou das salas de AEE.

Nesse sentido, a formação continuada de professores ganha relevância, visto que uma das ideias trazidas no documento é que se deve capacitar gestores, professores e profissionais da educação para lidar com a diversidade em sala de aula e promover a adaptação dos currículos e metodologias pedagógicas. Através da formação continuada é possível pensar no desenvolvimento de recursos pedagógicos e materiais didáticos adaptados, além de fomentar a produção de conteúdo em formatos acessíveis, como o próprio Braille e a Libras.

Assim, essa iniciativa do MEC refletiu o que foi visto na Convenção da Guatemala (1999), a qual fomenta os direitos das pessoas com deficiência e promove a igualdade. Ao valorizar o direito à diversidade, o Programa Educação Inclusiva veio a favor de uma educação voltada à diversidade, onde cada aluno pode desenvolver seu potencial. A lei em geral, contribui assim para o fortalecimento da democracia e da igualdade.

Já no ano 2004, o governo brasileiro intensificou esforços para garantir o acesso de estudantes com deficiência a escolas e classes comuns da rede regular de ensino. O Decreto nº 5.296/2004 e o Decreto nº 5.626/2005 vêm como sendo fundamentais para regulamentar e expandir o atendimento inclusivo nas escolas, assegurando a acessibilidade e o direito à comunicação e à educação.

O Decreto nº 5.296/2004 tratou da acessibilidade em espaços físicos, da comunicação e do transporte, voltados às pessoas com deficiência, colocando normativas para remover barreiras arquitetônicas e comunicacionais em vários

âmbitos. No que diz respeito ao contexto escolar, isso incluiu adaptações nas instalações físicas e a criação de ambientes adequados para que os alunos com necessidades especiais pudessem usufruir desses ambientes. O decreto reforçou, dessa forma, a importância de ambientes acessíveis, como rampas, elevadores e banheiros adaptados, garantindo o direito de circulação e independência dos estudantes com deficiência.

Dissertando sobre o Decreto nº 5.626/2005, este, por sua vez, regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas. Este decreto tornou obrigatória a inclusão de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, capacitando profissionais para atuar com alunos surdos e promovendo a acessibilidade linguística. Além disso, o decreto define que intérpretes de Libras devem estar presentes nas instituições de ensino para garantir o pleno acesso ao conteúdo por parte dos alunos surdos, seja em escolas de ensino básico ou em universidades.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) criou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) como parte da política nacional de atendimento especializado para estudantes com altas habilidades ou superdotação. Os NAAH/S vieram com o objetivo de identificar, apoiar e desenvolver as potencialidades desses alunos, oferecendo recursos e atividades que ampliassem suas capacidades, tanto intelectuais, quanto criativas, artísticas ou psicomotoras.

Os núcleos são, portanto, centros de referência que atuam em parceria com escolas e redes de ensino para promover a inclusão e garantir que alunos com altas habilidades/superdotação recebam atendimento diferenciado. Eles oferecem oficinas, cursos, atividades de enriquecimento curricular e suporte emocional, visando proporcionar desafios adequados ao potencial desses estudantes. As atividades são voltadas para estimular o desenvolvimento acadêmico e pessoal, além de incentivar o protagonismo e a interação social.

Cada NAAH/S conta assim com uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, pedagogos, professores especializados e outros profissionais, que trabalham no diagnóstico e acompanhamento desses alunos. Além do atendimento direto, os núcleos realizam capacitações para professores e gestores, auxiliando na identificação de estudantes com altas habilidades e na adaptação das práticas pedagógicas às suas necessidades.

A criação dos NAAH/S representa um avanço na política de educação inclusiva, ao reconhecer que estudantes com altas habilidades também precisam de apoio diferenciado para desenvolver plenamente suas capacidades, promovendo, assim, uma educação que respeita a diversidade e valoriza o potencial único de cada aluno.

Um fato histórico importante que levou à ideia de inclusão como se conhece hoje foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006, e em vigor desde 3 de maio de 2008, que visava promover, proteger e assegurar o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência. Este tratado enfatiza, sobretudo, o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, incluindo a liberdade de fazer as próprias escolhas e a independência das pessoas com deficiência.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), buscou impulsionar a qualidade da educação brasileira em diversos níveis e modalidades, incluindo a educação especial. O PDE estabeleceu diretrizes e ações para garantir que o sistema educacional brasileiro fosse inclusivo e capaz de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições.

A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é uma das principais metas do PDE. Nesse sentido, o plano promoveu a implementação de políticas que favorecessem a inclusão desses estudantes nas classes comuns da rede regular de ensino. Entre as ações destacam-se a ampliação das Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com recursos especializados e tecnologia assistiva, e a capacitação de professores para atuar com a diversidade em sala de aula.

O PDE também incentivou a criação de parcerias entre as redes de ensino e instituições especializadas para oferecer suporte adicional, promovendo um ambiente inclusivo e acessível. As adaptações arquitetônicas nas escolas, a oferta de materiais pedagógicos acessíveis e a presença de intérpretes de Libras foram algumas das medidas incentivadas pelo PDE para garantir que o ambiente escolar fosse adequado para o aprendizado de todos os estudantes.

Para a instituição efetiva das salas de Atendimento Especializado, houve a criação do Decreto nº 6.571/2008 que efetivamente instituiu as Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, como parte das políticas de educação

inclusiva. Esse decreto regulamentou o AEE, e preservou o direito ao atendimento educacional especializado tanto para estudantes com deficiência, quanto para estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

As Salas de AEE são espaços equipados para oferecer suporte adicional aos alunos no contraturno escolar, com recursos e serviços específicos. Esses espaços apoiam a formação escolar e buscam promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Segundo a Secretaria de Educação Especial,

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial que identifica, elabora, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Isto posto, a escola precisa ser um ambiente onde o aluno com deficiência se sinta acolhido aos outros alunos na sala de aula regular e seu aprendizado deve ser efetivado neste espaço. Diferente do que muitos pensam, o aluno com deficiência tem a sala de aula de AEE como suporte em parceria com o professor da sala regular para as adequações de seus materiais de estudo e planejamento. Visto que nas instituições federais é o NAPNE que atende a essas necessidades específicas, como norteador e facilitador do conhecimento. Esse espaço é composto por profissionais especializados para cada especificidade, uns atuam em sala de aula, outros em salas para escritas e leituras. Todos os atendimentos dependem da demanda escolar.

No contexto desta pesquisa, o NAPNE surge como responsável por oferecer suporte às necessidades educacionais específicas (AEE) dos alunos, de forma a favorecer o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências desse aluno e pode ser entendido como um desdobramento do que se entende por AEE nas escolas públicas.

Infelizmente, mesmo com documentos que respaldam sua importância, esse serviço tem sido negado a muitos alunos com deficiência nas redes públicas de ensino. Muitos professores relatam que na vivência com o aluno com deficiência, às escolas públicas estão longe de atingir a proposta da UNESCO. Essa proposta coaduna com a legislação brasileira que prevê a educação inclusiva como um direito, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino regular, com suportes e recursos especializados quando necessário. As práticas educacionais devem incluir a formação de professores para lidar com alunos com deficiência, a

adaptação de material didático e a oferta de atividades pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante, promovendo a igualdade de condições e a valorização da diversidade em sala de aula, que é sempre existente.

Entretanto, às vezes, a escola não tem o AEE e faltam recursos tecnológicos para promover um ensino mais inovador, entretanto é interessante e essencial que escola disponha de algumas tecnologias para trabalhar com o aluno com deficiência, visto que para a inclusão a Tecnologia Assistiva se torna importante.

Diante disso, também se percebe a falta de familiaridade do professor do Atendimento Educacional Especializado- AEE com a tecnologia. Com o avanço das Tecnologias, tanto o professor da sala regular quanto o professor do AEE pouco têm realizado para acompanhar a velocidade, que discretamente chegou ao âmbito escolar, seja na utilização dos recursos Tecnológicos Educacionais ou no uso da Tecnologia Assistiva (TA) que

é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Galvão Filho et al., 2009, p. 26).

A Tecnologia Assistiva é considerada aqui, nesta dissertação, como um marco também importante para a inclusão. A TA promove a autonomia do sujeito com deficiência e a sua inserção social proporcionando funcionalidade e qualidade de vida no contexto social e educacional. Vale ressaltar que as contribuições do(a) professor(a) do AEE em parceria com o(a) professor (a) da sala regular modificam uma prática individualista, segundo Zabalza (1998). Ou seja, é necessário haver uma articulação sistematizada entre os professores que estão envolvidos com o aprendizado do aluno. O que se tem observado é uma prática fragmentada, onde cada um trabalha isoladamente.

No entanto, mesmo com tantos dispositivos legais que asseguram o direito à igualdade de todos, ainda se enfrentam desafios na sociedade. Barreiras arquitetônicas, falta de formação e informação para os professores, e o persistente preconceito são obstáculos que limitam as oportunidades desses indivíduos, relegando-os a papéis e posições muito aquém de suas potencialidades.

Relembra-se aqui a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, definindo princípios e orientações que visam promover a inclusão de alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro. Esta resolução é um marco importante na construção de uma educação inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação de qualidade, respeitando suas particularidades.

Essas diretrizes propostas enfatizam a importância da educação inclusiva como um direito de todos os alunos, independentemente de suas condições. Elas sugerem a adaptação dos currículos, metodologias e avaliações para atender às necessidades de cada estudante, promovendo um ambiente escolar que favoreça a diversidade e a participação ativa de todos.

Além disso, a resolução traz a necessidade de formação contínua para os professores, capacitando-os para lidar com as especificidades de cada aluno e adotando práticas pedagógicas inclusivas. A formação continuada é entendida aqui neste trabalho como um ponto primordial para a inclusão dos alunos com deficiência.

Outro aspecto relevante das diretrizes é a promoção de parcerias entre as escolas e as famílias, além de outros setores da sociedade, para garantir um suporte aos estudantes. A resolução em questão também destaca a importância de se desenvolver práticas que incentivem a convivência e o respeito às diferenças.

A CNE/CEB nº 04/2010 busca, assim, construir um sistema educacional que reconheça e valorize a diversidade, promovendo uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas que também desenvolve habilidades socioemocionais e a cidadania. Este documento orienta a elaboração dos currículos escolares, reforçando a necessidade de uma educação que respeite a singularidade de cada aluno e promova sua plena participação na sociedade.

Esses debates foram posteriormente consolidados com a promulgação da lei brasileira da Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 que assegura seus direitos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência trouxe de fato importantes mudanças na legislação brasileira, como a definição de acessibilidade como condição para garantir os direitos fundamentais, a previsão de apoio para a tomada de decisão, a proibição de discriminação e a valorização da autonomia e liberdade das pessoas com deficiência. Além disso, a lei estabeleceu diretrizes para a capacitação e inclusão no mercado de trabalho, reforçando a importância da igualdade de oportunidades. Também previu medidas de proteção e combate à violência, garantindo a segurança

e o bem-estar das pessoas com deficiência. Essas disposições foram fundamentais para promover a efetiva inclusão e garantir os direitos dessas pessoas.

Durante esse período, defendia-se a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, buscando a inserção de ações e práticas educativas por meio de novas estratégias. No entanto, apesar das tentativas, ainda prevaleciam processos excludentes e a falta de percepção das necessidades específicas desses indivíduos. Vale dizer que esses processos ainda perduram, mas a cada lei que é trazida à sociedade e consolidada, a sociedade tende a ser menos excludente.

Destarte, a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), aprovada em 2015, que veio regulamentar e aprofundar os direitos já garantidos pela Constituição. A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi um grande avanço ao garantir, de forma mais detalhada, direitos em áreas como saúde, trabalho, educação, acessibilidade e cultura. A lei reforça a necessidade de adaptação dos espaços públicos e privados e estabelece penalidades para discriminação e omissão de adaptações.

Quando Le Goff afirma que a "história deve ser uma história social", ele evidencia que os avanços em inclusão, como os que se veem hoje, são frutos de lutas e transformações históricas profundas, muitas vezes ligadas a questões como a escravidão, que deixaram marcas sociais duradouras. No século XIX, a escravatura e outros processos excludentes impuseram barreiras à igualdade e à cidadania plena, o que repercute ainda hoje na necessidade de promover uma inclusão verdadeira e efetiva para todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas, sociais ou econômicas.

4.2 Inclusão nos Institutos Federais

A criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica esteve, inicialmente, associada a um ideal de inclusão; entretanto, essa inclusão é, atualmente, interpretada como assistencialista. Desde os primórdios da educação profissional no Brasil, demarca - se o caráter classista e assistencialista dessa modalidade de ensino, que se destinava a um público específico: aqueles mais desvalidos de sorte e menos afortunados, que viviam à margem da sociedade, inclusive as pessoas com deficiência (Machado, 1982). Dessa forma, a educação

profissional desempenhava um papel estratégico na manutenção da ordem social vigente, alinhando-se aos interesses da elite da época.

A conformação dos desfavorecidos de fortuna à ordem que a elite daquela sociedade estava construindo começou a ser instituída a partir das Escolas de Aprendizes Artífices, com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Esse decreto foi assinado pelo Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil em cumprimento à Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, 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 ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

Este marco contribui para compreender como se consolidou, nos Institutos Federais, uma concepção inicial de que a Educação Profissional poderia servir como mecanismo de disciplinamento de jovens pobres, segundo a visão da elite da época. Estes sujeitos eram tendentes ao mundo dos vícios e dos crimes. Na época, era exigido que esses jovens tivessem entre dez e treze anos, não sofressem de moléstias infectocontagiosas e não apresentassem deficiência que impossibilitasse o aprendizado do ofício. Assim, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a formar operários e contramestres para os “desfavorecidos da fortuna”, conforme mencionado no decreto.

Ao longo do tempo, a educação profissional passou por diversas alterações em suas nomenclaturas e configurações. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve seu início em 1909, quando o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, com a missão de oferecer educação profissional básica.

Existem alguns marcos importantes na história da educação profissional. Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis, que tornou obrigatório o ensino profissional no país.

O ano de 1930 trouxe consigo a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices por meio da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Os princípios pedagógicos dessas escolas

incluíam a combinação de ensino teórico com prática profissional, e também o estímulo ao empreendedorismo. A ideia era formar trabalhadores para o trabalho.

Nessas escolas tinham como base um currículo que visava integrar a formação profissional com o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos. As disciplinas oferecidas incluíam matemática, desenho técnico, língua portuguesa, história, geografia, ciências naturais e educação física, além de disciplinas práticas relacionadas a diferentes ofícios, como marcenaria, serralheria, mecânica, costura, entre outros. A proposta era proporcionar uma educação mais completa comparada ao ensino que se tinha anteriormente, capacitando os alunos para o exercício de uma profissão.

Já em 1937, com a Constituição Federal, destacou-se mais ainda a importância do ensino técnico, profissional e industrial juntamente. Nesse ano, a Lei nº 378 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Em 1941, houve a "Reforma Capanema" e o ensino industrial passou a ser considerado de nível médio, e as escolas industriais foram remodeladas no país. Um dos principais aspectos da Reforma Capanema foi a busca por uma maior centralização do ensino, com o objetivo de uniformizar a educação em todo o país, que até então não tinha essa uniformização.

Além disso, a reforma também estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário, com a criação de escolas em áreas rurais e urbanas. Sua grande diferenciação foi ter trazido uma maior valorização do ensino técnico e profissionalizante, visando atender às demandas da indústria e do mercado de trabalho. A Reforma Capanema também buscou promover a formação integral do aluno, incluindo aspectos culturais, físicos e morais, além dos educacionais na formação, ampliando assim a visão do que seria o ensino profissional.

Para a afirmação dessa nova maneira de se olhar a educação profissional, em 1942, houve o Decreto nº 4.127, de 24 de fevereiro, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário e em 1944, com participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionaram a industrialização brasileira, e consequentemente impulsionou-se o crescimento das escolas Industriais e técnicas.

Sob o governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Durante o governo de Kubitschek, foram promovidas significativas reformas educacionais, visando modernizar e expandir o sistema de ensino no Brasil. Uma das principais ações nesse sentido foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que estabeleceu as bases para a organização da educação no país, definindo princípios e normas para o ensino em todos os níveis. Essa legislação consolidou diretrizes para a formação dos cidadãos e o desenvolvimento do país por meio do ensino, que antes não se tinha de forma tão organizada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foi um dos elementos fundamentais das reformas educacionais implementadas durante o governo de Kubitschek. Essa legislação estabeleceu as bases do sistema educacional brasileiro, definindo princípios como a gratuidade do ensino público, a obrigatoriedade da educação básica e a valorização dos profissionais da educação. Além disso, a lei trouxe inovações importantes, como a inclusão do ensino profissionalizante no currículo escolar, visando preparar os jovens para o mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento do país.

Já, durante as décadas de 1980 e 1990, a Educação Profissional passou por um significativo desenvolvimento no Brasil, com a ampliação e aprimoramento dos cursos ofertados, a criação de novas modalidades de formação técnica e a expansão da rede de instituições de ensino profissionalizante. Esse período foi marcado por um aumento do interesse do governo e da sociedade na formação de mão de obra mais qualificada para atender a demanda do mercado de trabalho, impulsionado pelo processo de industrialização e modernização da economia brasileira, que se iniciou mais fortemente desde o governo Kubitschek.

Vale salientar que em 1994, destaca-se a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro que: institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs e promove a expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Também, em 20 de novembro de 1996, promulgou-se a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB), que dispõe sobre a Educação

Profissional num capítulo próprio. A LDB de 1996 trouxe importantes mudanças para o ensino profissionalizante no Brasil, destacando a necessidade de oferta gratuita em instituições públicas e a integração deste nível de ensino com o ensino regular. Além disso, a lei estabeleceu a valorização da experiência extraescolar, como forma de reconhecer o conhecimento adquirido fora do ambiente formal de ensino para a progressão no ensino profissionalizante. Sua maior diferenciação em relação às outras leis, é a de que definiu que o currículo do ensino profissionalizante deveria incluir a formação básica e geral, bem como uma parte diversificada, voltada para a habilitação profissional.

Além disso, a organização pedagógica deve garantir a articulação entre teoria e prática, por meio de estágios, projetos e atividades que promoveriam a formação técnica e social dos alunos.

Também a LDB de 1996 preconizou a necessidade de articulação entre as instituições de ensino profissionalizante e o mundo do trabalho, visando à qualificação adequada dos estudantes para atender às demandas do mercado. Essa articulação deve ocorrer por meio de parcerias, convênios e práticas pedagógicas que aproximem os alunos da realidade profissional, promovendo a qualificação no mundo do trabalho.

Assim, foi possível observar um aumento significativo no número de alunos matriculados em cursos técnicos e profissionalizantes e uma maior valorização desses cursos no campo de trabalho, com uma crescente demanda por profissionais com formação técnica.

Nos anos 2000, mais especificamente 2004, houve o Decreto nº 5.154 que permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio e em 2005 institui-se, pela Lei nº 11.195, a expansão da oferta da educação profissional que preferencialmente ocorreria em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; lançou-se a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O Cefet Paraná passou a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

No ano de 2006, o Decreto nº 5.773 trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O Decreto nº 5.773 foi instituído com o objetivo de regular o funcionamento de instituições de ensino superior no Brasil, abordando aspectos como autorização, reconhecimento e

renovação de reconhecimento de cursos, além de estabelecer normas para o processo de avaliação e supervisão dessas instituições. A criação deste decreto teve como propósito principal a melhoria da qualidade do ensino superior e a valorização da formação profissional no país, buscando promover a excelência e a efetividade das instituições de ensino profissionalizante. O Decreto nº 5.773 estabelece as normas para a atuação de instituições de educação superior no Brasil, incluindo regras sobre a autorização de funcionamento, o credenciamento, a credenciamento e o descredenciamento de instituições, além de disciplinar a oferta de cursos superiores, pontos muito importantes para a consolidação de uma educação profissionalizante de qualidade no país.

Também aborda a criação e funcionamento de polos de educação a distância, bem como a regulação e supervisão da educação superior, com diretrizes para avaliação de cursos e instituições, garantindo a qualidade do ensino.

Já em 2007 foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, que até 2010 decretou que seriam assim 354 unidades, e em 2008, são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa expansão da Rede Federal de Educação estava fundamentada na legislação vigente, em especial no Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecia como uma das metas a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica.

Além disso, a criação e implementação de novos *campi* e unidades de ensino técnico e tecnológico seguiram diretrizes do Ministério da Educação, que definiram critérios e procedimentos para essa expansão da Rede Federal. Em outras palavras, o Plano de Expansão da Rede Federal esteve alinhado com as normativas e regulamentações que orientam e orientam a educação técnica e tecnológica.

Por último, destaca-se o ano de 2009, no qual a Rede Federal celebrou seu centenário com uma presença consolidada em todo o território nacional, oferecendo educação profissional, científica e tecnológica para diversos níveis e áreas do conhecimento. Nesse ínterim, pensou-se bastante em como oferecer às pessoas com necessidades especiais a educação técnica e tecnológica.

Dessa forma, a implementação de políticas voltadas ao apoio de estudantes com deficiência tem se concretizado por meio de iniciativas como o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), presente nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esses núcleos desempenham um papel essencial na promoção da inclusão

educacional, desenvolvendo estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade para garantir o aprendizado e a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas.

A criação dos NAPNEs está diretamente ligada à Ação TecNep, uma política federal voltada à inclusão educacional e profissional de pessoas com deficiência, implementada em toda a Rede Federal de Educação Profissional (BRASIL, s/d). Essa iniciativa visa assegurar que cada instituição da rede estabeleça um núcleo de apoio estruturado, capaz de oferecer suporte acadêmico e tecnológico, além de fomentar práticas pedagógicas inclusivas. Dessa maneira, os NAPNEs atuam como agentes fundamentais na construção de uma educação profissional acessível e equitativa, alinhando-se aos princípios de democratização do ensino e garantindo o direito à educação para todos. No IFRN-CNat, o NAPNE foi implementado em 2012. No entanto, já em 1994, muito antes dos marcos estabelecidos pelas políticas públicas, iniciativas de apoio a alunos com deficiência começaram a ser desenvolvidas por uma professora da instituição. Nessa época, esses estudantes puderam participar de algumas oficinas ofertadas pela escola, evidenciando que a preocupação com a inclusão estava presente mesmo antes da criação de diretrizes oficiais. Todos esses esforços pioneiros proporcionaram experiências educativas significativas, possibilitando que os alunos com deficiência tivessem acesso a oportunidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento pessoal, fortalecendo sua participação na vida escolar.

Compreender essa trajetória histórica é fundamental para reconhecer tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na consolidação de práticas inclusivas na educação profissional. Essa reflexão permite valorizar as pequenas iniciativas que podem antecipar mudanças institucionais significativas. Nesse contexto, a linha do tempo que ilustra a criação e a implementação do NAPNE no IFRN oferece uma visão concreta do percurso da inclusão na instituição, destacando os momentos-chave, as estratégias adotadas e os impactos gerados para os estudantes com deficiência.

Vejamos, na linha do tempo, todo o percurso histórico discutido nesta pesquisa:

Quadro 1 - Linha temporal da implementação do NAPNE - CNAT



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

No Quadro 1, é possível acompanhar o desenvolvimento das políticas de inclusão no CNat ao longo dos anos. A trajetória apresentada reflete o avanço das iniciativas voltadas à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado, evidenciando a consolidação de ações institucionais voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva.

A educação especial passou a ser uma modalidade da Educação Básica a partir da LDBEN/1996 e em outros documentos importantes que foram elencados no item anterior. Nesta se completa o ensino comum, e se revela diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas e escolas especiais.

Na obra de Mantoan (2006), é possível ter um entendimento sobre a importância da Educação Profissional inclusiva, fornecendo uma base teórica e prática para discutir como a educação profissional pode e deve ser transformada para incluir todos, independentemente de suas capacidades, reforçando a necessidade de políticas inclusivas e de ações concretas nas instituições educacionais.

No âmbito do IFRN, há o Projeto Político-Pedagógico (PPP), instituído em 1º de agosto de 2013, o qual abordou assim a Política de Educação Inclusiva, refletindo

os princípios, diretrizes e indicadores metodológicos estabelecidos por essa política, e garantindo a implementação adequada desses fundamentos no contexto institucional para as pessoas com necessidade especial.

Nele, se incorporaram os seguintes princípios: a acessibilidade, por meio da qual se deve disponibilizar os espaços físicos, os materiais didáticos e os recursos tecnológicos para alunos, destacando os que têm deficiência ou necessidades específicas; o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a disponibilizar um suporte especializado em horário complementar ao horário das aulas regulares.

Nesse íterim, a Formação dos professores, com cursos de capacitação e a formação continuada, quer seja para os professores, quer seja para os servidores, de modo geral entra como um dos princípios do PPP dos Institutos Federais.

Segundo o Portal MEC, a Educação Profissional no Brasil abrange a abrange programas de formação inicial e continuada (FIC), também conhecidos como qualificação profissional, que são organizados com o objetivo de preparar os indivíduos para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mercado de trabalho.

Nesse sentido, é importante destacar que a formação inicial e continuada (FIC), ou qualificação profissional, como definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também é referida como "qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores", conforme estabelecido no Decreto nº 5.154/2004 e alterado pelo Decreto nº 8.268/2014. (Portal MEC, 2018).

Segundo Machado (2008), o docente que atua no Ensino Técnico Integrado precisa saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum e conhecimentos e habilidades relativos ao Curso Técnico; no Ensino Técnico Concomitante ao Médio precisa saber articular o planejamento e o desenvolvimento do curso com o objetivo de aproveitar as oportunidades educacionais disponíveis; e no Ensino Técnico Subsequente ao Médio precisa lidar com a diversidade de alunos que já concluíram o Ensino Médio.

Mais um dos princípios do PPP, é a adaptação curricular, com a flexibilização do currículo, de modo a adaptá-lo às necessidades específicas dos alunos; e por último, a parceria com a comunidade, com órgãos de saúde, e outras redes de apoio.

Dessa maneira, as pesquisas realizadas na perspectiva profissional no cenário dos Institutos Federais (IFs), como a de Silva (2011), afirmam que a inclusão de

peessoas com deficiência na Educação Profissional está intrinsecamente ligada às políticas de Educação Profissional em geral.

Essa conexão evidencia com o NAPNE, ao mesmo tempo em que se contextualiza essa modalidade de ensino dentro do paradigma da inclusão. Desse modo, a Educação Profissional não apenas incorpora as diretrizes inclusivas, mas também se adapta e evolui para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível.

As instituições responsáveis pela oferta desses programas incluem: as redes federal, estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica; os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs); instituições privadas de educação profissional e tecnológica; escolas habilitadas para a oferta de cursos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica disponibilizada ao aluno com necessidade especial, não só amplia as oportunidades de qualificação para o mercado de trabalho, mas também desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e da igualdade de oportunidades, garantindo que todos, independentemente de suas condições, possam exercer seu direito à educação e à profissionalização.

Atrelado a essas questões, pode-se dizer que este é um assunto abrangente, diverso no que diz respeito aos desafios para o professor da Educação Profissional. Do ponto de vista da inclusão aos alunos com deficiência na instituição de ensino, em todos os níveis, propõem-se que todos os professores e profissionais estejam preparados para atuar com e na diversidade, valorizando as potencialidades e respeitando as diferenças individuais desse indivíduo.

Refletindo sobre essas questões, o artigo de Marchetti, Ribas *et al.* (2014) oferece pontes para pensar sobre a inclusão educacional de estudantes dentro do NAPNE. Discutindo políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas, o artigo contextualiza os desafios enfrentados por esse grupo de alunos e as estratégias utilizadas para promover sua inclusão.

O artigo traz a ideia de que, dentro da Educação Profissional e Tecnológica, a questão da inclusão é importante, e que o preparo técnico e profissional é essencial para a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

O suporte técnico e pedagógico oferecido pelos NAPNEs busca assegurar que os estudantes com deficiência possam não apenas acessar o ensino, mas também participar de forma significativa e completa no processo de ensino aprendizagem.

Junto a isso, Perrot (1928) propõe que se examinem teorias e práticas para comparar essas diferentes formas de exclusão, o que também é relevante para a inclusão de pessoas com deficiência. As políticas inclusivas, como a implementação de NAPNEs e programas como o TECNEP, visam compensar e corrigir essa exclusão histórica, mas, assim como no caso das mulheres, essa inclusão varia em grau e eficácia, dependendo do contexto vivido.

Atreladas a esse quesito, existem questões subjetivas adjacentes às propostas das políticas educacionais inclusivas, que conclamam por uma educação escolar aberta às diferenças. Para que haja inovação, é necessário refletir sobre o papel do ambiente escolar, de modo que a instituição se dedica essencialmente à formação de sujeitos éticos, políticos, justos, cooperativos e autônomos. Nesse sentido, entende-se que a inclusão é uma oportunidade que se estende tanto para o avanço da educação escolar quanto para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência.

Por último, se destaca aqui a importância de se compreender a inclusão dentro de uma perspectiva histórica no processo de inclusão das Pessoas com Deficiência (PCDs) no IFRN que se dá entre os anos de 2000 a 2018, atravessando as institucionalidades da ETFRN e CEFET, sendo redigidos portarias, regimentos, nota técnica, portfólio e relatórios para fins comprobatórios. Esses documentos seguem até a resolução nº 41/2016.

4.3 Programa TEC NEP: políticas públicas e uma história

A formação profissional de pessoas com deficiência, especialmente em instituições de ensino técnico e tecnológico, como o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), desempenha um papel crucial para sua inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, surge a necessidade de políticas públicas eficientes, como o programa TECNEP, por exemplo, que oferece diretrizes e suporte para uma educação profissional inclusiva.

O Programa TEC NEP foi concebido, considerando-se três concepções gerais (Brasil, 2000): 1) Equoterapia – método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência (Brasil, 2013). 2) a educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social; 3) a promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social; 4) a educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseando-se numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo à ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. (Soares, 2015, p. 54).

Assim, os TECNEPs têm buscado estabelecer uma cooperação com outras instituições de ensino e pesquisa, promovendo a troca de experiências, o desenvolvimento de projetos conjuntos e a articulação de redes de colaboração científica e tecnológica em benefício da pessoa com necessidade especial. Essa parceria entre instituições possibilita a realização de pesquisas que envolvem a interdisciplinaridade (ponto marcante dos institutos), a realização de eventos acadêmicos, dentre outras atividades, agregando valor à formação dos estudantes e ao desenvolvimento de tecnologias inovadoras para pessoas com deficiência.

De acordo com um levantamento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, no Brasil, há a inclusão de 1,5 mil estudantes com deficiência em cursos profissionalizantes e tecnológicos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Assim, o programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP) tem como objetivo aumentar esse número. Este é uma iniciativa do Ministério da Educação, que promove a escolarização, associada à profissionalização, para esse público. Foi criado para garantir o acesso, a permanência e a saída com sucesso.

A ação envolve duas secretarias do MEC – a de Educação Especial (SEESP) e a de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Ambas têm promovido cursos de educação profissional e capacitado docentes e técnicos administrativos. Ao longo desses 10 anos, o programa criou 126 núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais (NAPNE), em todo o Brasil. Para isso, o TecNep propõe a adaptação dos currículos, dos materiais didáticos e das tecnologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. No caso das pessoas com deficiência

visual, o programa é essencial para assegurar que elas tenham as ferramentas e o apoio necessários para alcançar uma educação profissional de qualidade.

Além disso, segundo o Ministério da Educação, a educação profissional e tecnológica (EPT) é uma das modalidades educacionais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, além de abranger as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

Dessa forma, estabelece-se uma articulação entre esses níveis de ensino, que inclui a formação inicial e continuada, a qualificação profissional, a educação profissional técnica de nível médio, bem como a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

No universo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a formação profissional se torna ainda mais relevante, pois responde às necessidades de constante atualização diante das inovações tecnológicas, considerando o público em questão. Isso contribui para a formação de cidadãos críticos, preparados para os desafios profissionais e sociais contemporâneos.

Conforme apontado por Saviani (2007), a estrutura educacional historicamente evoluiu para segmentar o ensino em duas vertentes principais: a formação prática, relacionada ao trabalho manual, e a formação teórica, voltada ao desenvolvimento intelectual. Esse dualismo educacional reflete as transformações sociais e econômicas ao longo do tempo, influenciando profundamente a relação entre educação e trabalho.

Sob essa ótica, a EPT se coloca como um campo de discussão central, englobando políticas públicas e históricas que moldam essa modalidade de ensino, bem como a formação docente específica para atuar nesse contexto. Nisso, deve-se se pensar como a EPT atenderá a formação para o trabalho de pessoas com deficiência visual, que é questão de suma relevância, especialmente em um contexto em que a educação inclusiva e a qualificação profissional desse grupo são essenciais para o sucesso dessas pessoas em sociedade.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a formação dessa população têm um impacto direto em sua autonomia e na empregabilidade. Conforme a lei nº

8.213/1991, as proporções para empregar pessoas com deficiência variam de acordo com a quantidade de funcionários. De 100 a 200 empregados, a reserva legal é de 2%; de 201 a 500, de 3%; de 501 a 1.000, de 4%.

As empresas com mais de 1.001 empregados devem reservar até 5% das vagas para esse grupo. O estatuto da Pessoa com Deficiência garante a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, determinando que empresas com 100 empregados ou mais reservem vagas para o segmento. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência no Brasil

Também com base na análise do Estatuto da Pessoa com Deficiência em relação ao trabalho e emprego destaca-se a importância deste documento para a inclusão e da promoção de medidas que garantam oportunidades iguais no mercado de trabalho. O Estatuto estabelece a obrigação das empresas com mais de 100 funcionários de preencher de 2% a 5% dos cargos com pessoas com deficiência, além de garantir acessibilidade no ambiente de trabalho. Também reforça a proibição de discriminação no processo de contratação e cria mecanismos para aprimorar a capacitação e a qualificação profissional dessas pessoas. Além disso, o documento prevê a regularização do trabalho autônomo e a adequação de postos de trabalho para atender as necessidades específicas de cada pessoa com deficiência, contribuindo para sua inclusão no mercado de trabalho.

No entanto, apesar dessas políticas, muitas empresas ainda demonstram resistência na contratação dessas pessoas, sendo frequentemente obrigadas a empregá-las para cumprir cotas. Caso contrário, enfrentam multas pelo descumprimento da legislação citada. Essa multa pode chegar até R\$228 mil. Assim, analisar como essas políticas são implementadas, bem como identificar os desafios que ainda persistem, é fundamental para o aprimoramento das práticas educacionais e do suporte oferecido a essas pessoas.

5 A TRAJETÓRIA DO NAPNE NO IFRN - CNAT: DE 2000 A 2018

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é uma instituição de educação básica, profissional, superior, pluricurricular e *multicampi*. Criado nos termos da Lei nº 11.892/2008, o IFRN está vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A instituição oferece educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades de ensino, combinando conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas. O IFRN é composto por uma Reitoria e 22 *campi* distribuídos por todas as regiões do estado, estando prestes a receber mais três *campi*, totalizando 25 unidades. Neste capítulo, se apresentará a importância do estudo da trajetória do NAPNE no IFRN – CNat de 2000 a 2018, contextualizando a relevância da implementação de políticas de assistência e acessibilidade para pessoas com deficiência. Será abordada também a relevância do tema para a comunidade acadêmica dentro dos Institutos Federais.

Nesta seção, será destacada a importância do período histórico analisado, abordando a contextualização tanto da legislação quanto das políticas públicas que influenciaram a implementação do NAPNE, criado em 21 de maio de 2012, pela portaria Nº 1533/2012–Reitoria/IFRN (ANEXO A), bem como a justificativa para entender o conceito e objetivos do NAPNE no contexto do IFRN. Além disso, será evidenciada a importância de compreender as ações e projetos desenvolvidos, os resultados e impactos alcançados, além dos desafios enfrentados em sua implementação.

De acordo com o regimento interno do NAPNE (ANEXO B), em seu artigo quarto, existem onze objetivos, que são:

- I. Difundir a prática educativa democrática e a inclusão social como diretriz do IFRN;
- II. Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades educacionais específicas;
- III. Promover e participar de estudos, discussões e eventos sobre a inclusão social;
- IV. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade do IFRN por meio de ações de sensibilização que favoreçam a corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão social na Instituição;
- V. Atuar nos colegiados dos cursos, oferecendo suporte no processo de ensino e aprendizagem dos discentes; potencializar o processo ensino e aprendizagem por meio de orientação dos recursos de novas tecnologias assistidas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistida, desenvolvidos por discentes e docentes;
- VII. Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição;

- VIII. Incentivar a implantação de conteúdo, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Inclusiva, nos cursos ofertados pelo IFRN;
- IX. Atuar junto aos professores na adaptação e produção dos materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar;
- X. Promover e estimular o desenvolvimento de atividades formativas para a comunidade educativa do IFRN;
- XI. Articular as atividades desenvolvidas com as ações de outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais específicas. (IFRN, 2012, p. 5).

Nesse contexto inclusivo, o IFRN-CNat conta com um número significativo de alunos com deficiência. Entre eles, alguns optam por não utilizar o atendimento especializado, ainda que seu registro no núcleo de apoio seja efetivado. O acesso dos estudantes é organizado por meio de processos seletivos internos, além da participação em seleções nacionais, como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A cada ano, a demanda aumenta, pois a instituição oferece assistência estudantil e apoio a esses alunos, disponibilizando profissionais de apoio, tecnologia assistiva, materiais adaptados e outros recursos necessários. No entanto, o IFRN ainda enfrenta desafios constantes, uma vez que muitos desses estudantes ingressam sem uma base escolar adequada, necessitando de suporte mais significativo ao longo do processo acadêmico.

Para amenizar as eventuais dificuldades, o instituto conta com monitores licenciandos que colaboram no processo de aprendizagem desses estudantes. Os monitores desempenham um papel essencial no auxílio aos professores, que, em alguns momentos, demonstram dificuldades na condução de materiais acessíveis e no gerenciamento do processo em sala de aula com alunos com deficiência.

Afonso e Silva (2020) analisam como o ensino profissional, desde o período do Império até a República no Brasil, foi utilizado como uma estratégia para controlar as classes populares, vistas pela elite como 'classes perigosas'. A educação profissional, nesse contexto, não apenas visava qualificar a mão de obra, mas também desempenhava um papel fundamental na exclusão social, mantendo as camadas trabalhadoras em uma posição subalterna e limitando suas possibilidades de ascensão social. Durante o Império, o ensino profissional surgiu como uma resposta às demandas da economia agrária e à incipiente industrialização, mas com a transição para a República, essas estratégias se intensificaram. A educação profissional foi consolidada como um meio de conter potenciais insurreições

sociais e disciplinar as massas, perpetuando um ciclo de exclusão social que marginaliza as classes populares.

Nesse cenário, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) representa uma ruptura significativa para a educação especial. Surgido no contexto dos Institutos Federais, como o IFRN, o NAPNE busca promover a inclusão social e educacional, desafiando as práticas históricas de controle e exclusão.

Esse Núcleo de Apoio pode ser entendido como um conjunto de ações voltadas para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino técnico e superior. Pensa-se na promoção da inclusão, bem como na permanência e no sucesso educacional desses alunos, por meio de ações pedagógicas, sociais e voltadas à acessibilidade. Além disso, busca-se sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a importância da diversidade e da igualdade de oportunidades no ambiente educacional, destacando a necessidade de que os alunos e demais membros do instituto compreendam o papel e a relevância desse núcleo.

A definição do NAPNE também tem relação com a articulação de recursos materiais e humanos para garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E também, como objetivos, há a abrangência da eliminação de barreiras arquitetônicas, a adaptação de materiais didáticos, o oferecimento de recursos de tecnologia assistiva, a capacitação continuada de profissionais docentes e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

O NAPNE atua de diversas maneiras, com o objetivo de garantir a igualdade de condições de aprendizagem para todos os estudantes com deficiência. Ao oferecer suporte e recursos para estudantes com necessidades educacionais específicas, o NAPNE inverte a lógica de exclusão ao tornar o espaço educacional mais inclusivo e acessível. Sua atuação não é assistencialista, pois o foco não está em oferecer assistência que torne o estudante com deficiência dependente, mas sim em promover autonomia.

A trajetória histórica do NAPNE pode, portanto, ser vista como uma resposta contemporânea aos desafios históricos de exclusão discutidos pelos autores. Enquanto o ensino profissional do passado foi utilizado como ferramenta de controle social, o NAPNE representa uma nova perspectiva, focada na inclusão e na

valorização da diversidade, buscando romper com o legado de exclusão que marcou a história da educação profissional no Brasil.

Nesse contexto, com o intuito de minimizar alguns impactos enfrentados pelos discentes durante seu ingresso no instituto, foram criados os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). Essas iniciativas são importantes para promover a inclusão e a acessibilidade para pessoas com necessidades específicas.

Vale lembrar que a seção de Legislação e Políticas Públicas é a seção que aborda a base legal que fundamenta a atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFRN. A esse respeito, o núcleo citado se envolve com a análise e compreensão das leis, decretos, portarias e outras normativas que regem a inclusão e acessibilidade no ensino superior nos institutos federais.

Um decreto de suma importância para a consolidação do NAPNE foi o Decreto nº 7.611/2011, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entre outras normativas relevantes. E neste trabalho é importante não só tratar do entendimento detalhado desses marcos legais, como também é essencial para embasar as ações do NAPNE e garantir a efetiva inclusão e acessibilidade no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Assim, a implementação do NAPNE no IFRN teve início em 2000, com a criação de uma comissão responsável por coordenar as ações do Núcleo. A partir de então, foram realizadas reuniões para elaborar o regimento interno e definir as atribuições dos membros. Houve, também a necessidade de sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a importância do NAPNE, promovendo palestras e eventos.

Hoje existe uma estrutura organizacional do NAPNE que é composta por uma coordenação geral, coordenadores de núcleo em cada *campus*, e posteriormente, por uma ampliação que incluiu profissionais de diferentes áreas para atuar como colaboradores.

A organização também contou com grupos de trabalho específicos, visando atender às demandas de acessibilidade, capacitação e acompanhamento dos estudantes com necessidades especiais.

Durante o período de 2000 a 2018, o IFRN juntamente com o NAPNE desenvolveu diversas ações e projetos para promover a inclusão de pessoas com deficiência. Foram realizadas campanhas de conscientização, palestras,

workshops e cursos de capacitação para docentes e técnicos administrativos (Almeida; Lazzari, 2008). Além disso, o NAPNE promoveu a adaptação de espaços físicos, a aquisição de equipamentos e materiais didáticos adaptados, bem como a implementação de recursos tecnológicos assistivos. Todas essas ações visavam garantir a igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na instituição.

Dentre as principais iniciativas desenvolvidas pelo NAPNE no IFRN de 2000 a 2018, destacam-se a criação de uma política de inclusão e acessibilidade, a implementação de programas de formação continuada para os profissionais da instituição, a disponibilização de intérpretes de Libras e de recursos de tecnologia assistiva, como softwares de leitura e escrita. Além disso, o NAPNE promoveu ações de sensibilização junto à comunidade acadêmica e a realização de parcerias com outras instituições e órgãos governamentais, contribuindo para a efetiva inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no ambiente educacional. (Almeida; Lazzari, 2008).

Os resultados do trabalho do NAPNE no IFRN de 2000 a 2018 foram expressivos, tendo impacto direto na inclusão e acessibilidade dos estudantes com necessidades especiais. Houve um aumento significativo no número de matrículas desses alunos, demonstrando que as ações implementadas tiveram efetividade na promoção da igualdade de oportunidades. Além disso, a melhoria da infraestrutura física e tecnológica contribuiu para a redução das barreiras enfrentadas por esse público, resultando em um ambiente acadêmico mais acolhedor e inclusivo.

Nesse íterim, a politecnia vem à baila como um fundamento importante nas ações do NAPNE. A integração entre teoria e prática no ensino politécnico é um dos pilares fundamentais para formar profissionais qualificados e preparados para o mercado de trabalho, profissionais esses que possuem alguma necessidade especial. Essa integração é realizada por meio de laboratórios, estágios, projetos práticos e desafios que permite aos PCDs aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula. Essa abordagem pedagógica proporciona uma experiência significativa, que estimula o desenvolvimento de habilidades técnicas e o pensamento crítico dos alunos. Essa prática contribui para a formação de profissionais mais conectados com a realidade das empresas e da sociedade, promovendo uma educação mais alinhada com as demandas do mercado laboral.

Esse movimento do NAPNE pensa, de fato, em uma formação profissional que não se limita a oferecer habilidades técnicas, mas também busca promover a atuação dessas pessoas nas práticas de cidadania. Isso é alcançado por meio da integração de disciplinas que abordam temas como ética, inclusão e sustentabilidade, por exemplo.

Os alunos do NAPNE são incentivados a participar de projetos com impacto social, a fim de desenvolver uma consciência cidadã e contribuir para o desenvolvimento da comunidade na qual o instituto está inserido. Além disso, a formação para a cidadania engloba a preparação dos estudantes para atuarem de forma participativa na sociedade, buscando sempre a promoção do bem comum e o respeito aos direitos das pessoas com deficiência, de modo geral.

O Instituto tem buscado avaliar a atuação do NAPNE no IFRN, considerando a importância de verificar se os objetivos mencionados neste trabalho estão sendo efetivamente cumpridos. A avaliação de desempenho foi realizada por meio de indicadores quantitativos e qualitativos, que permitiram mensurar o impacto das ações implementadas. Foram considerados nessa avaliação os critérios como aumento na taxa de conclusão dos cursos pelos estudantes com deficiência, e também a melhoria na satisfação desses alunos com a infraestrutura e serviços oferecidos pela instituição, e a promoção de ações afirmativas para inclusão.

Os indicadores demonstraram avanços significativos, refletindo o compromisso do NAPNE em garantir assistência educacional e bem-estar dos estudantes com necessidades especiais. Entretanto, a trajetória do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFRN no período em análise não esteve isenta de desafios.

Dentre eles, destacam-se a falta de recursos financeiros e de pessoal qualificado, a resistência de parte da comunidade acadêmica à implementação de políticas inclusivas, além da necessidade de adaptação das estruturas físicas das unidades do IFRN para garantir acessibilidade (Almeida; Lazzari, 2008). Para o futuro, é fundamental buscar parcerias externas, investir na formação continuada dos servidores, sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão e buscar alternativas de financiamento para ampliar as ações do NAPNE.

Durante o período de 2000 a 2018, o NAPNE enfrentou diversas barreiras em sua atuação, tais como a falta de estrutura física adequada para atender as demandas de pessoas com deficiência, a ausência de políticas efetivas de inclusão, a resistência

de alguns membros da comunidade acadêmica em aceitar a diversidade e a carência de recursos financeiros. Para enfrentar tais desafios, é necessário investir na melhoria das estruturas físicas (pisos táteis), promover campanhas de conscientização e sensibilização sobre a importância da inclusão, implementar políticas inclusivas mais efetivas e buscar parcerias com órgãos governamentais e privados para garantir recursos para as ações do NAPNE.

A análise da implementação do NAPNE no IFRN revela a consolidação de ações voltadas para a promoção da inclusão no ambiente acadêmico. Os resultados obtidos demonstram um impacto positivo na avaliação de desempenho e indicadores de inclusão, evidenciando a eficácia das iniciativas desenvolvidas. No entanto, a superação de desafios e barreiras se mostra fundamental para a continuidade e aprimoramento das políticas de acessibilidade. A trajetória do NAPNE de 2000 a 2018 reafirma a importância da promoção de uma educação inclusiva e igualitária, pautada no respeito à diversidade e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Além disso, os alunos das licenciaturas colaboram com aulas, dessa forma, cria-se a oportunidade para a prática educacional na perspectiva inclusiva e profissional, promovendo possibilidades para o desenvolvimento de todas as suas competências. A educação profissional, como aponta Kuenzer (2001), aproxima o conceito de competência do conceito de saber tácito, sintetizando conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores.

Essa abordagem é corroborada por Frigotto (2005), que enfatiza a necessidade de uma formação profissional que considere a totalidade do ser humano, integrando saberes técnicos e culturais para desenvolver plenamente as capacidades dos indivíduos.

As vivências na prática podem levar os alunos a novos desafios e experiências profissionais, maximizando assim o potencial do indivíduo. Moura (2010) reforça que a articulação entre teoria e prática na educação profissional é fundamental para formar profissionais críticos e conscientes, capazes de atuar com competência e ética no mercado de trabalho e na sociedade.

Com as demandas que o Instituto Federal enfrenta, é importante considerar os possíveis problemas, principalmente os relacionados à formação pedagógica dos

docentes no Ensino Médio Técnico e Tecnológico, que coexistem com diversos outros desafios na profissão.

Silva (2018) destaca que, na profissão docente, os professores se envolvem em experiências de formação que remetem a discussões e reflexões sobre a própria prática, aumentando a responsabilidade com o ensino. Isso amplia a consciência sobre o papel do professor na formação humana integral. Nessa perspectiva, professores e alunos, com ou sem deficiência, interagem, formando seus ideais dentro de um diálogo fluido e concreto, que respeita a especificidade de cada sujeito. Outros problemas destacados são:

As dificuldades que obtiveram a maior frequência de respostas foram: recursos humanos, barreiras atitudinais, infraestrutura e falta de experiência na área. Com a segunda maior frequência, aparece o recurso financeiro, seguido pelo ingresso na instituição, pelo desconhecimento do Programa TEC NEP e pela ausência de diretrizes das instâncias superiores em relação às políticas no *campus*. Esses mesmos problemas também foram citados nos estudos de Anjos, (2006), Mota (2008), Rosa (2011), entre outros, que constatarem muitas dificuldades enfrentadas para a implantação e consolidação de uma educação profissional inclusiva, desde as dificuldades arquitetônicas e de ingresso até o pouco envolvimento da administração nos temas relativos à inclusão. Segundo Rosa (2011), essas situações são consequências, além do não cumprimento da legislação pertinente, também da falta de vontade política para implementação e consolidação do Programa TEC NEP. (Soares, 2015, p. 118).

Tendo dito isso, esse estudo aponta para a necessidade de suscitar mais discussões e reflexões ao longo desta dissertação sobre os atendimentos que os profissionais especializados que se propõem junto aos alunos com deficiência, como o TECNEP.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na rede de educação profissional do Rio Grande do Norte não ocorreu de forma linear ou imediata. Foi um processo marcado pela lentidão institucional, mas também pelo surgimento de iniciativas pioneiras que abriram caminhos importantes. Já no fim da década de 1990, o Ministério da Educação iniciou debates sobre a presença de alunos com deficiência nas escolas técnicas federais. Como resultado, em 2000 nasceu o Programa TEC-NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais), que oferecia diretrizes e estímulos para que as instituições de ensino profissionalizante pudessem acolher esse público.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte foi uma das instituições que reagiram de imediato ao novo programa. Em 2001, a gestão designou uma servidora para assumir a coordenação inicial das ações de inclusão. No ano seguinte, criou-se oficialmente a função de responsável pelo Programa de Portadores de Necessidades Especiais (PNE), conferindo maior formalidade à gestão desse processo. Em 2004, a instituição instituiu uma comissão de servidores para apoiar um curso de formação voltado a docentes das IFETs, com foco na profissionalização de pessoas com deficiência. Esse curso representava mais que um gesto simbólico: trazia à tona a compreensão de que a inclusão não poderia se limitar ao acesso, mas exigia formação continuada de professores e técnicos.

Somente em 2005 foi estruturado o Núcleo de Inclusão, encarregado de articular e apoiar ações permanentes de acessibilidade. Composto por onze servidores, o núcleo organizava seminários, cursos e debates pedagógicos, ainda que muitas dessas iniciativas não tenham sido formalizadas em documentos oficiais. Esse período inicial foi marcado pela força do engajamento de indivíduos e pequenos grupos, mas também por certa descontinuidade, já que a institucionalização plena ainda não havia se consolidado.

A transformação do CEFET-RN em Instituto Federal, em 2008, ampliou significativamente o campo de atuação da instituição. A mudança trouxe consigo a necessidade de políticas internas mais robustas e centralizadas. As experiências acumuladas pelo Núcleo de Inclusão foram mantidas, mas se tornava urgente uma

regulamentação mais clara. Esse passo ocorreu em 2012, quando a Reitoria publicou a Portaria nº 1533, criando os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em todos os *campi* do IFRN. A medida não só oficializou os núcleos, como também vinculou suas ações à Pró-Reitoria de Ensino. No mesmo ano, um memorando detalhou a estrutura e justificou a criação dessas instâncias, reforçando o caráter institucional da política. Em 2014, uma Nota Técnica orientou os *campi* sobre a documentação necessária para o atendimento, evidenciando a tentativa de padronizar práticas e reduzir arbitrariedades.

O processo de institucionalização se fortaleceu em 2016, quando o Conselho Superior aprovou duas resoluções que oficializaram o Regimento Interno dos NAPNE. Essas normas definiram suas atribuições, composição e procedimentos de funcionamento, reconhecendo o núcleo como órgão permanente de apoio à inclusão. A partir de então, os NAPNE passaram a planejar ações anuais, fortalecendo o trabalho em rede. Em 2018, por exemplo, o *campus* Parelhas recompôs sua equipe e estabeleceu como prioridade a formação de servidores em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), demonstrando a centralidade da capacitação docente na agenda de inclusão.

As experiências posteriores mostraram avanços significativos no sentido de consolidar uma cultura de inclusão dentro do IFRN. Em 2020, o NAPNE do *campus* Natal-Centro Histórico promoveu um diálogo direto com professores do curso de Tecnologia em Produção Cultural, analisando o perfil dos estudantes atendidos e propondo ajustes curriculares. A elaboração de planos individuais de estudo revelou um esforço em articular práticas pedagógicas e necessidades específicas, demonstrando que a política não se restringia ao plano normativo, mas buscava se traduzir em ações concretas.

Entre 2000 e 2018, a inclusão no ensino profissional do Rio Grande do Norte evoluiu de experiências fragmentadas para uma política institucionalizada. O TEC-NEP foi o ponto de partida, seguido pela criação do Núcleo de Inclusão no CEFET-RN e, posteriormente, pela consolidação dos NAPNE no IFRN, respaldados por portarias, memorandos e resoluções. A principal lição dessa trajetória é que a inclusão vai além de normas e decretos: ela se concretiza no compromisso cotidiano de servidores, professores e estudantes. É nesse diálogo entre diretrizes institucionais e práticas humanizadas que se constrói um ambiente de aprendizagem mais acessível, democrático e digno para todos.

Segundo matéria publicada no portal do IFRN-CNAT (“Eu quero que vocês acreditem”: a lição de vida de um aluno com necessidades específicas, 2019), em 2018, o Campus Natal-Central recebeu 50 alunos com necessidades educacionais específicas, situação que representou um desafio à estrutura existente, até então adequada para um número menor de estudantes cegos e surdos. Para atender a essa demanda, foram realizadas adequações, como a cooperação técnica de intérpretes de Libras vindos de outras instituições e o apoio de alunos(as) bolsistas para acompanhamento em sala de aula e em outros espaços da instituição. Na matéria, um dos alunos atendido, com múltiplas deficiências, afirma: “Eu quero que vocês acreditem”, expressando sua determinação e inspirando a comunidade acadêmica no processo de inclusão (IFRN-Cnat, 2019).

Essa trajetória de inclusão encontra ressonância na análise de Piovesan (2013), a evolução desses direitos não se dá apenas por normas e decretos, mas também pela consolidação de práticas que garantam acesso, participação e equidade. As ações do IFRN-Cnat, como a capacitação em Libras, o suporte pedagógico e a adaptação de ambientes, refletem a transposição desses direitos para a realidade concreta da instituição, evidenciando que a inclusão se materializa na interseção entre política institucional e compromisso cotidiano da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. A.; LAZZARI, D. D. A evolução do NAPNE no Brasil: conquistas e desafios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p. 179-196, 2008.

ANTUNES, I. C. B. *Leprosário São Francisco de Assis (1923-1941): o espaço físico e as práticas médicas*. Natal, 2018. 195 f.: il. color.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Dispõe sobre a educação especial, revoga a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matrículas na Educação Profissional aumentaram 12,1%. Brasília, DF: Inep, 27 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-profissional-aumentaram-12-1> Acesso em: 15 set. 25.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2023, 8,7 milhões de pessoas deixaram a pobreza. Síntese de Indicadores Sociais mostra que números no país recuaram à menor proporção registrada desde 2012. Brasília: IBGE, 04 dez. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/12/ibge-em-2023-8-7-milhoes-de-pessoas-deixaram-pobreza-e-extrema-pobreza?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base do Programa TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Brasília: MEC/SETEC/SEESP, 2006.

BRASIL. 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. Brasília: MEC/Setec, 2013.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Brasília: MEC, 2008.

Bourdieu, P. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CASTRO, C. A. *História da educação: memória, arquivos e cultura escolar*. Rio de Janeiro: Quartet; Salvador: Uneb, 2012.

CAXILÉ; VASCONCELOS. *Memória e legado da escravidão no Brasil: dilemas e paradoxos*. Fortaleza: UFC, 2018.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e metodologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2016.

GLAT, R. Educação inclusiva: um dos desafios da educação contemporânea. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação. Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

INCLUTOPIA – Conteúdo e Informação em Inclusão Escolar LTDA. Profissional de apoio escolar: qual seu papel na educação inclusiva? 18 jun. 2019. Disponível em: <https://www.inclutopia.com.br//profissional-de-apoio-escolar-qual-seu-papel-na-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Portaria nº 204/2002: Criação do Núcleo de Inclusão no CEFET-RN (atual IFRN). Natal, RN: IFRN, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Memorando nº 112/2012-PROEN: referente à criação do NAPNE. Natal, RN: PROEN/IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Portaria nº 1.533/2012: institui os NAPNEs no âmbito da instituição. Natal, RN: IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Projeto Político-Pedagógico. Natal, 2023. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br>. Acesso em: 1 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Regimento interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Natal, RN: IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Resolução nº 19/2016-CONSEPEX, de 27 de junho de 2016: aprova o Regimento Interno do NAPNE. Natal, RN: IFRN, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Resolução nº 41/2016-CONSUP, de 19 de agosto de 2016: aprova o Regimento Interno do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Natal, RN: IFRN, 2016.

INEP. Censo da Educação Profissional e Tecnológica 2023. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-profissional-aumentaram-12-1> Acesso em: 15 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP: quantitativo de estudantes com deficiência matriculados (2019-2025). Natal, 2025. Dados internos.

IFRN. “Eu quero que vocês acreditem”: a lição de vida de um aluno com necessidades especiais. Jonathan Rafael é portador de múltiplas deficiências e estudante do Campus Natal - Central. Portal IFRN, 18 fev. 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/201ceu-quero-que-voces-acreditem201d-a-licao-de-vida-de-um-aluno-com-necessidades-especiais-em-seu-segundo-ano-letivo> Acesso em: 16 set. 2025.

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

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

MACHADO, L. M. A. *Educação profissional e tecnológica: fundamentos, percursos e desafios para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, L. R. S. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer*. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. *Revista Educação em Questão*, v. 9, n. 2, p. 126-141, 1999. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9953>. Acesso em: 17 jul. 2024.

MATOS, R. S. Educação, cidadania e exclusão à luz da Educação Especial: retrato da teoria e da vivência. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 26, p. 12-19, 2003. Disponível em: <https://www.ibc.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2024.

Marx, K. O capital: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. (obra original publicada em 1867)

MINETTO, M. F. *O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 2008.

MOURA, D. H. Educação profissional: fundamentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Senac, 2010.

MOURA, D. H. Educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e possibilidades. In: CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2004.

OCDE. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2022.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PIOVESAN, F. *Direitos humanos e direito constitucional internacional*. 14. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

PLETSCH, M. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 1-17, 2011.

PRÁ, J. R.; SCHINDLER, E. Políticas públicas de gênero e novas institucionalidades. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2013, Araraquara. *Anais...* Araraquara: UNESP, 2013. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br>. Acesso em: 10 out. 2020.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-76.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 144-155, 2007.

SILVA, I. M. A. *Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência*. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2001.

SOARES, G. G. *A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN*. Natal, RN, 2015.

SOARES, S. P. L. Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para o debate sobre justiça. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e246094, 2021.

STAMATTO, M. I. S. A legislação como fonte para a história da educação. In: SOUZA, E. C. de; VASCONCELOS, J. G. (org.). *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Obras escogidas. Tomo V. Trad. J. G. Blanck. Madrid: Visor, 1997.

ANEXO A



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

PORTARIA Nº 1533/2012-Reitoria/IFRN

Natal (RN), 21 de maio de 2012.

O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso de suas atribuições legais e

CONSIDERANDO

o que consta no Memorando nº 112/2012-PROEN, de 21 de maio de 2012;

R E S O L V E:

I – CRIAR os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) no âmbito dos câmpus deste Instituto, cujos objetivos preveem:

- I - Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades específicas;
- II - Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da instituição, conforme as normas da NBR/9050, ou sua substituta;
- III - Atuar junto aos colegiados dos cursos, oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos discentes;
- IV - Potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio de orientação dos recursos de novas tecnologias assistidas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistida, desenvolvidos por discentes e docentes;
- V - Promover e participar de estudos, discussões e debates sobre Educação Inclusiva e Educação Especial;
- VI - Contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis de ensino, no mundo do trabalho e nos demais espaços sociais;
- VII – Assessorar os processos seletivos para ingresso de pessoas com necessidades específicas;
- VIII - Incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Especial, nos cursos ofertados pelo IFRN; e
- IX – Articular as atividades desenvolvidas pelo NAPNE com as ações de outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com deficiência.

II – DESIGNAR os servidores abaixo relacionados para atuarem como coordenadores dos NAPNEs, no âmbito dos respectivos câmpus.

Matrícula SIAPE	Nome do Servidor	Câmpus
1934703	Bruna Rafaela de Lima	Apodi
1745386	Érika Juliana Fernandes Farias	Currais Novos
277143	Ana Lúcia Sarmiento Henrique	Educação a Distância
1918951	Gilvana Galeno Soares	Ipanguaçu
1527711	Olivia Moraes de Medeiros Neta	João Câmara



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

Cont. da Portaria nº 1533/2012-Reitoria/IFRN .02

Matrícula SIAPE	Nome do Servidor	Câmpus
1817097	Giovana Gomes Albino	Macau
1100462	Marcléia Melo de Souza Queiroz	Mossoró
1577809	Kelly da Silva Sarmiento	Natal-Central
1799150	Adriana Cavalcante Chaves	Natal-Cidade Alta
1722710	Pablo Moreno Paiva Capistrano	Natal-Zona Norte
1734346	Nívia de Araújo Lopes	Nova Cruz
2654613	Cícero Filho Tavares	Parnamirim
1461723	Amélia Cristina Reis e Silva	Pau dos Ferros
1871787	Angélica de Lima Martins Souto	Santa Cruz

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
 CUMPRA-SE E REGISTRE-SE.**


BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA
 Reitor



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

Cont. da Portaria nº 1533/2012-Reitoria/IFRN .02

Matrícula SIAPE	Nome do Servidor	Câmpus
1817097	Giovana Gomes Albino	Macau
1100462	Marcléia Melo de Souza Queiroz	Mossoró
1577809	Kelly da Silva Sarmiento	Natal-Central
1799150	Adriana Cavalcante Chaves	Natal-Cidade Alta
1722710	Pablo Moreno Paiva Capistrano	Natal-Zona Norte
1734346	Nívia de Araújo Lopes	Nova Cruz
2654613	Cícero Filho Tavares	Pamamirim
1461723	Amélia Cristina Reis e Silva	Pau dos Ferros
1871787	Angélica de Lima Martins Souto	Santa Cruz

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
 CUMPRA-SE E REGISTRE-SE.**


BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA
 Reitor

ANEXO B



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

RESOLUÇÃO Nº 41/2016-CONSUP

Natal (RN), 19 de agosto de 2016.

*Aprova o Regimento Interno do Núcleo de Apoio às
Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas –
NAPNE.*

**O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**, no uso de
suas atribuições legais,

CONSIDERANDO

o que consta no Processo nº. 23421.044003.2015-94, de 17 de novembro de 2015,

CONSIDERANDO,

ainda, o teor da Deliberação nº. 19/2016-CONSEPEX/IFRN, de 27 de junho de
2016,

R E S O L V E:

APROVAR, na forma do anexo, o Regimento Interno do Núcleo de Apoio às
Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.


WYLLYS ABEL FARKATT TABOSA
Reitor



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

DELIBERAÇÃO Nº. 19/2016-CONSEPEX

Natal, 27 de junho de 2016.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso de suas atribuições,

CONSIDERANDO

o que consta no Processo nº. 23421.044003.2015-94, de 17 de novembro de 2015,

DELIBERA:

APROVAR, na forma do anexo, para ser submetida ao Conselho Superior, a proposta de Regimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.


WYLLYS ABEL FARKATT TABOSA
Presidente



Ministério da Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Educação Profissional e Tecnológica
Campus Ilheus - Rio de Janeiro

ANEXO AD. ELIBERADO. II9nOH...COI - SJWEX

UGIMEI'f'':01

om APNE

-0,

.M, na mais específicas

CAP. liOl

nANA.TUREZA.w FIN.aIJDAD E ODJE1'1VOS

rt. l -0) dlt l fo.b Pc s co .t e .d d Ed do !&'5pe-dilka (NAPNB) doi
limuto Federal de Edu o Of:Sm,r,i e Tc:cnctlo.ig.hlo RID 10.f ad do No.le i(IPRN) em gmpo,
de tta.balm> ei rudo per:manente, vmc1,dado a Pt6 iieito de :: na e Oiretori_Jll A.cad micus d'e
E ni, no ,lfflhiro ca»,pi.

n. l - 0 -AP. 1run per fin Jidadc.:fommt'ilr e Jar 0 dt.s.toV Ol'vmiffllO de ;;
mlu :sisttl te.a no,imibito do ensi.DGt d p ui er e ten.sue,qu promQViW. Ocwnp men:to,
elelivo das Lei n 10.00.812.009:, rP 3.1,46/IOIS!, do JD ttero, n° S.2-96/2004 dos d mais
i, lmmcillta h: i corr:c:r.tuns.

Art. 3. - d be Reg co, ospiibt co. lvo do PNB e oo.m,o,'Sfc poi Pm-o
cam N us,s.i Eld aciomds, &P, ec6cas 1(JeMOas: com de.ftclhlcia t1'nsE"1'ffl!m. O. i do
tnv.olvmmi=n,o*c shab"K-dln) c P,esstli oom 'Jiranst(Js F.uncjo is: Es eeffi.ccts 5-0as oo-
dLslal a, di e di di xi11 e di paia).

S:1 ,,,,Qs.uansco1 gtcba, d'!l descnvdh1im ntcnglo !!!!! tomeao Espe AijtJSI ; Sindrome
d Retl; T n.st-o cu Sf ro.me. O Jv,peEgt:r; TrM 1offll!1.Desim.tgra d.13 hdio ra; e, 'fraas.1omo
Ol'ob J' d: Dtsemlvime; to mo tr cilfL;10,.

t. n. i,uulir pr. li s ed alit v dlttoocmt a i e eii3.come dir ' d JfflN;

U. Pi:Omover :ondcii" ilil mi.S ingresso e permanencia nc-i d htTl Mm
nece id es edu.caciomys especffiC3S-;

It Pro over e, pant par d'e esludos:, o !1 se evmtos so :NI; a 'incl, sociail;

JV. Int g r os.dh.ro I se groen10 q ue, m aCJl1Ulmldia do DIIN (PIJ' mclo e a
s,ern,ibi.U:.,a o qtt {11.ro co. :sabiJmad m: comi:tfli ilii cd i:afv
de,mru:luslo a l u;i;to;

V. AtmH s. o{ do mce_o, iil:n:S1.n.0e;i
a.pfc

. Vt' r) . i. H r p . 11 . nsi' no-1 e- ap . renrliza . . . por meio ' mientai . dos: reoor , o: sd

- VII. Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição;
- VIII. Incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Inclusiva, nos cursos ofertados pelo IFRN;
- IX. Atuar junto aos professores na adaptação e produção dos materiais didáticos e apoiar os servidores no atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar;
- X. Promover e estimular o desenvolvimento de atividades formativas para a comunidade educativa do IFRN;
- XI. Articular as atividades desenvolvidas com as ações de outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais específicas.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO

SEÇÃO I DA ESTRUTURA E COMPOSIÇÃO

Art. 5º – Os núcleos em cada *campus* deverão ser compostos por técnicos-administrativos, docentes, discentes e representantes da comunidade, sob a coordenação de um servidor efetivo do *campus*.

§ 1º – O núcleo deve ser composto por 08 (oito) membros, devendo compor, obrigatoriamente, caso esteja lotado no *campus*, pelo menos 01 (um) discente, 01 (um) docente, 01 (um) psicólogo, 01 (um) Assistente Social, 01 (um) Intérprete de LIBRAS e 01 (um) (a) Pedagogo (a) ou Técnico em Assuntos Educacionais, e 01 (um) representante da comunidade ligado à temática da inclusão social.

§ 2º – O NAPNE poderá conter quantos voluntários a equipe considerar necessários para o desenvolvimento das atividades propostas.

Art. 6º – A coordenação do núcleo será constituída por um coordenador (a) e um secretário(a), ambos servidores efetivos do *campus*, e seus respectivos suplentes, escolhidos por meio de voto dos membros.

SEÇÃO II DA ELEIÇÃO E DO MANDATO

Art. 7º – A escolha do(a) Coordenador(a) e Secretário(a) do núcleo em cada *campus* será realizada através do voto direto entre os membros do núcleo, em único turno, sendo que cada eleitor deverá votar em um único candidato para cada função de coordenador(a) e de secretário(a).

§ 1º – Somente os membros terão direito a voto e a serem votados.

§ 2º – Somente poderão candidatar-se ao cargo de coordenador(a) e secretário(a), os servidores do quadro efetivo do seu respectivo *campus*.

§ 3º – Serão considerados coordenador(a) e secretário(a), os candidatos que obtiverem o maior número de votos em cada eleição.

§ 4º – Os segundos colocados de cada eleição serão considerados os respectivos suplentes de cada cargo.

Art. 8º – A eleição será realizada...

cr.cnci r e es 'rnular o dmnYciilYimento 1

.com

iutitui ren ;u

- II. Divulgar informações sobre os programas de inclusão social 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. Convocar os membros do NAPNE para reuniões;
- IV. Presidir as reuniões e sugerir as pautas destas;
- 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;
- IX. Participar da elaboração, avaliação e adequação dos documentos institucionais, contemplando a educação inclusiva.
- X. Representar o Grupo nas ocasiões em que se fizer necessário.
- XI. Apresentar relatório bimestral das atividades desenvolvidas no período.

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;

Art. 16º – São atribuições dos demais membros do NAPNE:

- I. Subsidiar a coordenação, apresentar demandas, sugestões e propostas que venham a contribuir para elucidar as questões relativas à inclusão social das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas na instituição;
- II. Participar das reuniões e auxiliar no planejamento, execução e avaliação das ações do Núcleo;
- III. Divulgar as atividades do Núcleo à comunidade e auxiliar nas demais atividades do Núcleo;
- IV. Propor momentos de capacitação para os servidores do *campus*;
- V. Apoiar as atividades propostas pelos servidores para atendimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas;
- VI. Elaborar projetos que visem à inclusão social das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

CAPÍTULO IV DO FUNCIONAMENTO

SEÇÃO I DAS REUNIÕES

Art. 17º – Poderão ocorrer três tipos de reunião:

- I. Ordinárias;
- II. Extraordinárias;
- III. Ampliadas, com a participação da comunidade e órgãos interessados.

Art. 18º – As reuniões ordinárias ocorrerão conforme calendário prévio, devendo acontecer pelo menos uma vez por mês.

Art. 19º – As reuniões extraordinárias ocorrerão por iniciativa e convocação do(a) coordenador(a) ou por solicitação da maioria simples dos membros do NAPNE.

§ 1º – Os integrantes do grupo serão convidados pelos meios usuais (murais, e-mails, outros) de uso corrente no *campus*.

Art. 20º – As reuniões ampliadas ocorrerão por decisão do(a) coordenador(a) ou dos membros do NAPNE, face algum tema relevante que necessite discussão em conjunto com a comunidade e os órgãos interessados.

Art. 21º – As atividades do NAPNE não poderão prejudicar o andamento das atividades

SEÇÃO II DA CARGA HORÁRIA DOS MEMBROS

Art. 22º – A coordenação e demais membros do NAPNE em cada *campus* deverão ter carga horária disponível para a realização das ações.

§ 1º – O(A) coordenador(a) deverá cumprir, no mínimo, 02 (duas) horas/aula, e, no máximo, 04 (quatro) horas/aula semanais em atividades do NAPNE, distribuídas na Carga Horária do Servidor, excluindo a carga horária destinada à sala de aula, se for professor.

§ 2º – O(A) secretário(a) deverá cumprir, no mínimo, 02 (duas) horas/aula, e, no máximo, 03 (três) horas/aula semanais em atividades do NAPNE, distribuídas na Carga Horária do Servidor, excluindo a carga horária destinada à sala de aula, se for professor.

§ 3º – Os demais membros deverão cumprir 02 (duas) horas/aula semanais em atividades do NAPNE, distribuídas na Carga Horária, caso seja servidor, excluindo a carga horária destinada à sala de aula, se for professor.

Art. 23º – Os membros do NAPNE deverão ser dispensados para participar das atividades de inclusão social, conforme carga horária estabelecida e necessidades apresentadas.

CAPÍTULO V DO FINANCIAMENTO E INFRAESTRUTURA

Art. 24º – Os representantes de cada NAPNE deverão organizar um Plano de Ações que subsidie as atividades específicas no âmbito de seu *campus*, devendo este ser levado ao conhecimento do Diretor Acadêmico ou Diretor de Ensino.

Art. 25º – O NAPNE deverá dispor de infraestrutura para sua instalação, suporte administrativo e apoio para seus trabalhos, tais como:

- I. Sala com acessibilidade física e mobiliária;
- II. Telefone, computadores em rede e softwares específicos;
- III. Uma cadeira de rodas, para eventuais emergências (esta poderá ficar na recepção do *campus* ou na enfermaria);
- IV. Recursos multifuncionais para apoio aos estudantes incluídos;
- V. Tecnologia assistiva que possibilite atendimento individualizado aos estudantes.

§ 1º – Os recursos e tecnologias citados nos incisos II, IV e V acima serão conjuntamente definidos de acordo com as necessidades de cada *campus*, pela coordenação do NAPNE, pela Diretoria Acadêmica ou Diretoria de Ensino e pela Direção Geral do *campus*.

§ 2º – Os recursos destinados às ações de inclusão social devem ser previstos no orçamento anual do *campus* e explicitados no planejamento, de acordo com as necessidades vigentes.

§ 3º – As ações contempladas no § 2º serão propostas anualmente no Plano de Ação do NAPNE.

CAPÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 26º – O NAPNE será regido pelas disposições deste Regimento e pelas demais legislações pertinentes.

Art. 27º – Os casos omissos deste Regimento serão resolvidos pelo NAPNE, pelo Diretor Geral do *campus* e, em última instância, pela Pró-Reitoria de Ensino.

Art. 28º – Este Regimento Interno entra em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Superior do IERN.

@

Documento Digitalizado Restrito

Dissertação

Assunto: Dissertação
Assinado por: Josias Oliveira
Tipo do Documento: Documento Informativo
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:

■ **Josias Nonato de Oliveira, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 22/01/2026 20:55:03.

Este documento foi armazenado no SUAP em 22/01/2026. 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: 2467830
Código de Autenticação: 1543402023

