

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

MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS

**A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**

NATAL
2025

MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS

**A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**

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

Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis da Educação Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas.

NATAL/RN

2025

Santos, Martha Larissa Alexandre dos.

S237m A materialização da educação inclusiva para o público-alvo da educação especial no âmbito dos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte / Martha Larissa Alexandre dos Santos. – 2025.
184 f. : il. color.

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

Orientador(a): Dra. Kadydja Karla Nascimento chagas.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). 4. IFRN. Título.

SIBi/IFRN

CDU 376(043.3)

MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS

**A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**

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

Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis da Educação Profissional

Dissertação apresentada e aprovada em 01/08/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



KADYDJÁ KARLA NASCIMENTO CHAGAS

Data: 09/10/2025 17:47:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas Presidente/Orientador(a)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN



ADRIANA APARECIDA DE SOUZA

Data: 16/10/2025 13:27:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Aparecida de Souza — Titular Externo
Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte — SEEC



LENINA LOPES SOARES SILVA

Data: 16/10/2025 12:29:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lenina Lopes Soares da Silva — Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte — IFRN

Documento assinado digitalmente



YOSSONALE VIANA ALVES

Data: 16/10/2025 13:57:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. I Yossonale Viana Alves — Suplente Externo
Cuca/IFRN Necttra/IFRN — CNPO Pesquisadora Independente



VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Data: 16/10/2025 19:08:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vivianne Souza de Oliveira Nascimento — Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte — IFRN

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico esta dissertação ao pai do meu filho, Marcos Vinícius da Rocha Estevam, por todo o apoio e carinho que me deu ao longo dos oito anos que passamos juntos (*in memoriam*). Ele não só compartilhou comigo os momentos de alegria e conquista, mas também esteve ao meu lado nos momentos de dificuldade e desafios, sendo meu porto seguro. Sua memória é fonte de inspiração e motivação para mim. Dedico, também, ao meu filho Gabriel Vinícius; é por ele que sigo sempre buscando estudar, trabalhar e ser uma pessoa melhor todos os dias da minha vida. Espero que no futuro você entenda os motivos de a mamãe ficar tanto no computador escrevendo.

Agradeço a toda minha família, especialmente aos meus pais, Maria José Alexandre dos Santos e Luiz Inácio dos Santos que me ensinaram sobre o senso de justiça, a importância de viver no caminho do bem e que as maiores realizações da vida demandam tempo e paciência. Obrigada aos meus pais e aos avós paternos do meu filho, Maria Lucineide Marcelino da Rocha e Francisco Estevam, pelo suporte na criação e educação do meu filho Gabriel, permitindo, assim, que eu pudesse conciliar o trabalho, com estudos e a função de mãe, que é uma das minhas maiores realizações e a alegria da minha vida.

Todo meu carinho aos grandes companheiros que encontrei no curso de mestrado, em especial, Renata Costa, Adelmo Torquato, Ramon Igor, Eduardo Santa Rosa, Júlio Taluan, Claudenyce Dantas, Emanuele Marques e Leandro Araújo. Somos muito mais que colegas de turma; ao longo do curso, fomos parceiros, confidentes e amigos. Obrigada pela rede de apoio que construímos juntos. Além disso, compartilhamos muitas horas de estudo e momentos de descontração. Todos, sem exceção, foram essenciais para que eu chegasse ao momento da defesa da pesquisa. Obrigada por tanto carinho, palavras de conforto e sabedoria. Foi um prazer imenso compartilhar esta fase da minha vida com pessoas tão queridas e especiais.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), agradeço pela paciência e pela formação que recebi no programa. Levo o que aprendi para toda a vida. O aprendizado que obtive no IFRN vai além da formação acadêmica. Em especial a Profa. Dra. Lenina Lopes, por toda atenção com a minha pesquisa e ensinamentos perspicazes; ao Prof. Dr. Moisés Silva, à Profa. Dra. Maria Aparecida dos Santos Ferreira e à Profa. Dra. Andrezza Tavares. Agradeço, especialmente, à minha orientadora, Profa. Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas, pelo auxílio, dedicação e paciência na construção desta pesquisa. Sua orientação foi fundamental em cada etapa do processo, desde a definição do tema, do objeto de

pesquisa até as etapas finais. Sou profundamente grata por sua confiança e por todo o conhecimento compartilhado ao longo desta jornada.

RESUMO

Este estudo está inserido entre duas modalidades da educação formal previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Educação Especial e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa analisa a atuação do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em específico, no *Campus* Natal-Central. O núcleo, focalizado no público-alvo da Educação Especial, contribui diretamente para a proposta de Educação Inclusiva, destinada a pessoas com deficiência (PCD), transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e superdotação. A dissertação é uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, de natureza básica, predominantemente qualitativa, com objetivos exploratórios, cuja análise dos dados, obtidos a partir da empiria, foi realizada por meio da técnica denominada Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006). O percurso metodológico inclui um levantamento documental desde a primeira campanha nacional para PCD, em 1957. Além disso, há uma revisão bibliográfica na qual foram identificados quatro paradigmas de oferta até a chegada dos conceitos de inclusão social e de Educação Inclusiva. Também há uma revisão sistemática, realizada por meio do software *Rayyan*, sobre o papel do Estado na Educação Especial. Na sequência, são apresentadas políticas inclusivas para o público-alvo da Educação Especial na EPT, a partir do início dos anos 2000. Observamos que essas políticas apresentam certo hibridismo, fruto de pressupostos teóricos diferentes na EPT, ora orientadas pela lógica neoliberal de flexibilização e mercantilização da educação, ora pela perspectiva de inclusão social. A seção empírica possui dois grupos de participantes: a equipe multidisciplinar do Napne e uma amostra dos alunos acompanhados pelo núcleo. Os resultados da empiria evidenciam avanços no acesso, bem como determinados entraves na permanência desses estudantes, sejam elas estruturais, de recursos ou de adaptações. Tal fato compromete a materialização de uma Educação Inclusiva para esse público. Posto isso, consideramos que os resultados obtidos contribuem para a divulgação do trabalho desenvolvido pelo Napne e para a reflexão acerca das condições necessárias para mitigar as lacunas na efetivação das políticas internas no IFRN.

Palavras-Chave: Educação Especial. Napne. Educação Inclusiva. IFRN.

ABSTRACT

This study falls under two types of formal education provided for by the National Education Guidelines and Framework Law: Special Education and Professional and Technological Education (EPT). The research analyzes the performance of the Support Center for Students with Special Educational Needs (Napne) within the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), specifically at the Natal-Central Campus. The center, focused on the target audience of Special Education, contributes directly to the proposal of Inclusive Education, aimed at people with disabilities (PCD), global developmental disorders (GDD), high abilities, and giftedness. The dissertation is a research project approved by the Ethics Committee, of a basic nature, primarily qualitative, with exploratory objectives, whose analysis of the data obtained from empirical evidence was carried out using the technique called Nuclei of Meaning (Aguiar; Ozella, 2006). The methodological approach includes a documentary survey since the first national campaign for PCD in 1957. In addition, there is a bibliographic review, in which four paradigms of provision were identified until the arrival of the concepts of social inclusion and Inclusive Education. There is also a systematic review, carried out using Rayyan software, on the role of the State in Special Education. Next, inclusive policies for the target audience of Special Education in EFA are presented, starting in the early 2000s. We observe that these policies present a certain hybridity, the result of different theoretical assumptions in EFA, sometimes guided by the neoliberal logic of flexibilization and commodification of education, sometimes by the perspective of social inclusion. The empirical section has two groups of participants: the multidisciplinary team at Napne and a sample of students monitored by the center. The empirical results show advances in expanding access, as well as certain limitations in the retention of these students, whether structural, resource-related, or adaptation-related. This fact compromises the realization of inclusive education for this audience. That said, we believe that the results obtained contribute to the dissemination of the work developed by Napne and to the reflection on the conditions necessary to mitigate the gaps in the implementation of internal policies at IFRN

Keywords: Special education. Napne. Inclusive Education. IFRN.

RESUMEN

Este estudio se inscribe en dos modalidades de educación formal previstas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional: la Educación Especial y la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). La investigación analiza la actuación del Núcleo de Apoyo a Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (Napne) en el ámbito del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN), concretamente en el Campus Natal-Central. El núcleo, centrado en el público objetivo de la Educación Especial, contribuye directamente a la propuesta de Educación Inclusiva, destinada a personas con discapacidad (PCD), trastornos globales del desarrollo (TGD), altas habilidades y superdotación. La tesis es una investigación aprobada por el Comité de Ética, de naturaleza básica, principalmente cualitativa, con objetivos exploratorios, cuyo análisis de los datos obtenidos a partir de la empiria se realizó mediante la técnica denominada Núcleos de Significación (Aguiar; Ozella, 2006). El recorrido metodológico incluye un estudio documental desde la primera campaña nacional para PCD, en 1957. Además, hay una revisión bibliográfica, en la que se identificaron cuatro paradigmas de oferta hasta la llegada de los conceptos de inclusión social y Educación Inclusiva. También hay una revisión sistemática, realizada mediante el software Rayyan, sobre el papel del Estado en la Educación Especial. A continuación, se presentan las políticas inclusivas para el público objetivo de la educación especial en la EPT, desde principios de la década de 2000. Observamos que estas políticas presentan cierto hibridismo, fruto de diferentes supuestos teóricos en la EPT, a veces orientados por la lógica neoliberal de flexibilización y mercantilización de la educación, a veces por la perspectiva de la inclusión social. La sección empírica cuenta con dos grupos de participantes: el equipo multidisciplinario de Napne y una muestra de los alumnos acompañados por el núcleo. Los resultados de la empiria evidencian avances en la ampliación del acceso, así como determinadas limitaciones en la permanencia de estos estudiantes, ya sean estructurales, de recursos o de adaptaciones. Este hecho compromete la materialización de una Educación Inclusiva para este público. Dicho esto, consideramos que los resultados obtenidos contribuyen a la difusión del trabajo desarrollado por el Napne y a la reflexión sobre las condiciones necesarias para mitigar las lagunas en la aplicación de las políticas internas del IFRN.

Palabras clave: Educación especial. Napne. Educación inclusiva. IFRN.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 — Fases da pesquisa.....	26
Figura 02 — Etapas de desenvolvimento após aprovação do CEP e divisão das entrevistas com os participantes da pesquisa.....	28
Figura 03 — Etapas da análise de dados obtidos a partir da pesquisa de campo.....	34
Figura 4 — Paradigmas da história das PCD no Brasil.....	39
Figura 05 — Relação entre os termos inclusão social, Educação Inclusiva e Educação Especial.....	70
Figura 06 — Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas — Campus Natal-Central.....	105
Figura 07 — Termos extraídos das entrevistas com o grupo 1 dos participantes da pesquisa.....	107
Figura 08 — Núcleos de Significação da equipe do Napne.....	112
Figura 09 — Mesa com teclado ampliado.....	118
Figura 10 — Impressora Braille disponível no Napne do <i>Campus</i> Natal-Central.....	119
Figura 11 — Lupa eletrônica.....	119
Figura 12 — Cadeira de rodas motorizada.....	120
Figura 09 — Termos extraídos das entrevistas com o grupo 02 dos participantes da pesquisa.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 — Etapas de contato com os participantes da pesquisa.....	30
Quadro 02 — Desenvolvimento da Educação Especial para PCD no século XX.....	52
Quadro 03 — Avanços e Retrocessos no desenvolvimento da Educação Especial.....	59
Quadro 04 — Resultado da busca com os descritores “Políticas and Educação Especial” na plataforma Scielo Brasil após aplicação de critérios de exclusão e inclusão.....	63
Quadro 05 — Ações governamentais inclusivas para Educação Profissional e Tecnológica.....	83
Quadro 06 — Dissertações do PPGEPI/IFRN que abordam a Educação Inclusiva e a atuação do Napne.....	88
Quadro 07 Estratégias Inclusivas apresentadas no Plano de Desenvolvimento Institucional.....	95
Quadro 08 — Programas de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.....	98
Quadro 09 — Diretrizes para ações inclusivas no âmbito do IFRN previstas no Projeto Político Pedagógico de 2013.....	100
Quadro 10 — Pré-indicadores e indicadores de significações da equipe multidisciplinar do Napne.....	108
Quadro 11 — Tecnologias Assistivas disponíveis no Napne do <i>Campus</i> Natal-Central.....	117
Quadro 12 — Relação de Indicadores de sentido nas falas dos discentes com os pré-indicadores.	130
Quadro 13 — Núcleos de Significação do ponto de vista discente.....	134
Quadro 14 — Limites e possibilidades segundo a análise das significações.....	145

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01 — Divisão das entrevistas com os profissionais do Napne por função.....	9
Tabela 02 — Quantitativo de Alunos NEE Matriculados por Nível de Ensino no Campus Natal-Central — Ano de 2024.....	30
Gráfico 01 — Matrículas de alunos de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas classes comuns (2013-2021).....	56
Gráfico 02 — Evolução da Matrícula do Público da Educação Especial em Classes Comuns (2013–2023).....	57
Gráfico 03 — Indicadores das estratégias inclusivas contidas nos Relatórios de Gestão do IFRN.....	96
Gráfico 03 — Percentual de profissionais por tempo de serviço.....	106

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEI	Assistente Educacional Inclusivo
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DESE	Departamento de educação Supletiva e Especial
DIGAE	Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAPS	Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAFE	Programa de Apoio à Formação Estudantil

PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PAE	Plano de Assistência Estudantil
PEI	Plano Educacional Individualizado
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do trabalhador
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PP	Política Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação De Jovens e Adultos
PROITEC	Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TA	Tecnologias Assistivas
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	24
2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL UMA ANÁLISE DE PARADIGMAS: EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.....	35
2.1 O ASSISTENCIALISMO NA EDUCAÇÃO DAS PCD: DA EXCLUSÃO TOTAL A SEGREGAÇÃO INSTITUCIONALIZADA.....	40
2.2 ENTRE POLÍTICAS E QUEBRAS DE PARADIGMAS: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO.....	46
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVA DE CONSOLIDAÇÃO E ENTRAVES...	52
2.4 O PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	59
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	68
3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS COM VIÉS INCLUSIVO.....	74
3.2 A POLÍTICA INCLUSIVA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA AÇÃO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	84
3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INTERNOS.....	91
4 AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS DIANTE A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS.....	102
4.1 LIMITES E POSSIBILIDADES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DO NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS.....	111
4.2 A INCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO PONTO DE VISTA DISCENTE.....	126
4.2.1 Necessidade de superação do paradigma integracionista “A instituição foi feita pra pessoas neurotípicas”.....	133
4.2.2 A prática docente ainda reflete traços de segregação “não é um trabalho fácil”.....	136
4.2.3 Possibilidade de mediação para romper barreiras atitudinais “deveria sim existir um foco maior voltado para o Napne”.....	140

4.2.4 Inclusão excludente “é uma via de mão dupla que é necessário ter uma desconstrução”	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	152
ANEXO 1.....	165
ANEXO 2.....	168
APÊNDICE A.....	173
APÊNDICE B.....	174
APÊNDICE C.....	176
APÊNDICE D.....	179

INTRODUÇÃO

A educação, considerada um direito humano universal, é tida pela Constituição Federal Brasileira (1988) como um direito social inalienável. Esse também é um meio de qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Consideramos, assim, que uma educação humanitária em seu viés social pressupõe gratuidade, qualidade e equidade. Já do ponto de vista cultural, a educação auxilia na construção da identidade individual e coletiva ao transmitir saberes e proporcionar uma participação ativa na sociedade.

Na esfera internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial são agências influentes na formulação de diretrizes educacionais precursoras da perspectiva de inclusão. Derivado da influência desse referencial, o movimento de inclusão social para as pessoas com deficiência (PCD) se faz presente nas políticas públicas do Brasil e tem desdobramentos na área da educação. Esse movimento é fruto de declarações, acordos e parcerias internacionais, como a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), que aconteceu na Tailândia e deu origem à Declaração de Jomtien (1990). Dessa forma, esse marco é conhecido como uma das bases para o desenvolvimento do conceito de Educação Inclusiva para essas pessoas e outros grupos.

A Declaração de Jomtien apresentou como objetivo a expansão e a universalização da educação (Unesco, 1990). Quatro anos após, a Declaração de Salamanca emerge da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Unesco, 1994). Essa declaração dá ênfase à diversidade e à proposta de mudança na estrutura da educação formal. No ano 2000, a Conferência Mundial de Educação Para Todos deu origem à Declaração de Dakar que reitera o princípio de acesso e de permanência no âmbito da educação.

Dessarte, é princípio da Declaração de Dakar que:

Toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (Unesco, 2000).

Logo, inferimos que o texto parte de um pressuposto sociointeracionista no qual se afirmar que todos possuem a capacidade de aprender e de se desenvolver. Com isso, percebemos a proposta de se construir uma educação que respeite a diversidade humana. Ainda

nesse sentido, o Fórum Mundial de Educação proposto pela Unesco em 2015 resultou na Declaração de Incheon, a qual corrobora o princípio da Declaração de Dakar (2000) e ainda acrescenta de forma explícita que a educação deverá: estar pautada na expansão do acesso; ser a priori inclusiva e equitativa; reconheça a igualdade de gênero e se comprometa com a qualidade e oportunidades ao longo da vida (Unesco, 2015).

À luz dessas orientações, a Educação Inclusiva é um conceito que vem sendo discutido desde o final do século XX. Dessa forma, fundamentados neste arcabouço internacional e em autores como Mantoan (2003) e Mendes (2006), entendemos que a Educação Inclusiva deriva do movimento maior de inclusão social. Portanto, na educação, caracteriza-se como um princípio que propõe adaptações e flexibilizações que oportunizem o acesso e a permanência de todos, sem distinção. Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994) é considerada como o grande marco de origem, pois, desse momento em diante, o conceito foi sendo gradativamente ampliado assim como o debate sobre a forma de ofertar a Educação Especial.

No Brasil, a Educação Especial tornou-se uma modalidade de ensino prevista na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa maneira, para compreender a forma de oferta da Educação Especial recorreremos aos artigos 58, 59 e 60 da referida lei. Destarte, compreendemos que a Educação Especial é a única modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação formal do país (Brasil, 1996). Autores como Cardoso e Martinez (2021) realizaram um mapeamento da produção científica sobre Educação Especial no Brasil. O estudo identificou um crescimento na produção científica na área a partir do ano de 2019. Em sua pesquisa, os autores afirmaram que essa modalidade, enquanto campo de estudo, é considerada emergente e pouco conhecida.

Imersos nesse contexto, entendemos o conceito de Educação Inclusiva como uma das perspectivas na forma de ofertar a Educação Especial pública brasileira. Tal fato é fruto, principalmente, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Posto isso, sobre o público-alvo, tem-se por base a Lei n. 9.394 (1996), posteriormente alterada pela Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Desse modo, o público-alvo da Educação Especial compreende as pessoas com deficiência, os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os alunos com altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2013).

O termo estudante com necessidades educacionais específicas (NEE) é oriundo desse debate. Para compreender a definição de alunos NEE na legislação recorreremos à Resolução n. 02, de 08 de novembro de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por instituir Diretrizes Educacionais para Educação Especial na Educação Básica. Conforme o Art. 5º, inferimos que o termo está relacionado ao público-alvo da Educação Especial.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001).

Dessa maneira, compreendemos que, o termo NEE abarca um público diverso, pois considera além das tipologias de deficiência, limitações de aprendizagem ou comunicação e facilidades no processo de ensino-aprendizagem discente. Nesse sentido, recorremos a Souza (2019) quando descreve que, antes de a legislação brasileira apresentar a definição de aluno NEE, artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e pesquisas de outros países já utilizavam as nomenclaturas: Necessidades Especiais (NE) e Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ou específicas desde a década de 1970. Com isso, entendemos que, tanto na literatura como nas redações oficiais, o termo “necessidades educacionais especiais/específicas” não faz referência apenas às PCD.

A Lei n. 13.146, de 06 de junho de 2015, apresenta o Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei ficou conhecida também como Lei Brasileira de Inclusão. A redação reforça a igualdade de direitos de PCD e a responsabilidade do Estado com a Educação Especial em todos os níveis (Brasil, 2015). Logo, ao fazer referência às PCD neste estudo, consideramos a definição do Estatuto, conhecido também como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Dessa maneira, a LBI define PCD como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Essa definição é reflexo da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela ONU. A convenção ocorreu em dezembro de 2006 e o Brasil se tornou signatário logo depois, em 2007. Dessa forma, o documento oficial fruto da convenção possui o peso de emenda constitucional, isso significa que os princípios e diretrizes apresentados no documento têm peso equivalente à Constituição Federal (Brasil, 1988).

Conforme o Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004, a deficiência é compreendida em diferentes categorias, que contemplam formas de limitação funcional, são elas: deficiência física, que se refere à alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano; deficiência auditiva, caracterizada pela perda bilateral, parcial ou total da audição; deficiência visual, que compreende cegueira, baixa visão e redução do campo visual; deficiência intelectual, definida como funcionamento intelectual inferior à média, com manifestação antes

dos dezoito anos, associada a limitações em pelo menos duas áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho; e deficiência múltipla, que corresponde à associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 2004).

Ainda sobre a deficiência, sabemos que existe um debate entre pesquisadores desse campo em relação ao que se entende por deficiência na sociedade do século XXI. Nessa perspectiva, entre as principais definições está aquela vinculada ao modelo médico, que a relaciona a funções orgânicas, neurológicas e genéticas. Já outra forma de conceituar a deficiência é a partir da perspectiva histórica e social; esse modelo aborda a maneira como a sociedade constrói a percepção sobre a deficiência. Inferimos, então, que nesta corrente a deficiência está ligada a tudo o que foge aos padrões de normalidade estabelecidos pela própria sociedade. Assim, esses padrões fazem referência a aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais (Leite; Lacerda, 2018).

Após a definição dos conceitos centrais do estudo, buscamos explorar a interface entre duas modalidades de ensino: a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação Especial. Para contribuir com o desenvolvimento e a ligação entre esses dois campos epistêmicos, abordamos na pesquisa a evolução histórica dessas modalidades e as alterações em sua forma de oferta ao longo do tempo, no contexto da educação brasileira

Nesse sentido, vimos que como consequência dos acordos internacionais, foi criado o Programa Educação Tecnologia e Profissionalização Para Pessoas com Necessidades Especiais (TecNep), com o objetivo de incluir o público-alvo da Educação Especial na hoje denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O programa foi instituído no ano 2000 e, entre as ações do programa, destaca-se a criação do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (Napne), objeto de estudo empírico dessa investigação. Sobre o Napne, podemos afirmar que um dos objetivos centrais é o de promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com NEE na Rede (IFRN, 2013).

O Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constitui uma importante fonte estatística que subsidia o presente estudo ao oferecer indicadores sobre acesso à educação e inserção no mundo do trabalho. De acordo com dados divulgados pelo IBGE em 2023, o Brasil possui cerca de 18,6 milhões de PCD, o que representa aproximadamente 8,9% da população. Em relação à escolarização, os dados revelam que 4,1% das PCD são analfabetos e que apenas uma em cada quatro concluiu a educação básica. Por outro lado, 51,2% das PCD não têm o ensino superior completo, o que evidencia uma trajetória educacional marcada por desigualdades e barreiras de acesso e permanência. No que se refere

ao trabalho, somente um a cada quatro indivíduos com deficiência está inserido no mercado formal; ou seja, cerca de 12 milhões de PCD estão fora do mundo do trabalho. Dentre os que trabalham, 55% atuam na informalidade, o que revela não apenas a exclusão educacional, mas também a precarização das condições laborais enfrentadas por esse grupo.

Nesse contexto, este estudo se propõe a responder à seguinte pergunta-problema: quais são os limites e possibilidades do Napne dentro do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)? Esse questionamento não é isolado, foi construído a partir das leituras de pesquisas anteriores, como as de Alencar (2017), Oliveira (2023) e Albuquerque (2024), entre outros autores que serão abordados ao longo deste trabalho. Diante desse cenário, este estudo se insere para ampliar as discussões e produzir novas contribuições que possam fortalecer a Educação Inclusiva para todo o público-alvo da Educação Especial no âmbito do IFRN. Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa é analisar a atuação do Napne com base nas políticas externas e internas que cercam e influenciam diretamente o trabalho desenvolvido pelo núcleo.

Assim, esperamos que a pesquisa possa identificar a persistência, ou não, de lacunas existentes no trabalho do Napne e, por conseguinte, na efetivação da Educação Inclusiva, bem como apontar possibilidades de desenvolvimento. Tendo isso em mente, compreendemos que a temática do trabalho se justifica, também, pelo baixo número de pesquisas sobre esse campo de estudo, como mostra estudos de Gonçalves e Cavalcante (2023, p. 11) quando salientam:

[...] podemos perceber a necessidade de compreensão, estímulo e divulgação das ações deste núcleo, a partir da realização de novas pesquisas, uma vez que dentre cento e seis dissertações desenvolvidas entre os anos de 2015 e 2023, apenas cinco delas foram voltadas para as ações de inclusão de pessoas com deficiência pelo IFRN e para o trabalho do Napne da instituição nesse processo.

Essa análise da produção do conhecimento no IFRN evidencia uma escassez de pesquisas sobre o tema na instituição. Com isso, este estudo poderá ampliar a base de conhecimentos e estimular discussões sobre o assunto. Além disso, esta dissertação colabora com o campo de políticas para a Educação Especial para a EPT e entre suas interrelações.

Desse modo, buscamos em estudos anteriores de Moura e Henrique (2012), Oliveira e Lima (2022), entre outros autores, promover a reflexão sobre os objetivos de políticas consideradas inclusivas presentes na EPT. Além disso, a pesquisa identifica em dissertações anteriores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) pontos relevantes sobre a Educação Inclusiva no IFRN, a fim de que, assim, possamos dar continuidade e aprofundamento à temática de modo substancial.

Destarte, este estudo tem como base a definição de política pública apresentada por Azevedo (2004), na qual a autora afirma que a política pública é uma ação do Estado e que está relacionada às demandas das representações sociais. Então, é também, uma forma de diminuir as tensões entre o Estado e a sociedade. No que diz respeito às políticas, observamos que compreender a história é fundamental para sua análise. Assim, evidenciamos o pensamento de Silva e Moura (2020, p. 5), que sintetizam o hibridismo de pressupostos presentes nas redações oficiais “é importante reforçarmos que a trajetória de um programa ou política pública não é linear, mas sim, permeada por contradições”.

Ainda sob essa perspectiva, a Lei n. 14.723, de 14 de novembro de 2023, coloca no artigo 7ºB a necessidade de desenvolvimento de pesquisas científicas na área da inclusão social e nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em suma, entendemos que defender a inclusão social e a Educação Inclusiva contribui para a tentativa de minimização das desigualdades sociais, mesmo que seja em meio às contradições e às correlações de força presentes na sociedade.

Portanto, a estrutura da dissertação está alinhada ao objetivo geral, que consiste em analisar a atuação do Napne no IFRN. Além disso, contempla três objetivos específicos, os quais correspondem às seções que constroem e analisam o objeto de estudo. A seção intitulada “Trajetória da Educação Especial, uma análise dos paradigmas: exclusão, segregação, integração e inclusão” aborda o contexto nacional da Educação Especial e objetiva descrever o histórico deste campo ao relacionar as políticas, os paradigmas de oferta e o papel do Estado. Essa seção compreende, uma revisão bibliográfica e a análise de políticas educacionais, tendo como base os estudiosos da Educação Especial como Aranha (2001), Mendes (2006), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Rosa e Lima (2020), Lehmkuhl (2021), entre outros.

Já a seção “Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica” explora a EPT, e nela evidenciamos as políticas de Educação Inclusiva nesse contexto, identificando os respectivos objetivos desses documentos para garantir o direito de acesso e permanência de grupos minorizados pelo sistema capitalista, com ênfase no que diz sobre o público-alvo da Educação Especial. Para esse fim, foi realizada uma revisão documental que evidencia normativos como a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), o Programa/Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (2000), o Projeto Político Pedagógico do IFRN (2013), o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2026) e outros normativos que contribuem para o alcance do objetivo geral do estudo.

Na seção “As significações produzidas diante da atuação do núcleo de apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas” é atribuída a compreensão do que consiste no trabalho do Napne e a materialização das políticas nesse núcleo. Essa seção da investigação contou com a pesquisa de campo no IFRN. Cada *campus* tem o seu próprio Napne e a sua própria equipe para acompanhar discentes que sinalizam a necessidade de atendimento e acompanhamento individualizado. Assim sendo, para a delimitação da pesquisa, foi escolhido apenas um núcleo como *lócus*, o Napne do *campus* Natal-Central. Essa escolha foi feita considerando o aumento da demanda no núcleo dentro desse *campus* nos últimos anos.

Este núcleo conta com uma equipe multidisciplinar de 20 pessoas. Já a quantidade de alunos acompanhados pelo núcleo no ano de 2024 é de 300 matrículas ativas (IFRN, 2024). Avaliamos, portanto, que o desenvolvimento de uma pesquisa voltada ao tema colabora para o desenvolvimento de uma educação equitativa no sentido de valorizar e divulgar o trabalho do Napne.

Entre os participantes da pesquisa de campo estão dezenove profissionais que atuam no Núcleo e uma amostra de alunos acompanhados pelo Napne que representa o total de doze participantes. Por conseguinte, para analisar os dados obtidos por meio de entrevistas com esse público apresentamos como procedimento metodológico os Núcleos de Significação. Esses núcleos, segundo Aguiar e Ozella (2006) buscam evitar visões reducionistas, radicalmente objetivas ou subjetivas na relação aparência/essência dos dados coletados.

Os Núcleos de Significação estão fundamentados nas ideias de Vygotsky (2001), o qual compreende o homem como ser social, imerso em uma construção histórica, ampla e que, ao mesmo tempo, se torna único em suas expressões. Com isso, a análise busca, em seu objeto de estudo e a partir do empírico, descrever fatos relacionados ao processo histórico, a fim de, assim, chegar à apreensão das significações coletivas adquiridas conforme as experiências sociais e pessoais. Na seção denominada “Referencial teórico-Metodológico” apresentamos detalhadamente todo o percurso metodológico do estudo e conceitos fundamentados em Vygotsky (2001) para melhor compreensão do processo de análise de dados obtidos com os participantes da pesquisa.

Dessa maneira, na empiria da pesquisa, podemos perceber que o Napne do *campus* Natal-Central atua regularmente mesmo com limitações orçamentárias e desafios como a pandemia e o número reduzido da equipe multidisciplinar. Na realização da análise do ponto de vista discente, fica evidenciado que o bom trabalho do núcleo em relação a questões de orientação e acolhimento, mesmo com a sobrecarga relatada.

Com base neste percurso, esperamos que esta pesquisa contribua para a compreensão acerca da atuação do Napne na consolidação da Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial no IFRN. Esperamos, ainda, que o estudo seja um efetivo meio de fundamentação para fortalecer ou transformar normativos e, conseqüentemente, as ações institucionais. Para isso, nos propomos a compreender todo o desenvolvimento da Educação Especial, em diálogo com a EPT, até chegarmos ao Napne e às políticas que orientam o núcleo, assim como às percepções de seus profissionais e estudantes. Por conseguinte, almejamos colaborar com o avanço do debate sobre inclusão na EPT.

1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

[...] aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas.

(Marx, 2008, p. 1080).

A presente seção detalha os procedimentos metodológicos empregados para a construção do estudo, que vão desde a análise documental e bibliográfica até a fase empírica da pesquisa. Assim, buscamos evidenciar o percurso da investigação de forma clara e objetiva, desde os referenciais teóricos até as etapas de coleta e análise dos dados obtidos nas entrevistas com os participantes da investigação.

O estudo é predominantemente qualitativo, pois compreendemos que, uma abordagem qualitativa visa evitar distorções implicadas em métodos quantitativos que acabam por desconsiderar especificidades e variáveis do objeto de estudo. Dessa forma, entendemos os benefícios da pesquisa qualitativa na área da educação por sua congruência com os objetivos propostos neste estudo. Zanette (2016, p. 11) postula que,

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: configura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização.

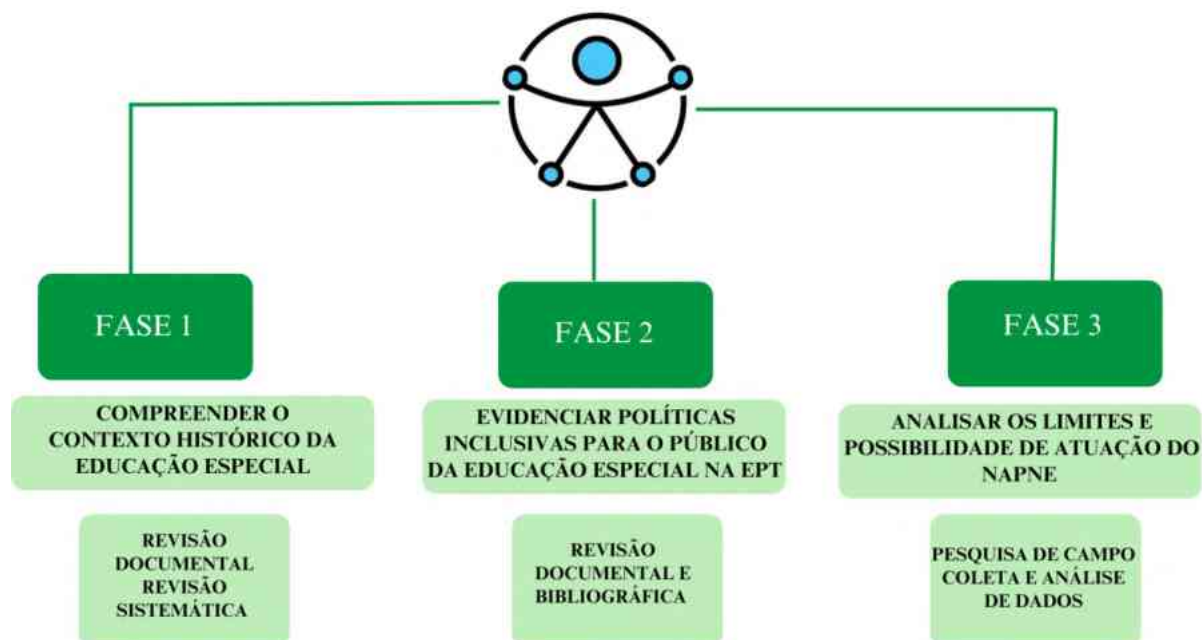
Assim sendo, podemos considerar que a abordagem qualitativa aqui adotada se enquadra como de natureza básica. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), tal abordagem busca expandir o conhecimento científico em determinada área; no caso desta pesquisa, visa gerar conhecimento sobre a Educação Especial na EPT e investigar a materialização de políticas inclusivas no âmbito do IFRN.

Dessa forma, o estudo parte do seguinte questionamento: quais são os limites e possibilidades do Napne dentro do IFRN? Então, nesta perspectiva, os objetivos são exploratórios, pois, incluem aspectos para evidenciar o contexto no qual a questão de pesquisa está imersa. Segundo Prodanov e Freitas (2013), os objetivos exploratórios permitem um aprofundamento inicial para a formulação de hipóteses e delineamento na etapa de pesquisa de campo.

Ainda conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa de campo é uma forma de coletar dados diretamente com os participantes do estudo por meio de observações, entrevistas e

questionários. Posto isso, a pesquisa foi desenvolvida em três fases, cada uma delas compreende um dos objetivos específicos propostos, como mostra a figura 01.

Figura 01 - Fases da pesquisa



Fonte: Elaboração própria por meio do *software* Canva (2025).

Desse modo, os procedimentos técnicos dos achados da fase 1 e da fase 2 compõem-se de três tipos de revisão: a revisão documental, a revisão bibliográfica e a revisão sistemática. Observa-se que a principal diferença entre a revisão documental e a revisão bibliográfica reside nas fontes, sendo ambas são complementares, conforme apontam Prodanov e Freitas (2013).

Sendo assim, a pesquisa buscou, em um primeiro momento, compreender o contexto macro no qual está inserido o objeto da pesquisa, qual seja, a Educação Especial no Napne. Com isso, compreender a história da Educação Especial brasileira por meio, principalmente, de políticas voltadas para esta modalidade de ensino. Sob esse olhar, na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento documental desde a primeira política ao nível nacional denominada “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” que abarcou, especificamente, as pessoas com deficiência intelectual. Para situar o objeto de estudo, avaliamos que a revisão documental possibilitou uma compreensão histórica da evolução das políticas de Educação Especial à luz dos paradigmas de oferta.

O referencial teórico sobre o histórico da Educação Especial é composto por (ou foi construído a partir de) estudos de autores como: Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Aranha (2001), Mendes (2006), Santos (2014) e outros autores que apresentam trabalhos pioneiros neste campo epistêmico. Dessa maneira, identificamos similaridade nas pesquisas destes estudiosos que se complementam na reflexão sobre a constituição da Educação Especial, o público-alvo e a sua forma de oferta no Brasil.

Posteriormente, ainda na seção 02 da dissertação, foi realizada uma revisão sistemática acerca do papel do Estado para com a Educação Especial, a qual tomou como base os anos de 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025. A definição do período é justificada por se tratar de um período no qual foi promulgada uma nova política nacional para a Educação Especial. Essa revisão sistemática foi desenvolvida inicialmente para as ciências da saúde, mas ampliou-se para as ciências sociais e para pesquisas de abordagens qualitativas. Desse modo, de acordo com Campus, Caetano, Laus-Gomes (2023) a revisão sistemática tem um delineamento de pesquisa específico e segue os seguintes passos: delimitação da pergunta de pesquisa, estratégia de busca, seleção de material, extração de dados, síntese de dados, sistematização e avaliação. Um detalhamento maior desta forma de revisão está descrito no tópico 2.3.

Na fase dois, conforme o objetivo de evidenciar políticas inclusivas para o público da Educação Especial na EPT, estudo continuou adotando como procedimento técnico metodológico a revisão bibliográfica e documental. Dessa vez, porém, o foco recaiu sobre normativos voltados para EPT e em autores como Frigotto (2006); Oliveira e Lima (2022); Machado (2021); Mattje (2017); Alencar (2017); Silva e Moura (2020); dentre outros que apresentam estudos nesta área do conhecimento. Nessa fase, foram inseridos na pesquisa documental a Lei n. 11.892/2008; a Lei n. 12. 513/2011; o Decreto n. 7.612/2011; a Lei n. 13.409/2016; a Lei n. 14. 914/2024; entre outros normativos apresentados na seção 3. Além disso, foram inseridos documentos institucionais do IFRN como: o Plano de Assistência Estudantil (2010); o Projeto Político Pedagógico (2013); o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2026) e os Relatórios de Gestão (2020-2023).

Evidenciados estes aspectos, a fase 3 da investigação compreendeu a pesquisa de campo cujo *lócus* definido foi o *campus* Natal-Central do IFRN. Essa decisão seguiu os seguintes critérios: a quantidade de alunos acompanhados pelo núcleo ultrapassou o número de trezentas matrículas ativas no ano de 2024; e a abrangência do público, que, mesmo estando incluído na modalidade de Educação Especial, demonstra ser diversificado ao contemplar diferentes tipologias de deficiência e transtornos do desenvolvimento.

Com o *locus* da pesquisa definido, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética do IFRN e aprovado pelo Parecer n. 7.013.213. Cabe ressaltar que esse processo é criterioso e realizado por etapas que incluem: a apresentação do projeto de pesquisa; o plano de recrutamento dos participantes; os procedimentos metodológicos claros e consoante com os objetivos dos estudos; os modelos de documentos a serem utilizados e autorizações formais, tais como, o aval do(a) diretor(a) do *campus* e do(a) responsável pelo programa de pós-graduação ao qual a pesquisa está vinculada. A figura 02 sintetiza as etapas posteriores à aprovação do CEP.

Figura 02: Etapas de desenvolvimento após aprovação do CEP e divisão das entrevistas com os participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria por meio do *software* Canva (2025).

Além disso, houve uma avaliação realizada por meio de um pré-teste para garantir que os instrumentos de coleta de dados propostos atendessem aos princípios éticos e à proposta metodológica para a realização do estudo. Nesse sentido, para iniciar a coleta dos dados, em um primeiro momento, foi enviado um convite de reunião por e-mail para a gestão do Napne

com o objetivo de compreender como funciona a rotina do núcleo e identificar os seguintes pontos: como se dá o atendimento aos discentes, como é organizado o corpo administrativo e como são realizadas as reuniões de alinhamento da equipe multidisciplinar.

Posterior ao primeiro contato, foi realizada uma observação da rotina dos profissionais atuantes no Napne e a anotação de informações relevantes que caracterizam o núcleo. Na sequência, realizou-se a apresentação do projeto de pesquisa à equipe multidisciplinar, o que permitiu esclarecer os objetivos e a metodologia do estudo, além dos riscos e dos benefícios para os participantes da pesquisa.

Após essas etapas, procedeu-se à apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), juntamente com o documento de autorização para gravação de áudio. Logo em seguida, foram realizadas as entrevistas com os profissionais do Napne divididas por função, como mostra a Tabela 01

Tabela 01 — Divisão das entrevistas com os profissionais do Napne por função

QUANTITATIVO	FUNÇÃO	ENTREVISTADOS
08	Intérprete de Libras	07
03	Ledor-transcritor	03
04	Assistente educacional inclusivo	04
03	Psicopedagogo	03
02	Transcritor de Braille	02

Fonte: Elaboração própria (2025).

Paralelamente, iniciamos o contato com os alunos, o qual foi intermediado pelo próprio Napne. Desse modo, podemos afirmar que o núcleo facilitou a aproximação com os discentes que decidiram participar do estudo. Dando continuidade, após o encaminhamento e a assinatura do TCLE, foram conduzidas as entrevistas com os participantes, porém, dessa vez, de forma individual. Assim sendo, foram questionados sobre suas vivências e percepções sobre as ações do núcleo e os desafios pessoais dentro da instituição.

Ressaltamos que, durante o processo, alguns discentes contratados optaram por não participar da pesquisa por diferentes motivos. Entre os fatores mencionados estão: muitos alunos acompanhados possuem uma carga horária totalmente preenchida na instituição. Além

disso, alguns são dependentes de transporte intermunicipal e não conseguem permanecer no *campus* fora do horário regular de aulas e/ou estágio.

Dessa forma, durante o mês de outubro de 2024 foram ouvidos discentes do Ensino Médio Integrado, dos cursos Técnicos Subsequentes e do Ensino Superior. Identificamos que todos os participantes da pesquisa são alunos com matrícula ativa, frequentam regularmente o IFRN e já atingiram a maioria. A Tabela 2 apresenta o quantitativo de alunos NEE matriculados no *Campus* Natal-Central e o número de entrevistados na pesquisa.

Tabela 2 — Quantitativo de Alunos NEE Matriculados por Nível de Ensino no Campus Natal-Central — Ano de 2024

NÍVEL DO CURSO	ALUNOS NEE	ENTREVISTADOS	CURSOS
ENSINO MÉDIO INTEGRADO	158	5	Mineração; Administração; Informática; Controle Ambiental e Geologia
CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES	71	1	Segurança do Trabalho
ENSINO SUPERIOR	71	6	Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Comércio Exterior

Fonte: Elaboração própria (2025).

No que diz respeito ao perfil acadêmico dos entrevistados do ensino superior, dois dos participantes são discentes dos cursos de licenciatura e outros quatro estão matriculados em cursos de tecnologia. Em sua totalidade, os participantes deste estudo foram divididos em dois grupos: o primeiro, denominado de Grupo 1, composto pela equipe multidisciplinar do Napne. Já o segundo, designado Grupo 2, faz referência aos discentes acompanhados pelo núcleo que foram entrevistados na pesquisa.

Tendo estes aspectos esclarecidos, para sintetizar a descrição das formas de contato com os participantes da investigação descritas anteriormente, segue o Quadro 1

Quadro 1 - Etapas de contato com os participantes da pesquisa

1	Contato com a coordenação para realização da pesquisa
----------	---

2	Reunião com a coordenação do Napne
3	Observação da rotina e anotações
4	Apresentação do projeto de pesquisa com a equipe multidisciplinar
5	Reunião com os profissionais
6	Apresentação e assinatura do TCLE e da autorização de gravação de áudio
7	Entrevistas com os profissionais do Napne
8	Contato com os alunos por intermédio do Napne
9	Encaminhamento e assinatura do TCLE
10	Entrevistas com discentes

Fonte: Elaboração própria (2025).

Posteriormente à coleta de dados, para a análise do material, foi utilizada a técnica denominada Núcleos de Significação. Esse procedimento metodológico, desenvolvido e apresentado em estudos de Aguiar e Ozella (2006) busca a compreensão de significações relacionadas às experiências dos participantes da pesquisa. Segundo os autores supracitados, entendemos que esse procedimento metodológico está fundamentado nas ideias sociointeracionistas de Lev Vygotsky (2001). Assim, com essa abordagem, buscamos ir além da descrição dos discursos para, então, compreender as significações coletivas.

A análise se inicia por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, esse procedimento explicita semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2006, p. 10).

A análise por meio da construção de Núcleos de Significação parte do empírico e, ao mesmo tempo, busca compreender sentidos que vão além da aparência dos fatos. Destarte, observamos que corrobora o discurso de Vygotsky (2001, p. 409) ao afirmar que "o pensamento

não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Ou seja, há uma relação dialética entre pensamento e palavra. Dessa maneira, compreendemos que são elementos diferentes, sendo o pensamento o início dessa construção, enquanto a palavra é o meio pelo qual o pensamento é materializado. Ainda sobre esse processo, inferimos que a verbalização dos pensamentos está carregada de influências socioculturais vivenciadas pelo indivíduo.

Ainda fundamentados em pressupostos de Vygotsky (2001), compreendemos que o homem é um ser social e, ao mesmo tempo, singular. Com isso, constrói sua singularidade por meio das mediações sociais que, por sua vez, não expressa linearidade nem unilateralidade, pois, envolvem influências como cultura, história e relações interpessoais, que se relacionam continuamente (Aguiar; Ozella, 2006).

A mediação, de acordo com Vygotsky (2001), acontece por meio dessa interação entre homem e sociedade. Essa interação é socialmente construída por instrumentos e signos presentes na realidade concreta. Nessa perspectiva, compreendemos que os instrumentos são elementos físicos criados pelo homem que têm a capacidade de transformar o ambiente externo.

Ainda nesse sentido, os signos são como algo mais subjetivo e não palpável, um exemplo seria a linguagem e todo o desenvolvimento mental. Com base em Vygotsky (2001), entendemos que, tanto os signos como os instrumentos carregam significados. Contudo, destacamos que o significado e o sentido de um signo não são imutáveis. Portanto, no contexto da pesquisa, ele pode depender do contexto no qual está inserido e estar relacionado às perspectivas históricas e sociais dos participantes.

Aguiar e Ozella (2006, p. 129) aprofundam esse conceito ao afirmar que “os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são meios de contato com o mundo exterior e do homem consigo mesmo e com a sua própria consciência”. Dessa forma, os signos são elementos fundamentais na internalização das relações sociais e das significações. Diante disso, é necessário compreender mais uma relação dialética, dessa vez entre os conceitos de significado e sentido, pois, no contexto da investigação empírica, a apreensão de sentidos é a base do processo de análise de dados e da construção dos Núcleos de Significação.

Observamos, então, que os significados se referem aos instrumentos e signos socialmente construídos; estes se apresentam mais fixos e generalizados. Assim, por meio dos significados, é permitida a comunicação, já que o referido oferece um ponto comum de compreensão. O sentido, porém, apresenta características fluidas e subjetivas.

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o

ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (Aguiar; Ozella, 2006, p. 5)

Nesta perspectiva, os sentidos estão relacionados às experiências pessoais que emergem das interações sociais; eles representam a singularidade da pessoa e suas experiências diante dos significados sociais. Nesse contexto, as significações são, então, a articulação entre os significados e os sentidos, pois representam a totalidade de como os significados compartilhados socialmente são internalizados pelos indivíduos.

Ademais, conforme os autores Aguiar e Ozella (2006) este procedimento metodológico de análise de dados considera o contexto histórico, social e político na relação dialética entre indivíduo e sociedade. Diante do exposto, afirmamos que o processo de construção de Núcleos de Significação está fundamentado na compreensão de sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa.

Posto isso, para começar a análise dos dados obtidos por meio da construção de Núcleos de Significação, foi necessário estruturar três etapas de análise, foram elas:

- a) Levantamento dos pré-indicadores;
- b) Sistematização dos pré-indicadores com indicadores;
- c) Criação de Núcleos de Significação.

Assim sendo, a primeira etapa consistiu em uma leitura do material para identificar os pré-indicadores. Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61), os pré-indicadores permitem passar do significado para sentido concreto das palavras, ou seja, para a essência “por isso, os significados de uma palavra não se reduzem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala.”

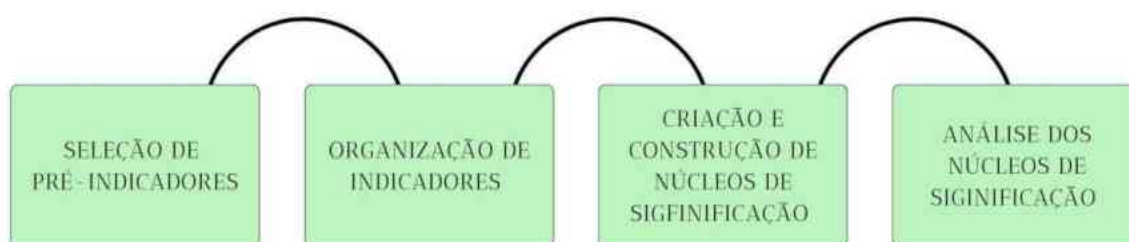
No contexto da pesquisa, para auxiliar no levantamento dos pré-indicadores, as transcrições das entrevistas foram colocadas no *Software WordClouds* que é um recurso que permite a criação de nuvens de palavras a partir do *upload* do material. Esse recurso foi utilizado com a intenção de identificar os termos mais recorrentes nos relatos e facilitar a seleção de pré-indicadores de significação. Após esta primeira seleção, retomamos a leitura flutuante do material para identificar trechos que se relacionam diretamente com pré-indicadores, pois, segundo Aguiar e Ozella (2006) os pré-indicadores e indicadores emergem das falas e são associados a temas centrais ligados aos objetivos do estudo.

É importante destacar que, esse processo seguiu os princípios de similaridade, complementaridade e contraposição nos relatos. Nesse sentido, vimos que não se trata de um processo linear, mas, sim, é um movimento que busca relacionar as partes com o todo de forma

dialética para construir significações. Os pré-indicadores evidenciam similaridade e complementaridade. Já os indicadores revelam contradições existentes. Sob a ótica de Aguiar, Soares e Machado (2015), os Núcleos de Significação podem ser expressos por conteúdos cuja origem está nas relações existentes entre eles ou por frases e palavras ditas pelos participantes da pesquisa que demonstram estar carregadas de sentido.

Consoante com os elementos descritos anteriormente, compreendemos que este procedimento metodológico de análise é coerente com o objetivo geral do estudo, qual seja, analisar os limites e possibilidades do Napne do IFRN, para, dessa forma, compreender a materialização da Educação Inclusiva (da Educação Especial) na instituição. A Figura 3 apresenta as etapas de análise do material coletado.

Figura 3 - Etapas da análise de dados obtidos a partir da pesquisa de campo



Fonte: Elaboração própria (2025)

Conforme Aguiar, Aranha e Soares (2021, p.7) “a articulação dos pré-indicadores, culminando na constituição de indicadores, cria a possibilidade do surgimento de um conjunto com outro potencial explicativo.” Ou seja, a seleção e organização das primeiras etapas é fundamental para a construção de uma análise de dados coerente com os objetivos da investigação.

Dessa maneira, os Núcleos de Significação são unidades de sentido complementares, com isso, podemos afirmar que são constituídos a partir da síntese das relações entre pré-indicadores e indicadores encontrados no material. No contexto do estudo, os núcleos identificaram os limites e possibilidades do Napne dentro do IFRN, considerando os paradigmas envolvidos no desenvolvimento da Educação Especial brasileira. Em síntese, os resultados dos processos metodológicos, encontram-se nas seções posteriores. Por conseguinte, toda a análise de dados coletados com os partícipes da pesquisa se encontra na seção 4, lá estarão descritas as significações atribuídas sobre políticas inclusivas não apenas os aspectos

formais e institucionais, mas também nas contradições, nos desafios e nas possibilidades que emergem do processo de inclusão de alunos NEE.

Temos, assim, a perspectiva de que, como informa a epígrafe inicial dessa seção, consigamos sair da visão supérflua do objeto de estudo indo até sua essência; essência que passamos a explicar nas seções seguintes.

2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL UMA ANÁLISE DE PARADIGMAS: EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Nessa seção descrevemos o histórico da Educação Especial para elucidar conceitos e terminologias que permeiam essa modalidade de ensino no Brasil. Dessa forma, o texto estabelece como recorte temporal o século XX por se tratar de um período emergente no rompimento do paradigma de exclusão em que as PCD eram totalmente marginalizadas da sociedade. Ao debatermos a história dessa modalidade, identificamos uma associação direta à história de luta e de conquistas de direitos das PCD. Tendo em vista que, resumidamente, esse era o único público-alvo da Educação Especial. Com isso, ao citarmos os documentos a seguir buscamos apresentar, também, o público a se destina para compreender como ocorreu a alteração e ampliação do público-alvo da Educação Especial. Logo, o texto apresenta documentos historicamente relevantes que contribuíram diretamente para o desenvolvimento dessa modalidade de educação.

Em uma breve análise, percebemos que no decorrer das décadas há uma estreita ligação entre os paradigmas de oferta da Educação Especial brasileira, a história das PCD, a legislação sobre essa temática e o desenvolvimento da produção científica.

À vista disso, utilizamos o conceito de paradigma baseado em estudos de Kuhn (2013). O autor defende que um paradigma seria, então, um conjunto de princípios e regras aceitas por uma comunidade. Sob essa ótica, os paradigmas orientam o modo em que a ciência é produzida, influenciando, assim, os métodos e a direção das pesquisas. Para ele:

Os cientistas trabalham a partir de modelos adquiridos por meio da educação e da literatura a que são expostos, subsequentemente, muitas vezes sem conhecer ou precisar conhecer quais características que proporcionaram o status de paradigma comunitário a esses modelos (Kuhn, 2013).

Ao considerar o exposto, inferimos que a mudança de paradigma ocorre apenas quando não há um consenso a respeito do padrão já estabelecido para determinado fenômeno. Assim, questionamentos geram oscilações de padrão, causando debates que podem culminar na mudança de um paradigma ou na manutenção dele. Essa lógica também pode ser observada no desenvolvimento da Educação Especial. Essa modalidade, apresenta como principal aspecto histórico a exclusão social e educacional do seu público-alvo. o direito à educação foi posto à

margem, como também outros direitos básicos, incluindo o direito à vida, foram, em alguns casos, violados. De acordo com estudos de Jannuzzi (2012) esse paradigma começou a mudar na Europa. Os métodos europeus se tornaram bastante influentes em todo o mundo. Tanto que, as primeiras escolas voltadas para as PCD implantadas nos Estados Unidos foram fundamentadas nos moldes dos estudos de pesquisadores europeus e, posteriormente, levadas para os países periféricos¹ (Jannuzzi, 2012).

Em comparação com o processo de consolidação da educação como um direito universal, o desenvolvimento da educação para PCD ocorreu de forma mais lenta (Santos, 2014). A sociedade só se preocupou efetivamente com a educação dessas pessoas no período pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945) Nessa época houve uma maior atenção a esse público. Esse fato se constituiu pelo movimento que debatia os direitos humanos e os soldados que voltavam da guerra precisando de reabilitação ou atendimento específico, como mostram estudos de Santos (2014, p. 15):

[...] Nesse contexto, nota-se que a sociedade do século XX começou a compreender que havia necessidade de se unir de forma coletiva para enfrentar as dificuldades e proporcionar uma atenção, fundamentalmente, especializada para as pessoas com deficiência. Destarte, foram produzidos relevantes desenvolvimentos no tocante às pessoas com deficiência, e dessa forma, instituíram moradias, abrigos e orfanatos, hospitais, assim como se propagou a ideia do aproveitamento, reabilitação e readaptação de soldados.

Em 1948, um marco significativo foi alcançado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A referida, foi adotada por 48 países membros e estabeleceu a existência de direitos igualitários, reconhecendo a dignidade de todos, sem distinção de raça, sexo, etnia, religião ou qualquer outra condição. De acordo com Mendes (2006), foi também, dentro dessas circunstâncias, na qual houve um aumento nas pesquisas científicas em relação às tipologias de deficiência e questionamentos em relação à finalidade desta educação, seu público-alvo e diferentes formas de oferta entraram em pauta, como apontado pela autora:

A ciência produziu formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis. Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregada e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais. A partir daí, a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar "o que", "para que" e "onde" eles poderiam aprender. Adicionalmente, a meta de

¹ Países periféricos seriam aqueles países não desenvolvidos, de grande população e de grande território contínuo, não inóspito, razoavelmente passível de exploração econômica (Guimarães, 1998).

desenvolver a independência ou autonomia impulsionou a preocupação com a qualidade de vida e com contextos culturais mais normalizantes, a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura (Mendes, 2006, p. 2).

A segunda metade do século XX foi o período em que começou a permear nas políticas brasileiras de nível nacional, a oferta de uma educação ligada à reabilitação e a assistência cujo público-alvo seriam as PCD (Jannuzzi, 2012). Dessa forma, é constituído o paradigma de segregação. Ele foi, durante a segunda metade do século XX, hegemônico, a institucionalização em escolas especiais e a criação de instituições filantrópicas evidenciam essa educação separada das outras pessoas da sociedade.

Esse paradigma começou a se modificar gradualmente no Brasil para um padrão integracionista a partir da Constituição Federal (1988). A referida, apresenta no artigo 208 que o atendimento educacional especializado das PCD deverá ser feito preferencialmente na rede regular de ensino. Mesmo assim, o termo “preferencialmente” deixou margem para que a integração no ensino regular fosse efetivada morosamente (Santos, 2014). Com isso, entendemos neste estudo que a integração se difere da inclusão. Sendo esses dois paradigmas de oferta distintos, corrobora esse pensamento a pesquisa de Mendes (2006) sobre o que é integração na Educação Especial. Desse modo, de acordo com a autora, a integração diz respeito a uma forma de oferta que insere o aluno com deficiência nas escolas regulares. Porém, sem a adaptação do ambiente escolar ou dos métodos de ensino às suas necessidades e singularidades. Ainda conforme a autora, a integração só começaram a ser uma opção quando, por conveniência aos cofres públicos, os gastos com instituições privadas, manicômios e asilos se tornaram muito altos para o Estado (Jannuzzi, 2012).

Já o conceito de Educação Inclusiva vem sendo debatido desde a década de 1990 por organizações internacionais como a ONU e a Unesco. Esse movimento ganhou força na educação, principalmente, após a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) na Tailândia e da Declaração de Salamanca (1994), fruto da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais que aconteceu na Espanha. Assim, houve uma gradativa mudança no cenário político educacional global, principalmente quando países como Brasil, Espanha, Reino Unido e Canadá se tornaram signatários (Mendes, 2006).

O que entendemos por Educação Inclusiva na Educação Especial está fundamentado no Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI). O referido, possui um papel orientador no que diz respeito à garantia de acesso, permanência e participação do público-alvo

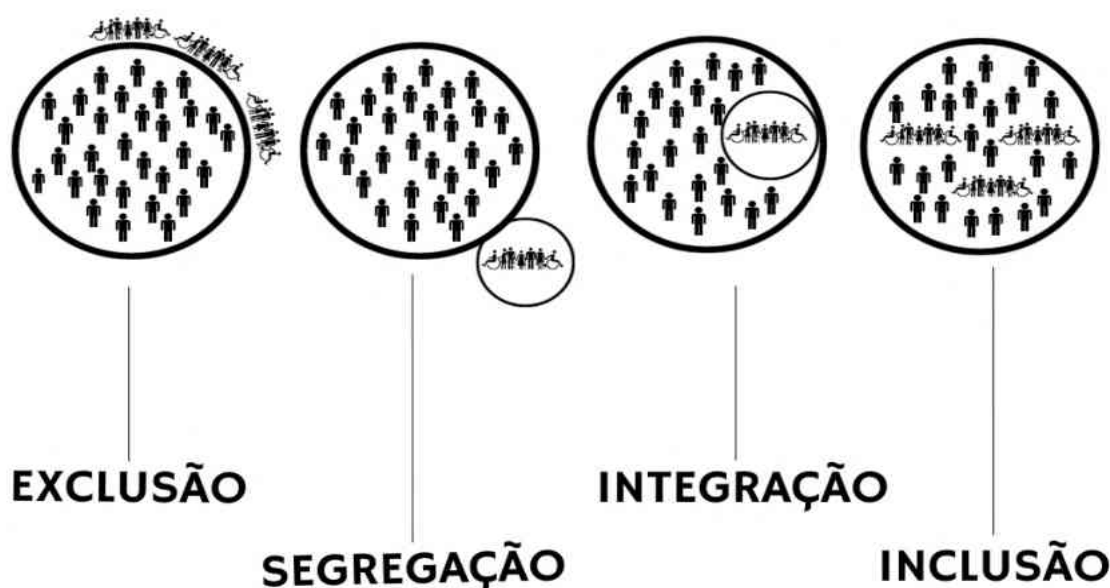
da Educação Especial no ensino regular. Dessa maneira é posto no texto do Decreto n. 6.571/08 que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 01).

Como afirmado anteriormente, compreendemos que, a Educação Inclusiva mencionada é derivada do movimento de inclusão social. Ela está relacionada à acessibilidade e a adaptações pedagógicas que promovam o acesso e permanência de grupos considerados vulnerabilizados na sociedade. A Educação Inclusiva abrange um escopo mais amplo do que o público da Educação Especial, mas se faz presente nessa modalidade de educação como um paradigma orientador da forma de oferta.

Posto isso, a presente pesquisa evidencia que os termos exclusão, segregação, integração e inclusão, amplamente utilizados ao fazer referência a história das PCD, correspondem a diferentes paradigmas de oferta da Educação Especial. Nesse contexto, cada uma dessas palavras apresenta um significado que simboliza modos específicos de compreender e organizar essa modalidade de educação ao longo do tempo. Dessa forma, a Figura 4 representa de modo ilustrativo o que seriam esses quatro paradigmas.

Figura 4 – Paradigmas da história das PCD no Brasil



Fonte: Elaboração própria (2025).

A Figura 4 demonstra uma forma de oferta de Educação Especial para PCD em progressiva transição que vai de uma lógica totalmente excludente até uma perspectiva de inclusão. No paradigma da exclusão, há a negação completa do direito à escolarização. Já o paradigma de segregação, é correspondente à concepção biomédica da deficiência, em que o “desvio” era visto como um entrave à ordem social. Ele representa um avanço tímido e ainda permeado por fortes traços excludentes (Mendes, 2006). Nessa conjuntura, a integração traduz outro momento de transição. Nessa forma de oferta, as PCD passam a ter acesso à escola regular, porém, sob a condição de adaptar-se aos padrões preestabelecidos na educação formal. Esse paradigma impõe, como adverte Santos (2014), a responsabilização da PCD pela sua inclusão, eximindo o sistema educacional de rever suas estruturas. Contrariamente a essa perspectiva no paradigma da inclusão, vislumbramos uma nova lógica educacional, pautada no reconhecimento da diversidade como um valor e não como um problema (Mantoan, 2003).

Logo, compreendemos que é um paradigma que rompe com a lógica da integração, pois desloca o foco da deficiência para os direitos humanos e para a justiça social. À vista disso, entendemos que uma educação realmente inclusiva para alunos NEE implica reconfigurar a didática e a organização da estrutura da educação formal, de modo que todos, sem exceção, possam participar do processo educativo.

Veremos na sequência o detalhamento da construção da Educação Especial para PCD no Brasil até a forma que conhecemos atualmente. Sabemos que durante mais da metade do século XX a modalidade esteve condicionada, prioritariamente, ao modelo segregatório presente nas instituições privadas e filantrópicas. Sendo assim, consideramos válido reconhecer a importância dessas instituições na passagem do paradigma de exclusão total para o atendimento educacional às PCD, mesmo que ainda de forma segregada.

2.1 O ASSISTENCIALISMO NA EDUCAÇÃO DAS PCD: DA EXCLUSÃO TOTAL A SEGREGAÇÃO INSTITUCIONALIZADA

No Brasil, a história da Educação Especial iniciou com tentativas isoladas de professores e médicos que desafiaram os contextos vigentes e romperam paradigmas já estabelecidos. A priori, o público-alvo desta educação resumia-se às PCD. De acordo com Jannuzzi (2012) o paradigma de exclusão total das PCD durou séculos e foi carregado de concepções dogmáticas e supersticiosas que vinham, em sua maior parte, de crenças religiosas. Por exemplo, no cristianismo medieval a deficiência era tida como uma penalidade divina e as PCD eram privadas do convívio social. Porém, o movimento dos direitos humanos, no período pós-

Segunda Guerra Mundial, impulsionou a sociedade a despertar para o dever político-social e ético de prover a educação² e os outros direitos para as PCD, conforme apresentado por Aranha:

Este se caracterizou, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (Aranha, 2001, p. 08).

O paradigma de segregação institucionalizada, pressupõe que as PCD deveriam ser cuidadas em ambientes especializados, longe do convívio dos demais. Esse isolamento administrado era visto como símbolo de proteção (Mazzotta, 2011).

Diante desse cenário, quatro instituições se destacam no Brasil pelo atendimento assistencial e educacional, são elas: a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), O Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A Sociedade Pestalozzi é conhecida no Brasil por introduzir a ortopedagogia³ no país e por ser a instituição pioneira em oferecer orientação profissional para seus assistidos por meio de oficinas pedagógicas. De acordo com Mazzotta, (2011), as sessões das oficinas eram voltadas para aprendizagem de trabalhos manuais simples. Além disso, ainda de acordo com o estudo do autor, é válido ressaltar que a unidade Pestalozzi de São Paulo, em 1956, foi registrada no Ministério do Trabalho. Foi, também, a instituição pioneira ao oferecer o primeiro curso de especialização para professores voltado para o ensino de alunos com deficiência intelectual.

Todo o movimento Pestalozzi iniciou no Brasil, em 1926, pelo casal de professores Thiago e Johanna Wurth. Sendo a Pestalozzi uma instituição filantrópica, a sua primeira unidade foi fundada na cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul. Posteriormente, a Sociedade Pestalozzi se estendeu por todo país, grande parte da sua expansão deve-se à psicóloga Helena Antipoff (1892-1974). Seu trabalho é considerado um marco na educação e na psicologia brasileira (Turci, Rodrigues, Lourenço, 2013).

Todas as ações da instituição estão baseadas no trabalho do teórico suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Ele defende a formação integral do ser humano. Dessa maneira, o método Pestalozzi é estruturado em três dimensões humanas: intelectual (cabeça),

² A primeira escola subsidiada totalmente pelo poder público ficava localizada nos Estados Unidos. A *Ohio School for de Blind* foi fundada no ano de 1837 e continuou em funcionamento até a elaboração desse estudo.

³ A ortopedagogia surgiu na Europa e é o campo dentro da pedagogia que estuda formas de intervenção para alunos com deficiência ou necessidades específicas. Visa melhorar a qualidade de vida desses alunos considerando as limitações e possibilidades, oferecendo as adaptações necessárias (Mazzotta, 2011).

moral/afetiva (coração) e prática (mãos). Sob essa perspectiva, a dimensão intelectual pode ser associada ao acesso de conhecimento por meio de práticas pedagógicas acessíveis; a moral, ao compromisso com a valorização das singularidades e a prática pode-se relacionar à acessibilidade arquitetônica e à preparação para o mundo do trabalho (Mueller; Cechinel; Alves, 2019).

Em 1957, foi registrado o primeiro convênio entre a Pestalozzi e o Governo Federal. Alguns anos depois, em 1970, a sede passou a contar com professores do estado de São Paulo à sua disposição. De acordo com o site oficial da Federação Nacional das Associações Pestalozzi, até o ano de 2023, estavam em funcionamento cento e oitenta organizações assessoradas pela federação. Entre Associações, Federações estaduais e instituições análogas, presentes em todas as cinco regiões do Brasil.

Outra instituição de destaque nesse período de oferta de educação para PCD é a APAE, fundada em 1954, no estado do Rio de Janeiro. Em conformidade com Mazzotta (2011), sua criação contou com apoio da *National Association for Retarded Children* (NARC)⁴ e do governo federal. Em 1971, a unidade de São Paulo passou a funcionar como escola de Educação Especial. Além disso, no mesmo ano, foi iniciado o curso de formação de técnicos especializados na área de deficiência intelectual. A APAE é uma instituição que se autodeclara sem fins lucrativos e é mantida por doações e convênios com municípios, estados e o MEC (Mazzotta, 2011). Ademais,

[...] Essas associações nasceram com a missão de educar, prestar atendimento na área de saúde e lutar por seus direitos na perspectiva da inclusão social. Essa mobilização teve que contar com o apoio de vários profissionais que, acreditando na luta dessas famílias, empreenderam estudos e pesquisas, buscaram informações em entidades congêneres no exterior, trocando experiências com pessoas de outras nacionalidades que também sofriam com descaso e poucas políticas públicas que trouxessem benefícios para seus assistidos (Apae Brasil, 2023).

A APAE se estabeleceu no cenário da Educação Especial tendo como público-alvo as pessoas com deficiência intelectual e pessoas com deficiências múltiplas. Essa associação foi a primeira a ter uma equipe multidisciplinar disponível para os assistidos. Assim como a Sociedade Pestalozzi, foi uma das primeiras a dar atenção à preparação de jovens e adolescentes para o mundo do trabalho ao implantar os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPS)⁵. De acordo com o levantamento disponível no site oficial da Federação Nacional

⁴ A *National Association for Retarded Children* (NARC) é uma associação de pais que lutou para que seus filhos frequentassem a escola regular na década de 1950, período em que os Estados Unidos detinham leis que tornavam a exclusão das pessoas com deficiência intelectual possível. (Mazzotta, 2011).

⁵ Os NAAPS começaram a ser implantados no ano de 1972.

das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES) existiam 2.237 unidades credenciadas até o ano de 2021 espalhadas por todo o país. Sendo a maioria delas na região Sudeste (847 unidades), seguida pela região Nordeste (302 unidades).

A respeito da educação profissional, identificamos que algumas unidades da APAE promovem projetos e programas visando a qualificação para o mundo do trabalho. O programa mais antigo é o “Apae Pró-Trabalho”. O programa está em funcionamento até a elaboração do presente estudo (2024-2025) nos estados de São Paulo, Santa Catarina e no Distrito Federal. Ao analisarmos as informações sobre o programa contidas no site oficial da APAE percebemos que o desenvolvimento do programa é voltado, prioritariamente, para aquisição de atividades básicas do trabalho em funções como: jardinagem, lavanderia, confeitaria e panificação. Dessa forma, inferimos que é persistente a visão assistencialista que orienta uma formação profissional segmentada e segrega as PCD para atividades historicamente precarizadas.

O IBC iniciou suas atividades no século XIX, quando o Brasil ainda se encontrava no período imperial. Seu público-alvo são as pessoas com deficiência visual. O Instituto é centro de referência nacional em pesquisas sobre deficiência visual nas áreas de educação e saúde (Mazzotta, 2011). Foi esse Instituto que, no ano de 1942, editou a primeira revista em Braille no Brasil. Posteriormente, o IBC, passou a distribuir livros em Braille de forma gratuita⁶. Em 1947, o instituto começou a ofertar o primeiro curso de especialização para professores na didática do seu público: pessoas com deficiência visual. Cumpre acrescentar que o IBC foi o primeiro da América Latina a ofertar o curso de mestrado na sua área de atuação (MEC, 2023). Além disso, no que diz respeito à oferta de EPT, desde 2015, o IBC promove o projeto “Capacita Brasil”, cujo objetivo é: capacitar os profissionais que atuam com alunos com deficiência visual na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo Figueiredo e Vallejo (2023) o projeto já capacitou profissionais que atuam no IFRN.

O INES, da mesma forma que o IBC, é um instituto de grande relevância. O trabalho do instituto é voltado para os estudantes com deficiência auditiva. Desde o início de sua criação, o INES ofertou uma educação literária para seus alunos. No Brasil, ele é reconhecido como referência para a comunidade surda e vem subsidiando a criação de políticas desde então (MEC, 2023). O instituto contribuiu diretamente para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação, por meio da Lei n. 10.406 de 24 de abril de 2002,

⁶ Essa distribuição foi feita mediante a convênio com o estado por meio da Portaria Ministerial n. 504, de 17 de setembro de 1949.

e para a alteração na LDB (1996), por meio da Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. Esta última foi responsável por incluir como modalidade de ensino a educação bilíngue de surdos e acrescentar um princípio à educação formal brasileira. Sendo assim, fica acrescido no Artigo 2º da LDB (1996) o seguinte: “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva”.

Ao realizarmos uma análise das instituições citadas, vemos que na primeira metade do século XX, havia o paradigma de segregação o qual pressupunha que as PCDs necessitavam de atendimento em um lugar isolado. Nesse contexto, identificamos que as quatro instituições receberam ou recebem subsídios do Estado para ofertar educação para as PCDs. Identificamos, também, uma aproximação da educação profissional por meio dos investimentos em formação de profissionais para atender às demandas específicas de cada público. Além disso, foram identificados cursos e preparações para o mundo do trabalho desde os primeiros anos de funcionamento. Esses cursos sempre envolveram questões de baixa complexidade e trabalhos manuais. No total, até a década de 1950, no Brasil, existiam apenas cinquenta e quatro instituições de ensino que atendiam PCD, sendo a maioria dessas instituições estaduais (Mazzotta, 2011).

Observamos que, se por um lado, as ações de grupos isolados não deixavam de refletir o paradigma da segregação, por outro, garantiram, mesmo que minimamente, o direito à educação de uma parcela de PCDs. Nessas circunstâncias, todas essas ações deveriam ser concomitantes às ações médicas e supervisionadas por esses profissionais. Assim, o ensino, era voltado para as normas de convívio social com um grau limitado de autonomia, tais como: criação de hábitos de higiene, alimentação, vestimentas, entre outras (Jannuzzi, 2012).

Nesse ínterim, a filantropia é parte constituinte da gênese da Educação Especial para PCD que, dentro da sociedade capitalista, eram consideradas pouco produtivas devido à sua maior vulnerabilidade física, cognitiva e social. Dessa forma, fundamentamo-nos em Lehmkuhl (2021) para entender a filantropia nessa Educação Especial como um sistema apoiado e financiado pelo Estado que, ao longo dos anos, teve sua essência modificada.

Os estudos de Lehmkuhl (2021) dividem a filantropia em três períodos diferentes. O primeiro é caracterizado como uma filantropia tradicional (1974-1990), ligada à religião, solidariedade e amor ao próximo. O segundo é entendido como a “profissionalização da filantropia” (1990-2006), o que representaria o envolvimento empresarial nessas instituições por meio de parceria para mobilização e aquisição de recursos. De acordo com a autora, para tal fim, essas instituições precisaram reorganizar sua forma de gestão de modo estratégico. O terceiro e último período é nomeado de “nova filantropia”. Lehmkuhl (2021, p. 14) acredita que

ela é “voltada para a aquisição de uma marca forte e a incorporação dos encaminhamentos do ‘terceiro setor’, com estratégias de sustentabilidade, autonomia e independência institucional”.

Logo, inferimos que as instituições privadas passaram a ser alvo de disputas por recursos públicos vinculados à educação. Tal fato ocorreu à medida que o direito à educação de grupos vulnerabilizados, como os da Educação Especial para PCDs, foi lentamente desenvolvido na rede regular de ensino. Nesse escopo, a filantropia foi também, associada à falta de compromisso do Estado em prol da causa dessa parcela da população.

Esse aspecto reforça a vulnerabilidade das PCDs. Nesse sentido, recorremos a Pereira e Almeida (2014) e a Carmo e Guizardi (2017) para melhor delimitar o conceito de vulnerabilidade. Nos termos de Pereira e Almeida (2014), são consideradas vulnerabilizadas aquelas pessoas que, devido a diversos fatores, não possuem condições iguais de usufruir das oportunidades sociais, educacionais, políticas e culturais. Os autores Carmo e Guizardi (2017) ampliam esse entendimento ao afirmar que a vulnerabilidade não pode ser reduzida apenas à característica econômica – embora esse seja um componente relevante –, mas deve ser compreendida como um fenômeno que abrange aspectos subjetivos, relacionais, institucionais e estruturais.

No contexto desta pesquisa, compreendemos que as PCDs representam um grupo historicamente vulnerabilizado não apenas por condições econômicas. Para essas pessoas, os impedimentos físicos e/ou cognitivos são predominantes para caracterizá-los como vulnerabilizados. Pereira e Almeida (2014) corroboram a ideia de que, no mundo do trabalho, movido pelo sistema capitalista, prioriza-se a produtividade e competição. Consequentemente, há uma acentuação das desigualdades sociais cujos efeitos são ainda mais intensos para as PCDs, as quais são frequentemente reduzidas às suas limitações, em detrimento de suas potencialidades.

Nessa conjuntura, há a premissa de que o Estado-Nação ao reconhecer essas desigualdades, estabelece formas de compensação. Consoante a isso, a égide do paradigma de segregação foi neste período⁷ que as escolas e classes especiais para as PCDs foram expandidas e integradas às políticas nacionais de educação e reabilitação. Todo esse movimento emerge em um período em que autores como Mendes (2006) e Jannuzzi (2012) classificam como conveniente para os países desenvolvidos, pois “por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (Mendes, 2006, p. 2).

⁷ O período em questão se refere à primeira metade do século XX.

Do ponto de vista do modo de produção capitalista, esperava-se que essas pessoas poderiam contribuir, mesmo que, minimamente, para o mercado de trabalho, com atividades laborais de baixa complexidade.

Nesse sentido, Jannuzzi salienta que

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos particulares, pois assim se evitariam manicômios e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar (Jannuzzi, 2012, p. 45).

Ao citar o termo “anormais”, o autor em questão faz referência ao período da história em que o termo foi utilizado para referir-se, principalmente, aos estudantes com deficiência intelectual. Isso em um momento no qual este tipo de deficiência foi bastante confundido com indisciplina. Essa terminologia deriva de estudos do médico Basílio de Magalhães⁸, bastante influente nesse período. Os estudos de Magalhães contribuíram para estabelecer o paradigma de segregação e as classes especiais, pois, de acordo com ele, essas pessoas deveriam ser educadas separadamente. Desse modo, a defesa dessa forma de educação baseava-se em evitar o aumento de criminosos e desajustados sociais. Jannuzzi (2012, p. 48) também elucida que “dentro do conceito de anormalidade incluíam todos que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder”.

À luz do exposto nesta subseção, percebemos que, essa fase inicial de constituição da Educação Especial brasileira para PCD é uma forma de manter o *status quo*. Dessa maneira, pode ser caracterizada como um período de iniciativas mínimas de ofertar o direito à educação para um grupo vulnerabilizado pelo sistema capitalista sem propor transformações na estrutura social. Veremos a seguir que o Estado continuou exercendo papel de financiador de instituições privadas. Nessa direção, a integração educacional e social das PCDs continua como um paradigma presente no final da segunda metade do século XX.

2.2 ENTRE POLÍTICAS E QUEBRAS DE PARADIGMAS: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

A reconfiguração de ideias e padrão começou a se desenvolver no Brasil no final dos

⁸ É autor do livro “Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam – a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da pátria brasileira” (1913).

anos 1950 com políticas educacionais com abrangência nacional. Com isso, as PCDs foram incluídas nas políticas sociais e educacionais de forma gradativa (Jannuzzi, 2012). O “novo paradigma” pressupõe que haja uma integração das PCD na sociedade. Sendo assim, esperava-se que essas pessoas pudessem contribuir minimamente com o mercado produtivo. De acordo com Aranha (2001), os interesses do mercado, as críticas por parte da academia científica e o debate sobre direitos humanos convergiram na quebra do paradigma de segregação, posto que,

[...] Poder-se-ia dizer que a luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência utilizou-se das brechas criadas pelas contradições do sistema sociopolítico econômico vigente (o qual defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e buscava diminuir o ônus populacional) para avançar na direção de sua integração na sociedade (Aranha, 2001, p. 14).

A integração social desse público passou a ser considerada levando em conta que essas pessoas deveriam ser ensinadas a se adequarem à sociedade e a obter formação para trabalhos manuais simples. Ainda em conformidade com a autora, a definição de deficiência da época estava vinculada diretamente à medicina. A respeito disso, Leite e Lacerda (2018, p. 05) denominam essa definição de “orgânica”. De acordo com os autores, nessa concepção, a deficiência é a falha, limite de funcionamento ou desvio de padrão da normalidade, pois “[...] As providências para alterar esse déficit se esgotam no indivíduo que a apresenta”. Assim, a definição compreende de forma implícita o conceito de incapacidade. Segundo mencionado por Mendes (2006), o paradigma de integração está baseado no pressuposto de que a integração é, também, uma forma de segregação, já que está fundamentado unicamente na capacidade da pessoa em se adequar aos padrões sociais considerados “normais”,

[...] percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade (Mendes, 2006, p. 5).

Nesse cenário, foi implementada pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) a primeira Campanha em nível nacional, em 03 de dezembro de 1957, por meio do Decreto nº. 42.728. O objetivo da Campanha foi “promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu desenvolvimento moral, cívico e social” (Brasil, 1957). A segunda Campanha nacional, intitulada “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)”, foi instituída no dia 22 de setembro de 1960 pelo Decreto nº. 48.961. O texto do Decreto apresenta o seguinte conteúdo sobre a finalidade da CADEME: “promover a

educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outras pessoas com deficiência mental de qualquer idade ou sexo”. Dessa maneira, o texto representa o reconhecimento institucional da existência das PCDs, mesmo que sob uma forte influência assistencialista, característica da época.

Em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº. 4.024 fixou diretrizes para Educação Nacional. Em seu texto, foi utilizada a nomenclatura de “ensino dos excepcionais” para referir-se ao que se entende por Educação Especial no século XXI por meio da LDB (1996). De forma resumida, os artigos 88º e 89º propunham o enquadramento e integração dos excepcionais ao ensino regular e o financiamento de instituições privadas. No entanto, a LDB (1961) não define a quais pessoas se refere a terminologia “excepcionais.” No tocante à formação técnica e profissional, a lei menciona o ensino industrial, agrícola e comercial como formas de preparo para o trabalho. Contudo, não há relação direta entre o ensino profissional e as PCDs.

Quase dez anos depois, em 11 de agosto de 1971, já no período da ditadura militar, a Lei nº. 5.692 fixou novas diretrizes para o ensino fundamental. Na época, com a nomenclatura “ensino de 1º e 2º grau”. Essa lei trouxe, em seu artigo 9º, que os alunos com necessidades específicas⁹ deveriam receber atendimento especial caso estivessem fora da faixa etária regular (Brasil, 1971).

No ano subsequente, 1972, houve a criação de um grupo que ficaria responsável por criar propostas para a Educação Especial. Essas propostas foram apresentadas em forma de relatório que culminou na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), instituído pelo Decreto nº. 72.425 de 03 de julho de 1973. Com a instituição do CENESP, em 1973, o Estado visou ampliar e expandir toda a Educação Especial para PCD. O Centro foi vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e apresenta dois objetivos principais, foram eles: a expansão e a promoção de melhorias da oferta de Educação Especial em todo território nacional.

Já no período da nova república, durante o governo de José Sarney (1985-1990), o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP) pelo Decreto nº. 93.613, de 21 de novembro de 1986. Apesar da mudança, suas diretrizes foram mantidas até a finalização de suas atividades, que ocorreu em 1990, quando a Educação Especial se tornou responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Desde então, foi instituído o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) com novas diretrizes

⁹ A Lei nº. 5.962 não apresenta nenhuma definição do público-alvo da Educação Especial, em seu 9º artigo, explicita que o atendimento especial será voltado para as pessoas com deficiência física, mental e os superdotados.

apresentadas no Decreto n°. 99.678, de 08 de novembro de 1990, responsável por reestruturar o MEC. Contudo, o Decreto foi revogado somente dois anos depois, com o fim do governo Fernando Collor (1990–1992).

Os estudos de Mazzotta (2011, p. 43) fazem uma análise deste período de oscilação na gestão da Educação Especial para PCD. O autor afirma que “Tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico”. Essas alterações citadas por ele fazem referência às recorrentes trocas na diretoria dos órgãos responsáveis. Ainda com base em estudos de Mazzotta (2011), identificamos que, antes da Constituição Federal de 1988, a Educação para PCD era apresentada nas políticas educacionais de forma predominantemente descritiva.

A Constituição (1988) abordou pontos relevantes para integração das PCDs na sociedade. A exemplo citamos: a proibição de discriminação de salário, oferta de assistência à saúde e o direito a integração social. No que tange à educação, a Carta Magna (1988), embora não cite diretamente o termo “Educação Especial”, prevê no artigo 208º o atendimento especializado para PCDs, preferencialmente, na rede regular de ensino. Logo, um ano depois da Constituição de 1988, a Lei n°. 7.853, de 24 de outubro de 1989, foi criada sob a responsabilidade da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). O artigo 2º apresenta como finalidade:

A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abrange a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprias (Brasil, 1989).

A Lei supracitada busca assegurar a integração social das PCDs. Na legislação, essa foi a primeira vez que a Educação Especial para PCDs foi referida como uma modalidade de ensino na educação formal. Já que, por muito tempo, essa foi apresentada como “ensino emendativo” ou somente como parte integrada à educação e não como modalidade (Mazzotta, 2011).

A década de 1990 trouxe avanços conceituais em relação à Educação Especial para PCD. Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ter sido promulgado em 13 de julho de 1990 e não apresentar nada de novo quando se fala da temática e de reafirmar apenas o que foi apresentado na Constituição Federal de 1988. A Declaração de Salamanca (1994), elaborada quatro anos depois da instituição do ECA, foi um marco mundial resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Ela trouxe a inclusão como uma nova perspectiva, pois se desde o início essa nova terminologia (inclusão) foi se

desenvolvendo e criando um paradigma de oferta da Educação Especial que já havia começado a ser debatido nos Estados Unidos (EUA) desde o início da década de 1990, conforme Mendes,

[...] Na educação especial, em contrapartida, a política de integração escolar havia resultado numa estrutura de serviços fragmentada, com função duplicada e nem sempre acessível a todos, sendo que algumas experiências de reestruturação escolar nos EUA, com sua ênfase na organização e gestão com *lócus* na escola, permitiram em alguma proporção racionalizar, democratizar e melhorar o atendimento às necessidades diferenciadas de alunos especiais (Mendes, 2006, p. 6).

O período das reformas educacionais nos EUA coincide com a Declaração de Salamanca (1994), foi nesse período que pesquisadores do campo epistêmico da Educação Especial adotaram o termo “inclusão” em vez de “integração”. No Brasil, a falta de coerência na tradução do texto da Declaração de Salamanca deixou a marca de contradições e ambiguidades conceituais em relação aos dois termos: Educação Inclusiva e Educação Especial. Essa dissonância é objeto de estudo de pesquisadores do campo no sentido de que,

[...] As alterações aparentemente desprezíveis na Declaração de Salamanca e a miscelânea de conceitos e definições sobre as pessoas denominadas público-alvo da educação inclusiva e da Educação Especial podem ter causado muitas confusões conceituais e, certamente, conduzido o rumo da história das políticas e pesquisas sobre educação inclusiva e Educação Especial no Brasil (Breitenbach; Honnef; Costas, 2015, p. 15).

Essas ambiguidades conceituais perduram nas políticas brasileiras; porém, entendemos no estudo que ambos os termos, apesar de estarem sempre associados em questões relativas ao assunto, estão longe de serem sinônimos. De acordo com Breitenbach, Honnef e Costas (2015), essa confusão conceitual contribuiu para a interpretação de que a Educação Inclusiva se limita ao atendimento das PCDs, o que não corresponde à intenção original do documento, pois, a versão original da Declaração de Salamanca defende que a Educação Inclusiva é destinada a todos os alunos que enfrentam barreiras no processo educacional, independentemente de suas características. Ou seja, inferimos que resumir a Educação Inclusiva ao público da Educação Especial é incoerente.

A Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, instituída pelo MEC, tem sua relevância no histórico da Educação Especial ao recomendar a inclusão de conteúdos sobre a temática nas licenciaturas por meio da disciplina denominada “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. A Portaria também recomendou a expansão de estudos adicionais nas graduações e especializações nessa área do conhecimento (Brasil, 1994). No mesmo ano, foi lançada a Política Nacional de Educação

Especial (1994), com o objetivo de integrar na classe regular de ensino apenas os alunos com deficiência que, de alguma forma, conseguissem acompanhar os conteúdos do currículo.

Ao analisarmos os documentos apresentados, observamos que, até então, a Educação Especial para PCD no Brasil estava fundamentada na normalização e integração escolar. Segundo Mendes (2006), a normalização está baseada na ideia de que as PCDs devem ter uma vida que se aproxime dos padrões considerados “normais” na sociedade. A partir desse pressuposto, emerge o conceito de integração apresentado anteriormente.

A Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), apesar de tratar da Educação Especial em somente três artigos, consolidou-a como uma das modalidades de ensino da educação formal brasileira. Desse modo, a LDB (1996) apresenta nos artigos 58, 59 e 60, as definições do que seria essa oferta de educação e quais os alunos poderiam ser assistidos por essa modalidade. Além disso, o texto da Lei aborda as garantias para o acesso e permanência do público-alvo.

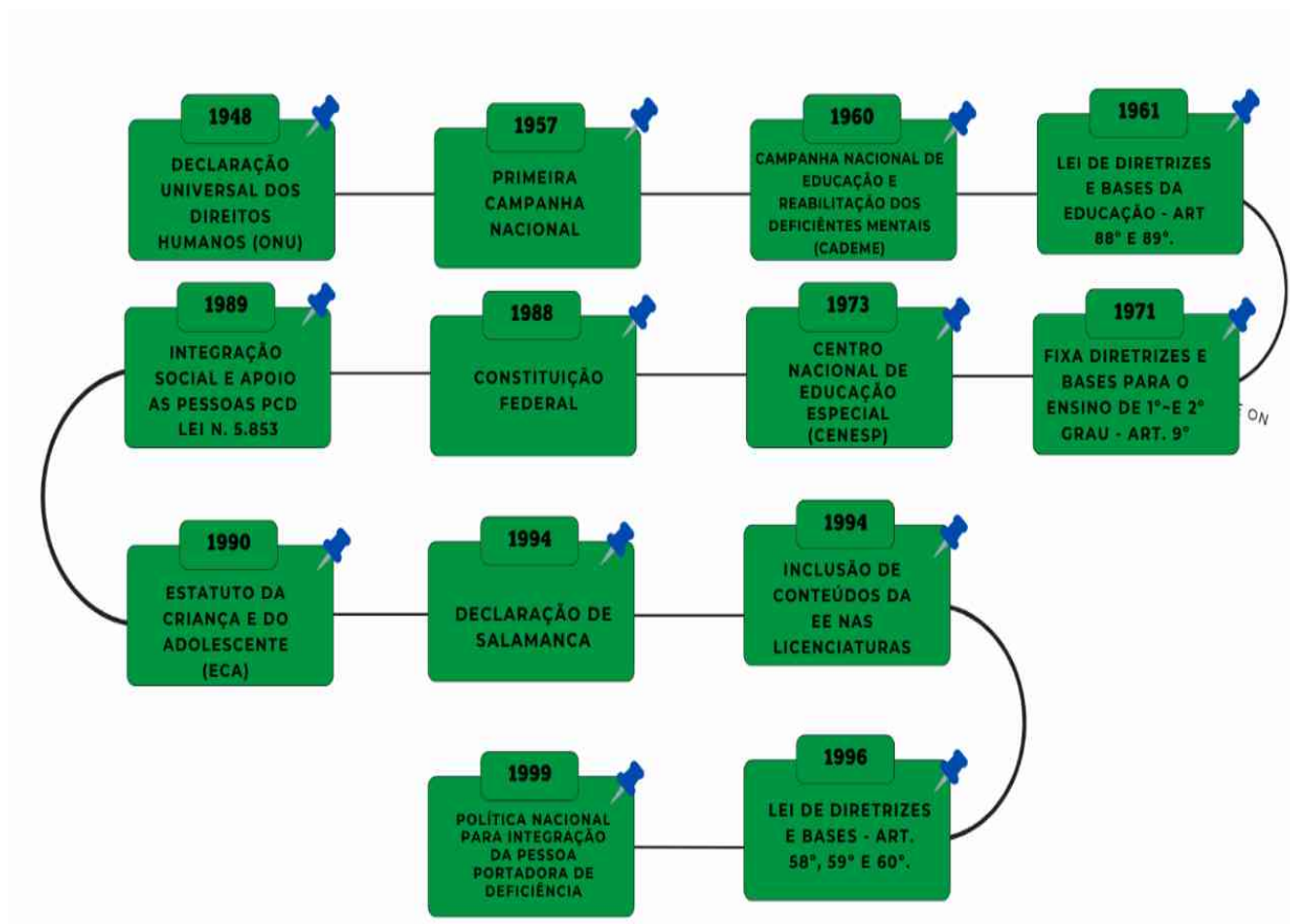
A primeira versão da LDB restringe o público-alvo da Educação Especial como sendo aqueles alunos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996). Porém, sem apresentar nenhuma definição do que seriam “necessidades especiais”. Algo parecido já havia acontecido antes com a LDB de 1961. Nela, há referência a educação de excepcionais sem definir o que seria excepcionalidade. Isso demonstra que, historicamente, a legislação educacional brasileira tem carecido de clareza conceitual para definir o público da Educação Especial. Inferimos que essa falta de uma definição precisa para termos como “necessidades especiais” ou “excepcionalidade” tende a ambiguidades. A indefinição deixa espaço para interpretações variadas, que podem resultar em lacunas no atendimento educacional especializado.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1989), foi regulamentada mais de dez anos depois, por meio do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o que evidencia a lentidão do Estado na efetivação de políticas voltadas para as PCD. Neste Decreto, a Educação é apresentada nos artigos 24 a 29. Em síntese, o texto coloca em evidência a oferta de Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino e reafirma a preferência de oferta na rede regular de ensino posta na Constituição (1988). No que concerne à educação profissional para PCD, é assegurado a validade de certificados nos cursos dos seguintes níveis: básico, técnico e profissionalizante emitidos por instituições públicas e privadas.

Dessa forma, é posto que a Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa oferta deve ser um processo flexível e individualizado iniciado na Educação Infantil e deve contar com equipes multiprofissionais (Brasil, 1999).

Concluímos a apresentação do paradigma de integração e corroboramos as ideias de Mendes (2006), Santos (2014), Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012). De acordo com esses estudiosos, conforme a sociedade foi passando por modificações culturais e econômicas, os debates acerca da oferta de educação para PCD parecem ir avançando de modo não-linear. Logo, compreendemos que os normativos do século passado são reflexo da sociedade e uma mudança de paradigma requer, em primeira instância, uma conscientização sobre crenças sociais. O Quadro 2 sintetiza os principais normativos discutidos anteriormente na pesquisa, eles agiram diretamente na construção da Educação Especial brasileira no século XX

Quadro 2 — Desenvolvimento da Educação Especial para PCD no século XX



Fonte: Elaboração própria por meio do *software* Canva (2025)

Ao analisar os documentos apresentados no Quadro 2 notamos um padrão prioritariamente descritivo no sentido de que deveria ser ofertada educação para as PCDs. Então, dessa forma, foi deixado um espaço que deu margem para duplas interpretações em relação ao papel do Estado na Educação Especial. Já que no paradigma da integração o aluno é responsável pela sua adaptação ao sistema escolar. Então, sob a égide deste paradigma não cabe a escola ou a sociedade geral compreender suas limitações.

Logo, se de um lado a integração não busca a adaptação do sistema escolar, a inclusão visa à elaboração de avaliações, currículos, acessibilidade e formação específica para a docência com o objetivo maior de garantir a equidade educacional para PCDs (Mendes, 2006). A inclusão é um conceito cujo debate transpassa o campo da educação. Assim, é considerada em todas as áreas da sociedade a partir do debate iniciado no final do século XX. Mesmo assim, veremos ao continuar percorrendo o contexto sócio-histórico da Educação Especial para PCD que a inclusão não deixou de ser alvo de debates e contradições.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVA DE CONSOLIDAÇÃO E ENTRAVES

O paradigma da integração se fez presente nos normativos do século XX, e a gradativa mudança para o conceito de inclusão e proposta de Educação Inclusiva na Educação Especial só aconteceu no Brasil no início do século XXI, fruto de acordos e declarações internacionais. Diante disso, iniciamos a análise do século XXI com o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n°. 1172 de 09 de janeiro de 2001, com vigência de 2000 a 2010. O texto do plano inclui como público-alvo dessa modalidade de educação aqueles com altas habilidades, superdotação e pessoas com dificuldade de aprendizagem (Brasil, 2001). O referido PNE aborda a expansão da Educação Especial em todo o território nacional. Para isso, tem como embasamento dados estatísticos da época de sua elaboração. Além do aumento de recursos públicos, entre os objetivos e metas do PNE (2001–2010) para a Educação Especial estavam parcerias com a área da saúde e com a assistência social (Brasil, 2001).

A Resolução n°. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no ano de 2001. O texto reconheceu a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais com ênfase na inclusão. Além da necessidade de colaboração entre os sistemas de ensino em todas as instâncias (Brasil, 2001).

Ainda no início dos anos 2000, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio oficial de comunicação no ano de 2002. Posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto n°. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O mesmo Decreto estabelece o ensino de Libras como componente curricular optativo do ensino superior e da EPT. Dessa maneira, podemos considerar que ambos os decretos representam ganhos significativos para toda comunidade surda.

No ano de 2008, dois normativos buscaram detalhar a forma de oferta da Educação Especial. O primeiro foi a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI). Ela foi instituída pelo Decreto n°. 6.571, de 18 de setembro de 2008 e sustentou as ações no âmbito da Educação Especial até o ano de 2016, período no qual passou a ser questionada. Os questionamentos coincidem com o momento *pós-impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Sobre esse período, Rosa e Lima (2020) identificaram que a entrada de novos grupos no governo abriu a porta para novos questionamentos e novas ideias. Tal fato ocorreu, principalmente, pela troca de gestão à frente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Entre os questionamentos presentes sobre a PNEEPEI (2008) estavam pontos nos quais sugeriram que a escola regular não é um ambiente 100% inclusivo.

O segundo normativo foi a Resolução de nº. 4 pelo MEC, em 02 de outubro de 2009, responsável pelas Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse documento regulamenta aspectos centrais do AEE, como o financiamento das ações, a formação de professores e a obrigatoriedade da inserção do AEE no Projeto Político Pedagógico das instituições escolares. O Decreto nº. 6.571/08 que dispõe sobre o AEE foi revogado três anos depois pelo Decreto nº. 7.611 de 17 de novembro de 2011. O texto mais recente apresenta um detalhamento maior das ações e objetivos do AEE. Além disso, busca reforçar o dever do Estado com a Educação Especial. Entre as diretrizes estão a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Ou seja, fica explícito que a família ou o aluno com deficiência não podem usar de sua limitação para não frequentar o ensino regular. Outro ponto de destaque no Decreto nº. 7.611/2011 é a necessidade de dupla matrícula do aluno. Tendo em vista que a matrícula no AEE não anula a necessidade da matrícula nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2011).

Ainda no ano 2011, o Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro, objetivou instituir o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Plano Viver Sem Limites para “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁰” (Brasil, 2011). Sobre educação, o Plano destaca a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o programa Escola Acessível e o Transporte Escolar Acessível — Caminho da Escola. O plano também inclui a qualificação profissional para PCD e o programa Incluir para acessibilidade na educação superior. Além disso, aborda também a Educação Bilíngue com formação de professores de Libras e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola, que acompanha a inclusão de estudantes participantes.

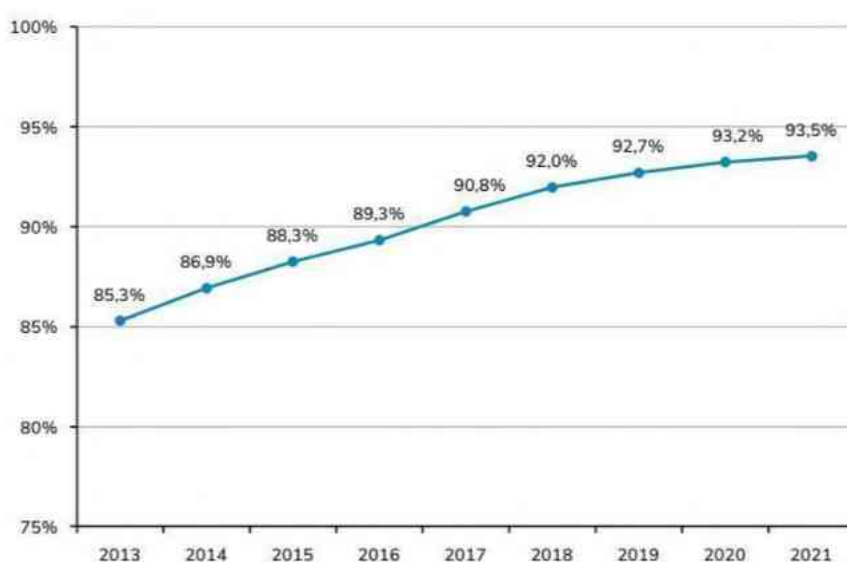
Dando continuidade à apresentação dos normativos, o PNE, aprovado pela Lei nº. 13.005, de 13 de junho de 2014 (2014-2024), apresenta uma meta voltada para a Educação Especial. Dessa forma, a meta 04 busca a universalização da Educação Especial para o seu público (Brasil, 2014). Até a elaboração do presente estudo, a meta 04 ainda não foi alcançada, segundo os relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹¹ (Inep, 2023). Porém, o 4º ciclo de monitoramento do PNE (2022) mostra o aumento

¹⁰ A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um tratado proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, que visa promover e garantir o pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para as PCD. A Convenção marca um avanço no reconhecimento da inclusão social. O Brasil ratificou a Convenção com status de emenda constitucional em 2008.

¹¹ O Instituto é responsável por divulgar relatórios periódicos das metas do Plano Nacional de Educação.

gradativo de matrículas do público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. Inferimos que, esse aumento deve também ser relacionado à PNEEPEI (2008). O gráfico 1 demonstra o crescimento constante da inclusão de todo o público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Os dados apresentados são de 2013 até o ano de 2021. De acordo com o INEP (2022), o percentual de 93,5% representa o quantitativo de 1.020.18 de matrículas no Brasil.

Gráfico 1 — Matrículas de alunos de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas classes comuns (2013-2021).



Fonte: INEP (2022)

Observamos no gráfico 1 que o alcance da meta 4 ainda não é uma realidade concreta, apesar do aumento. Ainda de acordo com o monitoramento do INEP (2022), as regiões norte e nordeste são as regiões com maior percentual de matrículas, sendo o Nordeste a região com o percentual de 99,2% de matrículas de alunos em classes comuns.

O Anuário da Educação Básica (2024) é publicado pela organização “Todos Pela Educação”, em parceria com o INEP. Os dados apresentados anualmente são majoritariamente oriundos do Censo Escolar, realizado pelo INEP em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Além disso, são usadas outras bases oficiais para compor o anuário, a exemplo: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em consonância com o Anuário (2024), destacamos os principais percentuais. Por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atendeu 38% dos estudantes com deficiência em 2023, frente a 33% em 2013. No campo da acessibilidade, o percentual de

escolas com salas de recursos multifuncionais passou de 11% para 27% entre 2013 e 2023. Já a proporção de escolas com banheiros adaptados subiu de 19% para 51%. Além disso, 76% das instituições possuíam, em 2023, dependências e vias adequadas para acessibilidade arquitetônica. Dos percentuais obtidos, o mais expressivo revela que 91% dos estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação estavam matriculados em classes comuns da Educação Básica, em 2023, um crescimento expressivo em relação aos 77% registrados em 2013 como mostra o Gráfico 2

Gráfico 2 — Evolução da Matrícula do Público da Educação Especial em Classes Comuns (2013–2023)



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica a partir de dados do INEP/Censo Escolar (2023).

Nesse sentido, identificamos uma dificuldade em avaliar os dados os quais demonstram avanços quantitativos no que se refere à matrícula do público-alvo da Educação Especial na escola comum. Entendemos, assim, como necessário problematizar como os dados estatísticos vêm sendo sistematizados e divulgados, pois desde a ampliação do público-alvo, que passou a incluir além das PCD os estudantes com TGD e com altas habilidades e superdotação, os registros passaram a apresentar os números de forma agregada e, consequentemente, ocultar a heterogeneidade interna desse grupo. Ainda sob essa perspectiva, reafirmamos que a Educação Inclusiva, seja ela para o público da Educação Especial, outros grupos, não deve ser restrita ao acesso e à matrícula. Ela implica em compreender as barreiras existentes, bem como outros fatores relevantes na permanência discente na educação formal.

O ano de 2020 marca uma quebra de padrão que vinha se desenvolvendo no cenário da Educação Especial. Uma nova política, denominada Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi regulamentada pelo Decreto n°. 10.502, de 30 de setembro de 2020. No ano anterior (2019), houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio da Medida Provisória n°. 870, de 01 de janeiro de 2019. Essa medida reorganizou a estrutura administrativa do Governo Federal. Avaliamos que essa ação minimiza a representação da pauta de inclusão e fragiliza a continuidade de ações articuladas para tal fim. Nesse contexto, emerge uma série de debates sobre a nova proposta de oferta. É colocado em destaque o papel da família que, de acordo com o novo texto, deve atuar de forma colaborativa com o Estado. A redação vai ao encontro à proposta de inclusão e com a PNEEPEI (2008), as quais já vinham desenvolvendo a obrigatoriedade do Estado em ofertar a Educação Especial na rede regular de ensino. Em 2020, retoma-se, de forma prioritária, a responsabilidade da família para com a educação desse público. Essa inversão de responsabilidades, implícita no texto da política de 2020, descaracteriza a educação como um direito universal e inalienável, de acordo com transcrição a seguir.

O envolvimento, a participação e o acompanhamento da família configuram-se como essenciais no processo de promoção da aprendizagem dos educandos, e cabe ao sistema de ensino à própria família garantir essa parceria colaborativa, resguardando sempre a liberdade de escolha para o educando e sua família quanto a mais adequada alternativa educacional (Brasil, 2020, p. 50).

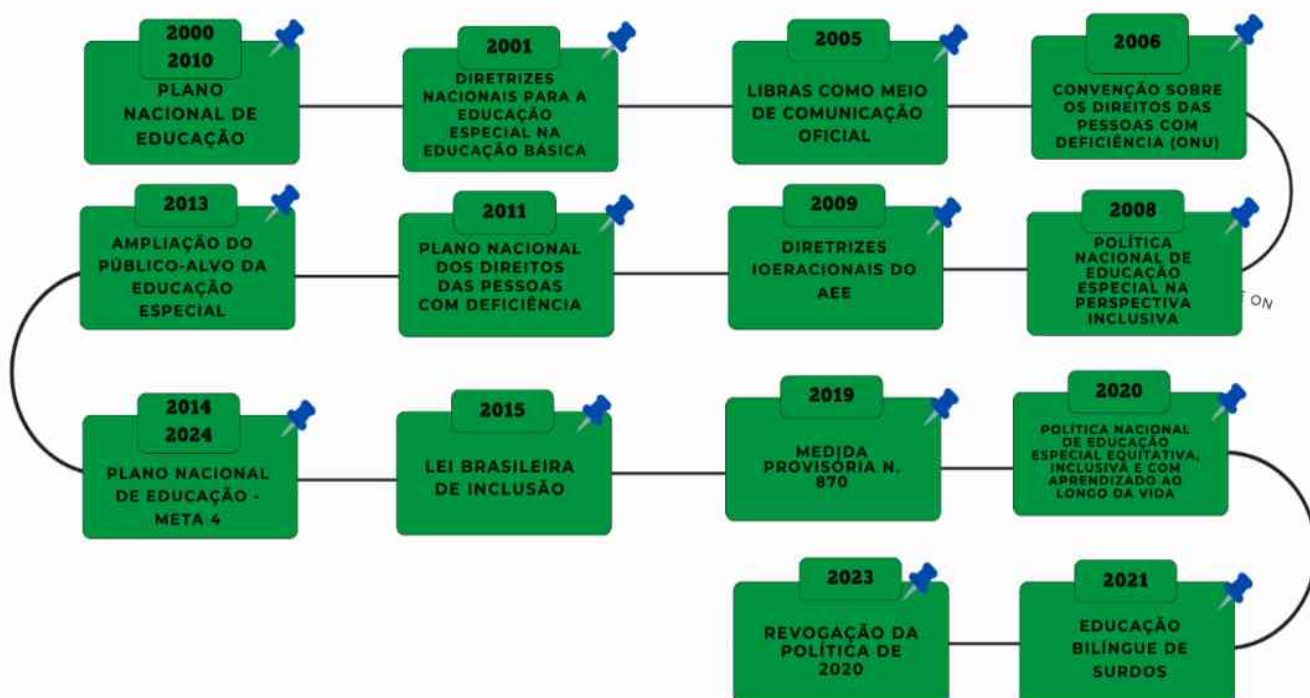
Compreendemos que o texto deixa margem para o retorno das classes especiais, algo que, considerando o contexto histórico da Educação Especial, retoma o paradigma da segregação institucionalizada presente na primeira metade do século XX. Nesse sentido, estudos de Rosa e Lima (2020, p. 18) avaliaram a proposta da política de 2020. Segundo as autoras:

Essa proposta atribui às instituições especializadas de caráter privado a responsabilidade pelo AEE, atribui à família do estudante a decisão sobre sua matrícula ou não na escola regular de ensino e, consequentemente, diminui a responsabilidade do Estado na promoção da educação inclusiva em sistemas comuns de ensino.

Após uma série de controvérsias, a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi revogada, no dia 01 de janeiro de 2023, assim que o presidente Luiz Inácio da Silva iniciou o seu mandato. Nesse ínterim, houve outro ganho legislativo para a comunidade surda. O Decreto n°. 14.191, de 14 de agosto de 2021,

tornou a comunicação em Libras uma modalidade de ensino prevista na LDB. Diante desses normativos, o quadro 3 é uma linha do tempo que sintetiza a legislação do século XXI. O título simboliza a disputa de paradigmas de oferta que ficou evidente nos últimos anos com a tentativa de mudanças na política para a Educação Especial.

Quadro 3 — Avanços e Retrocessos no desenvolvimento da Educação Especial



Fonte: Elaboração própria por meio do *software* Canva (2025).

Retomamos os estudos de Kuhn (2013) na compreensão de que na construção de paradigmas existe um período pré-paradigmático. Este período vai do desenvolvimento de novos padrões até a sua efetiva consolidação. Logo, é um momento marcado por debates que buscam um consenso entre as novas regras. No contexto da Educação Especial, vimos que esses debates não desaparecem necessariamente com o começo de novos padrões de oferta. Entre os paradigmas (exclusão, segregação, integração e inclusão) envoltos nessa área do conhecimento não parece haver uma linearidade ou uma ruptura brusca. A Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020) comprova que diferentes teorias e formas de ofertas continuam em disputa. Segundo Rosa e Lima (2020), entre as diferentes formas de oferta estão indagações que consideram que o ambiente da sala de aula regular é segregatório para alunos com limitações extremas.

Ao realizarmos a análise do contexto no qual foi construído a redação da Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), identificamos que os subsídios governamentais destinados ao atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tornaram-se um ponto de disputa. Esse movimento torna-se ainda mais evidente quando identificado entre os agentes estão representantes da Sociedade Pestalozzi e de outras instituições especializadas em apoio e assistência às PCDs. No que concerne a essas instituições, com o avanço dos normativos voltados para a inclusão na rede regular, as instituições filantrópicas de Educação Especial viram sua atuação reduzida, gerando uma reconfiguração no campo da Educação Especial.

Em relação à inclusão como paradigma na Educação Especial, notamos que, no Brasil, há uma tendência de tratar a Educação Especial e a Educação Inclusiva como conceitos indissociáveis. No entanto, entendemos que, embora sejam formas de educação convergentes, elas dialogam e se complementam. Dessa forma, reduzir a Educação Inclusiva à Educação Especial torna os próprios termos esvaziados de sentidos singulares e específicos. Tendo em vista que a Educação Inclusiva envolve diferentes grupos historicamente marginalizados. Portanto, compreendemos que a Educação Inclusiva deve ser um princípio educacional ligado à valorização da diversidade que perpassa toda educação formal e inclui a Educação Especial e seu público-alvo.

Pesquisadores como Breitenbach, Honnef e Costas subsidiam essa compreensão:

Destarte, é importante pontuar que, embora a expressão educação inclusiva tenha sido interpretada no Brasil com mais ênfase na sua relação com a Educação especial e com o seu alunado, ela é muito mais abrangente, e abarca diversos grupos (sujeitos) – afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos outros – que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas pela escola (Breitenbach; Honnef; Costas, 2015, p. 09).

A ausência de clareza conceitual pode ocasionar confusões e limitar a formulação de políticas públicas, comprometendo a efetividade das ações voltadas à Educação Especial. Mendes (2006) critica a subordinação da política educacional brasileira a normativos internacionais, pois, segundo a autora, essa prática transforma a Educação Especial em uma ideologia importada, dissociada da realidade nacional. À luz dessa compreensão avaliamos que desconsiderar as especificidades do público-alvo e as condições concretas das escolas brasileiras configura-se como uma abordagem inadequada. Na criação e implementação de políticas para Educação Especial deve-se, primeiro, considerar as particularidades culturais,

sociais e estruturais presentes no sistema educacional brasileiro. Para, desse modo, levar à adoção de ações que atendam às reais necessidades e particularidades do público-alvo.

2.3 O PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta subseção apresenta os resultados de uma revisão sistemática sobre o papel do Estado na Educação Especial. O levantamento de dados tem como base na plataforma *Scielo Brasil*¹². Dessa maneira, o objetivo foi identificar o estado do conhecimento na relação entre: Estado e Educação Especial. Por conseguinte, foram utilizados os descritores “política and educação especial” sem o recurso das aspas e estabelecido como marco temporal da pesquisa os anos de 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025. Com isso, foram encontrados sessenta artigos científicos, os quais foram exportados para o *software Ryann* para eliminação das duplicidades. Então, foram excluídos da pesquisa artigos que tratavam da área da saúde, de estudos de casos isolados e sobre formação docente. Posto isso, estão incluídos na pesquisa artigos que, fazem uma revisão bibliográfica de estudos anteriores sobre o campo epistêmico da Educação Especial e artigos de análise documental de políticas nesse âmbito. Conforme os critérios de exclusão e inclusão descritos, restaram para o estudo apenas nove artigos.

Antes de apresentar os resultados, é necessário compreender com base em autores como Azevedo (2004) que o papel do Estado está refletido nas políticas públicas. Porém, esse papel é variável, por existirem diferentes concepções acerca da função do Estado-nação. O mencionado é caracterizado por Bresser-Pereira (2009) como um sistema constitucional-legal, sendo a instituição fundamental na sociedade e a matriz de todas as outras instituições. Para o autor, o Estado atua como regulador, possui poder sobre toda a sociedade e como aparelho político permanente que executa e reforma suas próprias diretrizes. Ainda de acordo com estudos de Bresser-Pereira (2017, p. 10), o Estado também é, ou pelo menos deveria ser, democrático-social. Isto é, subordinado à vontade do povo “[...] Nessa segunda perspectiva, o Estado é a principal e mais abrangente instituição que a sociedade utiliza para definir e buscar o interesse público, ou, em outras palavras, para promover seus objetivos políticos”.

Já segundo Streck e Moraes (2014), o Estado é uma formação institucional e histórica que surge para exercer poder continuamente. Como mencionado, o Estado é dotado de autoridade, que é exercida em um território e sobre o seu povo. No Estado moderno, ocorre a

¹² A *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*) Brasil é uma biblioteca eletrônica que reúne uma coleção selecionada de periódicos científicos nacionais e internacionais.

dissociação entre autoridade e indivíduo, instituindo-se, assim, o poder como algo impessoal, regulamentado por leis e normativos jurídicos.

No que diz respeito à relação entre Estado e política, Bobbio (2005) afirma que a política começou a ser associada diretamente ao poder institucional do Estado. Essa interdependência é evidenciada pela teoria do poder, em que política e Estado se sobrepõem enquanto ambos estão relacionados ao poder e à manutenção da ordem social. Para Azevedo (2004, p. 5), a política é caracterizada pela ação Estatal, já que “o conceito de políticas públicas implica em considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. Em outras palavras, esse processo coloca o Estado como agente central na construção e execução de políticas.

Sobre Educação Especial, retomamos estudos de Mazzotta (2011), os quais o autor afirma que mesmo passando a ser considerada uma modalidade da educação formal. Ela não está livre de abordagens reducionistas. Tal apontamento fortaleceu a análise dos tópicos anteriores. Então, conforme observado, na Educação Especial existe uma disputa na forma de oferta e uma tendência do Estado ao financiamento de instituições privadas. Essa parceria público-privada comunga com princípios de um modelo de Estado neoliberal, pois os defensores do neoliberalismo defendem a minimização das responsabilidades do Estado.

Nos termos de Neto (2012), a corrente neoliberalista vem se consolidando mundialmente desde o final da década de 1980. Dessa forma, como fundamentado em Neto (2012) e Azevedo (2004), o neoliberalismo reduz o papel do Estado a uma instituição reguladora das tensões sociais que visa, em última instância, favorecer o mercado e o livre comércio. Ainda conforme os autores, essa regulação tem o intuito de diminuir as tensões nos interesses de consumidores, de fornecedores e do poder público.

As influências neoliberais e de organismos internacionais como o Banco Mundial ajudam a difundir essa ideologia. Nesse contexto, no que diz respeito à educação, a visão que se prega é a de que seja uma forma de serviço na qual pode e deve ser comercializada. Esse ponto de vista se distancia cada vez mais da dimensão do direito subjetivo inerente a todos (Neto, 2012). Assim, no modelo neoliberal, a educação é reduzida a direito de alguns incluídos. Essa comercialização da educação privilegia uns em detrimento de outros. Como consequência, reforça desigualdades sociais.

Nessa conjuntura, a educação passa a ser mercantilizada, reduzir a educação a mercadoria faz com que aqueles com mais recursos tenham acesso às melhores oportunidades. Desse modo, a dualidade educacional torna-se cada vez mais acentuada, contrariando os pressupostos da Educação para Todos e da Educação Inclusiva, amplamente debatidos por

organismos internacionais na década de 1990. Todo esse movimento culminou na Declaração de Salamanca (1994), da qual o Brasil se tornou signatário pouco tempo depois. Posteriormente, foi desencadeado uma série de ações, políticas e programas voltados para a Educação Especial fundamentados no conceito de inclusão, como mostram estudos sobre a temática:

O aprofundamento das ações do Estado relacionadas à educação especial de forma sistemática e coordenada deu-se a partir de 2003, por meio da implementação de uma série de programas governamentais que incorporaram as ideias de inclusão educacional, as quais já circulavam no contexto internacional (Rosa, Lima, 2020, p. 03).

Contudo, como observado nos achados da pesquisa, a Educação Inclusiva na Educação Especial no Brasil não segue um caminho linear, por haver uma tentativa explícita de mudança nas diretrizes e na forma de oferta nos últimos anos. O quadro 4 apresenta as principais informações dos artigos analisados na revisão sistemática.

Quadro 4 — Resultado da busca com os descritores “Políticas and Educação Especial” na plataforma *Scielo* Brasil após aplicação de critérios de exclusão e inclusão.

TÍTULOS	OBJETIVOS	AUTORES / ANO
Público-Privado no Financiamento da Educação Especial: Quem Ganha e Quem Perde no Mercado da Benemerência?	Analisar o jogo de disputas e negociações pelo fundo público entre as parcerias público-privadas no financiamento da Educação Especial.	NUNES, Lorrana Oliveira. RODRIGUES, Ana Cláudia Da Silva (2024)
Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: Produção Científica, Políticas e Práticas	Analisar a produção científica, políticas educacionais e a realidade educacional atual, considerando os 16 anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).	PLETSCH, Márcia Denise. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi (2024)
Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial	Analisar os movimentos de mudança na agenda política nacional de Educação Especial no Brasil.	ROSA, Júlia Gabriele Lima; LIMA, Luciana Leite (2022)
Pelo Direito de Aprender: Construções do modelo social da deficiência à inclusão escolar.	Contestar o Decreto Presidencial 10.502/20 baseando-se na defesa da inclusão e do modelo sócio-histórico de deficiência.	PICCOLO, Gustavo Martins (2022)

A Constituição do público-alvo da Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e disputas no interior do Estado Integral	Evidenciar movimentos políticos e a participação desses movimentos na constituição do público-alvo da Educação Especial.	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães (2021)
Balanco da Produção Científica sobre a Política nacional de educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010-2020)	Compreender o que os pesquisadores da área analisam sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.	RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (2021)
Inclusão Escolar: Efeitos do Plano Nacional de educação nos Planos Municipais	Analisar a meta 4 do PNE (2014-2024) e refletir sobre as estratégias dos municípios na construção de uma educação inclusiva.	RIGO, Neste Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel (2021)
Segregar ou Incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial no Brasil.	Busca examinar as mudanças na escolarização dos PCD advindas de ideias governamentais.	SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima (2021)
Os campos político e Acadêmico e o Discurso Sobre Educação Especial	Analisar no campo acadêmico/científico da Educação Especial as mudanças, permanências e rupturas em sua identidade e a relação com as políticas educacionais.	SOUZA, Sirleine Brandão (2020)

Fonte: Elaboração própria (2025)

Em consonância com o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil apresentado no Quadro 4, notamos que a maioria dos artigos menciona duas visões antagônicas a respeito da forma de oferta da Educação Especial. Em seus estudos, Ribeiro, Silva e Martínez (2021) analisaram pesquisas acerca do PNEEPEI (2008) no período de dez anos. Com isso, foi possível atestar a expansão da Educação Especial no setor público e nas classes de ensino regular. Em alinhamento com as autoras, a ampliação ocorreu, principalmente, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Ainda de acordo com Ribeiro, Silva e Martínez (2021), as principais críticas ao PNEEPEI estão baseadas na centralidade do AEE. Essa centralidade é um aspecto considerado na pesquisa de Garcia; Barcelos (2021) ao enfatizar que não se deve tornar a Educação Especial totalmente dependente de serviços paralelos ao ensino regular, por ser uma forma de limitação da inclusão. Tanto Ribeiro, Silva e Martínez (2021), como Garcia e Barcelos (2021) e Piccolo (2022) concordam que a oferta da Educação Especial deva permanecer na rede de ensino regular. Contudo, o texto de Garcia e Barcelos (2021) faz uma crítica em relação à inclusão

total.¹³ As autoras defendem uma abordagem que concilie o AEE e a inclusão na rede regular. O ponto de vista de Garcia e Barcelos (2021) está fundamentado na ideia que o AEE obtém papel complementar na aprendizagem do público da Educação Especial. Logo, esse complemento não exclui os benefícios da socialização. Sobre o público da Educação Especial, Garcia e Barcelos (2021) citam a diversidade e especificidades discentes. Tanto que, as autoras evidenciam que os estudos sobre a comunidade surda deveriam ser considerados uma área do conhecimento para além da Educação Especial. Dessa forma, Garcia e Barcelos (2021) reiteram o pensamento de que o modelo de inclusão total não é totalmente inclusivo para os alunos com deficiência auditiva e/ou limitações extremas.

Garcia e Barcelos (2021) defendem a escola bilíngue e citam as conquistas da comunidade surda ao longo das últimas décadas. Todavia, sabemos que, apontamentos como esse deram base para a revisão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. Como visto anteriormente, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, grupos com ideias diferentes assumiram o governo. Esse movimento gerou uma descontinuidade de ações governamentais que atingiram a Educação Especial, como também, outras áreas, como, por exemplo, a extinção da SECADI. Esse debate sobre a PNEEPEI (2008), culminou em uma nova redação acerca da Educação Especial brasileira. O texto de Piccolo (2022) critica essa atualização afirmando que está ancorado em uma ideia frágil de inclusão. O autor defende o paradigma de inclusão na rede regular de ensino ao afirmar que o aluno com deficiência só não se beneficia da inclusão se não estiver de fato incluído.

Sobre a inclusão na rede regular, dados quantitativos do INEP (2019) mostram o aumento exponencial de matrículas de alunos NEE. Essa expansão é citada por Garcia e Barcelos (2021) e Rigo e Oliveira (2021). Estes, por sua vez, focam sua análise nas estratégias municipais para efetivação da meta 4 do PNE (2014-2024). Assim, as autoras (2021) confrontam o aumento da demanda com a falta de formação docente para a educação inclusiva desses alunos.

Conforme, Rigo e Oliveira (2021, p. 15), “o AEE e a Educação Especial, isolados da educação geral, não produzirão as mudanças necessárias para a construção de sistemas inclusivos”. Dessa forma, inferimos que não se deve responsabilizar apenas os profissionais do AEE na socialização, pois, assim, não há transformação para uma Educação Inclusiva. Sob essa

¹³ De acordo com Mendes (2006), a inclusão total é um conceito que exige a participação plena na classe comum por um período de tempo adequado à idade, ainda que as questões ampliadas tivessem limitações para todos os alunos. Já a Educação Inclusiva, prevê momentos alternados entre o AEE e as classes regulares.

égide, os sistemas de ensino devem mobilizar meios e condições para formação docente para a Educação Inclusiva, por requerer, práticas pedagógicas diversas. Ainda com base em Rigo e Oliveira (2021), a formação em larga escala se torna um desafio, por ficar focada nos profissionais que atuam no AEE.

Já o estudo de Rosa e Lima (2022) evidencia a oscilação governamental entre os anos de 2016-2017. Esse movimento influenciou diretamente a criação de uma nova política para a Educação Especial. Nesse contexto, Rosa e Lima (2022) relembram o destaque que instituições privadas obtiveram ao longo da história da Educação Especial. Então, as autoras evidenciam a influência que essas instituições tiveram nas reuniões de pauta na mudança da política. Consoantes com as autoras, todo esse movimento carrega de maneira implícita uma disputa de alocação de recursos para a Educação Especial. Uma vez que, o aumento de investimento no setor público e na inclusão desses alunos na rede regular acarretou a diminuição de investimento e financiamento em instituições privadas. Com isso, Rosa e Lima (2022) concluem que o Decreto nº. 10. 502/20 representa uma descontinuidade na consolidação da Educação inclusiva e na transversalidade da modalidade de Educação Especial.

Ainda sobre o aspecto da descontinuidade, Nunes e Rodrigues (2024) evidenciam como a atuação das instituições filantrópicas contribui para a precarização da educação pública no Brasil, sobretudo, na Educação Especial. Para as autoras, no contexto de influência neoliberal em que o Brasil se encontra, a parceria público-privada corrobora a lógica de conivência com processos de desresponsabilização estatal. Desse modo, sob o discurso da eficiência, os recursos públicos são direcionados ao setor privado sem compromisso real com a equidade. Diante do exposto, consideramos que tal medida reforça a dualidade estrutural da educação formal brasileira, ao manter a educação pública precarizada para grupos historicamente desfavorecidos pelo sistema capitalista.

Souza (2020) embasa sua pesquisa em textos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). Sendo este sua principal fonte acadêmico-científica, escolhida dada a relevância que o periódico possui no cenário nacional. Desse modo, a autora realiza a análise das terminologias e os paradigmas de oferta com base em estudos científicos anteriores. Em seguida, identifica que as novas políticas se constituem a partir das críticas ao campo acadêmico. A análise de Souza (2020, p. 6) divide-se em três períodos distintos: o primeiro é a década de 1990; o segundo relaciona-se ao início dos anos 2000 e o terceiro período segue a partir de 2008. Destarte, conforme a autora, “a produção do conhecimento na Educação Especial mantém íntima relação com o campo político, ora sendo por ele influenciada, ora exercendo influência sobre ele”.

Diante deste cenário, a pesquisa de Souza (2020) recorre a estudos de Bourdieu (1991) para identificar uma disputa ideológica no campo da Educação Especial. Porém, esse aspecto não é o foco principal do seu trabalho. Essa disputa é abordada de forma mais profunda no texto de Schabbach e Rosa (2021) que recorre à teoria das coalizões de defesa¹⁴ para compreender esse antagonismo. Segundo Schabbach e Rosa (2021) a primeira coalizão seria a educação ofertada nas classes e escolas especiais; já a segunda coalizão diz respeito à educação ofertada na rede regular de ensino. As autoras, além de fazerem uma divisão temporal entre as duas coalizões, elencam suas principais características e premissas dessas formas de oferta.

À luz de Schabbach e Rosa (2021), a Coalizão 1 defende as classes e escolas especiais, mesmo que com um caráter médico e um viés assistencialista. A pesquisa evidencia que, apesar das políticas de integração na segunda metade do século XX e a criação do CENESP, essa coalizão permanece hegemônica até o ano de 2002. A Coalizão 2 assume-se como contraponto da Coalizão 1. O estudo de Schabbach e Rosa (2021) analisa o papel do Estado nas coalizões. Na coalizão 1, o papel do Estado é fornecer materiais e recursos para instituições privadas e filantrópicas como forma de incentivo e terceirização. Já na Coalizão 2, o papel do Estado seria organizar e preparar o sistema regular de ensino para incluir a todos a partir da colocação da obrigatoriedade da matrícula. Desse modo, é uma ideia de promoção da inclusão das PCDs na educação e na sociedade geral.

Posto isso, compreendemos que o convívio social é benéfico para todos independente das suas características, limitações e singularidades, pois, é dessa forma que a sociedade se desenvolve e se transforma. Os estudos selecionados reforçam a percepção de que na construção e reconstrução de paradigmas, a filantropia e o assistencialismo se configuram como parte constituinte da Educação Especial. Embora exista a predominância do paradigma de inclusão nas salas regulares, o Estado continua a manter instituições filantrópicas sob o seu financiamento. A exemplo, o Decreto n°. 7.611/11, citado em tópicos anteriores, prevê a disposição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para as instituições filantrópicas atuantes exclusivamente na Educação Especial.

Concluimos a revisão com a pesquisa de Pletsch e Mendes (2024). As autoras buscam em sua pesquisa, refletir sobre os rumos da Educação Especial no Brasil. Sob esse olhar, elas

¹⁴ A teoria contribui para a compreensão dos padrões de estabilidade e mudança dos subsistemas, portanto, pode ser aplicada ao estudo do SEE, um subsistema já consolidado, no qual existe um conflito de ideias e valores amparados por concepções científicas e técnicas a respeito da escolarização das PCDs (Schabbach; Rosa, 2021).

reconhecem os avanços normativos, mas pontuam que a efetividade da inclusão do público da Educação Especial na rede regular depende de uma série de transformações práticas e conceituais para ser efetiva e materializada. Nesse sentido, Pletsch e Mendes (2024) frisam a importância de reconhecer desigualdades estruturais — de classe, raça, gênero, entre outras — para se desenvolver uma educação que respeite a diversidade. Para além disso, o texto destaca que a PNEEPEI (2008) nunca foi regulamentada, o que significa que seus princípios e diretrizes não foram normatizados em dispositivos como decretos ou portarias que definissem, de forma clara, as responsabilidades de implementação e os mecanismos de avaliação. Logo, inferimos, mediante essa conjuntura, que essa lacuna enfraquece o compromisso do Estado com a efetivação da Educação Inclusiva para esse grupo

Os artigos analisados defendem que não haja retrocesso no investimento na Educação Especial no setor público. Em suma, vimos a necessidade de defender a Educação Inclusiva, para que os recursos voltados para a rede pública não sejam limitados, já que, conforme visto nos estudos, a forma de oferta da Educação Especial é envolta de pontos de vista divergentes acerca da parceria público-privada. Todavia, para ser eficaz e de qualidade, são necessárias mais pesquisas qualitativas que abordem e aprofundem a materialização da Educação Inclusiva.

Logo, ao retomarmos a epígrafe inicial da seção, compreendemos que o percurso histórico apresentado revela que, embora o reconhecimento da dignidade humana seja um princípio universal, a educação destinada às PCDs foi marcada pela exclusão, pela segregação institucionalizada e por processos que negaram o direito à escolarização em condições equitativas.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Toda a pessoa tem direito à educação.
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

A análise dos paradigmas — exclusão, segregação, integração e inclusão — nos permite identificar as rupturas e os debates que marcam o desenvolvimento da Educação Especial enquanto modalidade da educação formal no Brasil. A presente seção, por sua vez,

objetiva identificar políticas para o público-alvo da Educação Especial¹⁵ na EPT. O texto busca entender quais garantias de acesso e permanência na EPT contemplam esse grupo (PCD, TGD e altas habilidades/superdotação), que percorreu um longo caminho de reivindicações para que seus direitos sociais fossem assegurados de forma igualitária.

De acordo com Mattje (2017), o direito à educação para PCD ainda é frequentemente negligenciado e marginalizado, dessa maneira, reflete uma falta de investimento e de políticas eficazes para garantir o acesso e a permanência na educação. Conforme a autora, essa negligência estende-se ao mundo e ao mercado de trabalho, em que a inserção dessas pessoas é fragmentada e insuficiente, fruto de uma exigência legal por meio da Lei nº. 8. 213, de 24 de julho de 1991, que institui o percentual mínimo de 2% de contratação de PCD nas empresas.

Dessa forma, antes de refletir acerca de políticas inclusivas na EPT, rememoramos a definição de Educação Inclusiva e apresentamos o conceito de inclusão social para melhor compreensão da seção. Mendes (2006, p. 9) explica que o conceito de inclusão vai além da educação da educação: “[...] Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas”. À luz do exposto, compreendemos a inclusão social como uma reparação histórica para os grupos vulnerabilizados pelo sistema.

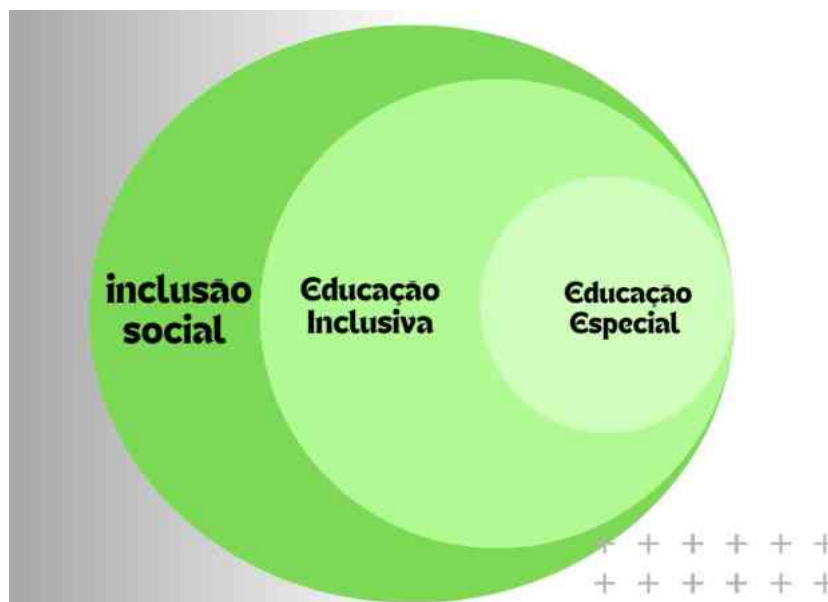
O debate sobre inclusão social ganhou destaque nos anos 1990, fundamentando-se como uma questão ética. São características da inclusão social a reivindicação e a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária (Roriz, Amorim, Rossetti-Ferreira, 2004). Desse modo, Mazzotta e D’Antino (2011) afirmam que a inclusão social é a participação ativa de todos os grupos na vida em sociedade. Em outras palavras, abarca setores como, a educação, cultura, lazer e trabalho. Conforme os autores, entendemos que a inclusão social ocorre palavras, abarca conhecimento de direitos e a promoção de oportunidades equivalentes.

No que se refere à inclusão na educação, Mantoan (2003, p. 12) afirma “nosso modelo educacional demonstra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações”. Dessa crise emerge o conceito de Educação Inclusiva, no qual, é considerado a pluralidade cultural, social e de gênero. Logo, a Educação Inclusiva é um derivado da inclusão social que busca promover meios e garantir adaptações educacionais para que todos tenham oportunidades equitativas de avanço. Então, princípios como: respeito, diversidade e justiça social são

¹⁵ Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e dotação (Brasil, 2013).

fundamentais nessa abordagem. A Figura 5 exemplifica a relação entre inclusão social, Educação Inclusiva e Educação Especial.

Figura 5 — Relação entre os termos inclusão social, Educação Inclusiva e Educação Especial



Fonte: Elaboração própria por meio do *software* Canva (2025)

Posto isso, compreendemos que o conceito de inclusão social engloba tanto a Educação Inclusiva como a Educação Especial. Ambos, apesar de apresentarem similaridades, não são sinônimos. Vimos nas seções anteriores que, a Educação Inclusiva vem sendo associada de forma exclusiva à Educação Especial. Como debatido por Breitenbach, Honnef e Costas (2015) e Mantoan (2003, p. 22), “interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular”. Conforme Padilha e Oliveira (2013), a Educação Inclusiva estar para além da Educação Especial, compreende, também, o movimento de inclusão social, no qual objetiva a criação de políticas para integrar pessoas e grupos historicamente marginalizados, garantindo-lhes acesso a direitos e oportunidades em todos os setores da sociedade. Congruente com esse pressuposto, o Estado inicia o desenvolvimento de políticas compensatórias na tentativa de minimização das desigualdades educacionais sob a égide da perspectiva inclusiva, conforme mostra Padilha e Oliveira (2013, p. 12):

Nas últimas décadas, o pressuposto do direito de todos à educação tem dado origem a uma série de ações por parte do governo federal para possibilitar o acesso à escola e a permanência nela de grupos historicamente excluídos desse espaço, como os afrodescendentes, as populações do campo, os ciganos, os

sujeitos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e com superdotação, além dos jovens e dos adultos que não concluíram a educação básica.

As políticas inclusivas na EPT, citadas posteriormente, não necessariamente foram criadas com o objetivo específico de atender ao público-alvo da Educação Especial. Todavia, fazem parte do desenvolvimento e do debate sobre inclusão e equiparação do acesso e permanência discente. Sobre políticas corroboramos a compreensão de que as políticas públicas são um campo epistêmico amplo. Azevedo (2004) apresenta outras vertentes, além do neoliberalismo. As políticas se apresentam como um meio de garantir minimamente a harmonia entre o Estado e os diferentes setores da sociedade. Assim, cada vertente tem sua contribuição do ponto de vista analítico do papel do Estado e da função da educação. Nesse viés, embora o Estado, na maioria das vezes, seja uma representação da classe dominante, é através da regulação estatal que se garante os direitos do proletariado, mesmo que, dentro de certos limites. Logo, é necessário frisar que os agentes formuladores de políticas estão ancorados em uma visão de sociedade, ou seja, fazem parte de um projeto social que se quer construir.

Na contramão do que pressupõe os conceitos de Educação Inclusiva e inclusão social, na sociedade capitalista, o modelo do neoliberalismo tem ganhado cada vez mais evidência. Os neoliberais são a favor de características como: a liberdade, o individualismo e a estimulação da competitividade (Azevedo, 2004). Sabemos que, dentro dessa conjuntura, a ação do Estado é mínima. Nos termos de Azevedo (2004), o Estado tem se tornado cada vez mais complexo e com isso as políticas apresentam perfis segundo as ideologias do governo que está no poder. Dessa forma, com a ascensão do neoliberalismo, podemos dizer que em um Estado neoliberal as políticas são criadas e idealizadas priorizando a economia. Assim, a relação entre o mercado e o Estado segue a máxima “menos Estado, mais mercado”.

Nesse contexto, as políticas públicas com um viés social são vistas de forma negativa porque vão de encontro às características neoliberais apresentadas anteriormente. Já que políticas sociais envolvem a intervenção Estatal, porém, não contribuem diretamente para a geração de lucro. Nessa perspectiva, as políticas sociais são consideradas desnecessárias para o mercado e para a economia. No entanto, quando se trata das políticas educacionais, até os neoliberais, como Milton Friedman (1912-2006), consideraram a educação como uma oportunidade de geração de capital. Contudo, a educação defendida pelos neoliberais, é uma educação mercadológica. Nesse sentido, o Estado deve ofertar a educação, por ser uma forma

de valorização do capital humano¹⁶. Entretanto, a educação profissional não está inclusa nesta oferta. Com isso, ela deve ser totalmente privatizada (Azevedo, 2004).

De acordo com Frigotto (2001), a corrente neoliberalista e a Teoria do Capital Humano dialogam em suas perspectivas ao valorizar aqueles que são ágeis e flexíveis para o setor produtivo. Além disso, a teoria reforça a meritocracia e coloca que, a ascensão social corresponde a aspectos como o esforço e a capacidade individual mascarando, assim a responsabilidade do Estado brasileiro em ofertar educação. Ademais,

[...] a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica a desigualdade de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente máscara a gênese da desigualdade de acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais (Frigotto, 2001, p. 67).

Essa lógica mascara a compreensão de que a educação é um direito inalienável. De igual modo, ao se debruçar sobre princípios neoliberais, Azevedo (2004 p. 16), constata que “qualquer tipo de educação que se volte para o treinamento vocacional não deve, pois, ser subsidiada pelos fundos públicos, dado que um melhor preparo profissional vai se refletir, no futuro, em melhores salários”. Assim sendo, a educação profissional não deve ser oferecida gratuitamente e com recursos públicos.

Sobre a EPT entendemos ser uma das modalidades da educação formal brasileira prevista na Lei nº. 9.934/1994. Historicamente, a EPT emerge da necessidade de uma formação imediata para a classe trabalhadora com vistas à qualificação de uma mão de obra de caráter técnico e instrumental (Frigotto, 2006). A exemplo, as Escolas de Aprendizizes Artífices criadas pelo Decreto nº. 7.566 de, 19 de setembro de 1909, foram uma resposta à industrialização para “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo” (Brasil, 1909). Desse modo, tal contexto sugere a separação entre o ensino acadêmico e o ensino técnico. Essa dicotomia remete à manutenção do *status quo* e manutenção da desigualdade econômica de grupos sociais distintos. Portanto, a educação profissionalizante é tida como uma forma de os ricos serem, nas palavras de Frigotto *et al.* (2006, p. 53), “generosos com os pobres, dando-lhes o suficiente para sobrevivência”.

¹⁶ A teoria do capital humano coloca a educação como determinante no desenvolvimento e distribuição de renda. Segundo Frigotto (2001), é uma teoria reducionista, que parte do positivismo e falha ao tentar explicar as desigualdades sociais a partir do empírico. Segundo o autor, “a visão do capital humano, vai reforçar a perspectiva meritocrata dentro do processo escolar”.

Cunha (2015) aborda que a trajetória da Educação Profissional no Brasil é marcada por contradições ideológicas que, de certa forma, evidenciam desigualdades educacionais impostas à classe trabalhadora. Sob essa perspectiva, observamos que, durante o século XX, políticas como o Decreto-Lei n°. 4.07, de 30 de janeiro de 1942, que instituiu a Reforma Capanema, e a Lei n°. 5.692/1971, citada na seção 2.2, exemplificam a visão de que a educação profissional é mecanismo de formação voltado apenas para a produtividade e à adaptação da força de trabalho às necessidades do mercado.

Ainda conforme Cunha (2015), a Reforma Capanema reservou aos filhos da classe trabalhadora uma formação fragmentada, voltada para a instrumentalização do trabalho manual. Como mencionado na seção 2.1, é nesse mesmo contexto que a Educação Especial é tratada de forma paralela ao sistema de ensino formal. Segundo a autora, a presença da Educação Especial nas políticas educacionais aparece “de uma forma muito tímida” (Cunha, 2015, p. 59). Consoante com essa análise, identificamos que, ao longo do século XX, não houve articulação efetiva entre as políticas de Educação Especial e a estrutura da Educação Profissional.

Nesse sentido, ainda que a Constituição Federal (1988) tenha posto a educação como um direito de todos e um dever do Estado, o acesso às PCD a Educação Profissional permaneceu limitada. A ausência de políticas intersetoriais contribuiu para que esse grupo fosse marginalizado dos processos de formação profissional e, conseqüentemente, excluído do mundo do trabalho. A relação entre educação e trabalho sequer era considerada quando se tratava de PCD.

Desse modo, observamos a hegemonia do paradigma de segregação, no qual a educação institucionalizada estava voltada somente para a normalização de condutas, à disciplina e à higiene. Como discutido por Jannuzzi (2012) e Mendes (2006), a integração de PCD ao mundo do trabalho só foi considerada funcional ao Estado quando o gasto com a manutenção de instituições (manicômios e asilos) se tornou elevado. Então, gradativamente, foram destinadas a essas pessoas ocupações de baixa complexidade e de baixa remuneração, de modo que a inserção no sistema capitalista atendesse aos interesses econômicos.

Ainda sobre a dualidade presente da EPT é relevante mencionar, o Decreto n°. 2.208, de 17 de abril de 1997, responsável pela desarticulação entre a educação básica e a educação profissional. O Decreto foi revogado sete anos depois pelo Decreto n°. 5.154, de 23 de julho de 2004, que retoma a articulação da EPT com o Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, em 2005, foi dado início ao projeto de expansão da Rede Federal de Educação com a Lei n°. 11.195, de 18 de novembro do referido ano. A lei traz em seu artigo 1º, parágrafo 5º as seguintes informações:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2005).

Essa expansão foi consolidada em 2008, com a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, responsável por criar os Institutos Federais. Com base no histórico da EPT e em estudos de Oliveira e Lima (2022), afirmamos ser uma modalidade envolta em diferentes conceituações. O primeiro conceito, favorece o mercado de trabalho, assim, resume a EPT a um meio de qualificação e instrução profissional que segue as demandas econômicas do momento presente. Nos termos de Oliveira e Lima (2022, p. 4), essa visão reducionista, prega uma formação puramente técnica e fragmentada:

Em uma análise histórica da EPT, pode-se identificar que ela recebe orientações políticas diversas, assim como concepções educacionais múltiplas, ora alinhadas a uma educação emancipatória para o trabalho, ora alinhada ao mercado de trabalho.

Tanto Oliveira e Lima (2022) como Frigotto (2006) defendem um segundo conceito de EPT. Segundo os autores, esse contempla uma visão ampla e emancipatória, com características politécnicas e de omnilateralidade. Para Frigotto (2006), a EPT deve promover a formação integral do aluno para lidar com as especificidades do mundo do trabalho. Nesse sentido, é fundamental pensar o trabalho como um espaço de desenvolvimento humano, e não somente como mero cumprimento de uma função produtiva.

Sassaki (2005), ao associar a história das PCD com o mundo do trabalho, analisa sob a perspectiva dos quatro paradigmas: exclusão, segregação, integração e inclusão. À luz dessa abordagem, o paradigma da exclusão legitima a marginalização dessas pessoas do sistema produtivo. Nesse contexto, o trabalho não é cogitado como possibilidade, pois a deficiência é associada à improdutividade, à dependência e à carência assistencial. O paradigma da segregação, no mundo do trabalho, é, ainda, uma forma de afastamento, dessa vez sob o véu da proteção. Destarte, as PCDs passam a ser inseridas em instituições para instrução básica, como vimos nas primeiras seções do estudo. Já o paradigma da integração, mantém intacta a estrutura excludente dos ambientes de trabalho. Finalmente, o paradigma da inclusão apresentado por Sassaki (2005) o foco passa a ser a reconfiguração do ambiente de trabalho, o conceito de “emprego inclusivo”, nesse sentido, não se reduz à admissão formal ele envolve a construção

de condições reais de permanência, de desenvolvimento profissional e de reconhecimento da alteridade como valor.

Portanto, mais do que uma política de cotas, o paradigma inclusivo exige uma mudança no modo como o trabalho, a produtividade e a capacidade são compreendidos na sociedade capitalista. No âmbito dessa discussão, tendo elucidado os aspectos principais da seção. Iniciamos as subseções subsequentes com a análise de políticas inclusivas na EPT e o que apresentam para o público-alvo da Educação Especial.

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS COM VIÉS INCLUSIVO

No Brasil, as ideias neoliberalistas influenciaram diretamente as políticas educacionais a partir da década de 1990 (Azevedo, 2004). Nesse contexto, as políticas podem ter caráter: compensatório, regulatório ou de mercado. Essa divisão é apresentada em estudos de Oliveira e Lima (2022). Em conformidade com os autores, entendemos que as políticas compensatórias apresentam como característica principal a minimização de desigualdades estruturais. Já as políticas regulatórias têm a função de equilibrar tensões existentes entre o Estado e a sociedade, elas podem ser definidas como um conjunto de regras a serem seguidas em determinado setor. Logo, as reformas educacionais são exemplos de políticas regulatórias na área da educação. A terceira tipologia é denominada pelos autores como políticas de mercado, essas são desenvolvidas priorizando o setor produtivo e a economia (Oliveira; Lima, 2022).

Nesse sentido, as políticas para EPT apresentam características diversas, pois, ainda de acordo com Oliveira e Lima (2022, p. 3), “vemos essas marcas de hibridismo nas políticas na história da EPT, como assistencialismo e profissionalização combinados, ou formação para o trabalho e, ao mesmo tempo, um discurso de promoção social pelo trabalho”. Assim, diferentes conceituações transmitem contraditoriedade a algumas políticas. Esse hibridismo citado pelos autores é consequência de descontinuidades e interferências governamentais no que diz respeito à promoção de uma formação integral. Dessa forma, a EPT, adquire um formato prioritariamente mercadológico. Observamos que, as políticas de formação a curto prazo promovem uma formação sem reflexão. Nesse escopo, a flexibilização em nada beneficia as lutas sociais da classe trabalhadora ao promover somente qualificação de uma força do trabalho competitiva e inconsciente da sua capacidade de transformação social.

Ao associar as tipologias das políticas à Educação Inclusiva, identificamos que as políticas regulatórias têm a função de apresentar normas para o acesso à educação de grupos minorizados. Já as políticas compensatórias objetivam incluir esses grupos no sistema

educacional, assim, podem ser associadas a questão de permanência. Em outras palavras, regular significa assegurar o direito à educação, enquanto compensar envolve a promoção de meios e adaptações que possibilitem o pleno desenvolvimento educacional. Sob essa configuração, as políticas de mercado são soluções paliativas para lidar com a Educação Inclusiva, pois, assume-se que essas políticas promovem uma formação técnica, aligeirada, fragmentada e flexível às demandas do setor produtivo.

O movimento de Educação Inclusiva alicerçou uma possível mudança de paradigma educacional, mas promoveu também, uma formação rápida e flexível, influenciada pela lógica neoliberal e projetada para atender às necessidades imediatas do sistema (Machado, 2021). Em meio a esse contexto, a formação profissional de PCD torna-se ainda mais precária. Já que, de acordo com essa lógica, essas pessoas são pouco produtivas no mercado. A formação profissional desse público é apresentada no artigo 28 do Decreto n°. 3.298/1999.

Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. § 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. § 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade. § 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação. § 4º Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional (Brasil, 1999).

Observamos no Art. 28 do referido Decreto que é uma formação vinculada prioritariamente à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade. O mesmo Decreto, apresenta também no artigo 45, a implementação de programas voltados para a qualificação profissional, trazendo seus respectivos objetivos, nos quais seriam executados por meio do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR). Dessa maneira, é prevista uma ampliação na formação profissional de PCD. De acordo com Alencar (2017, p. 41), esse movimento deu origem a programas voltados para a iniciativa privada como: O Programa

Deficiência e Competência do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)¹⁷ e o Programa de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O programa Deficiência e Competência foi criado no ano de 2002. Posteriormente, ganhou um novo nome e passou a ser chamado Programa Senac de Acessibilidade. Em atuação até a elaboração dessa pesquisa, seu objetivo é ampliar o acesso das PCD aos cursos de educação profissional da instituição e buscar incentivar a inserção desse público no mercado de trabalho (Senac, 2006). Os objetivos do programa de Acessibilidade do Senac estão divididos em duas fases nomeadas de: eliminando barreiras e construindo pontes. A primeira delas consiste em adaptar a estrutura física e materiais pedagógicos para os seus alunos. Já a segunda, busca firmar parcerias com organizações governamentais e não-governamentais.

Já o Programa de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais¹⁸ é uma ação do Senai que pretende a promoção do acesso aos cursos da instituição e mostrar que esse público tem competências para o mercado de trabalho. Para atingir os objetivos, o programa busca fazer parcerias com diversas instituições, incluindo as universidades. O programa inclui, também, a adaptação de máquinas e acessórios para seus alunos (Senai, 2009). Segundo Silva (2011), o Programa de Ações Inclusivas do Senai criado, inicialmente, para atender ao público-alvo da Educação Especial, posteriormente, expandiu seu público para atender outros grupos vulnerabilizados por fatores étnico-raciais.

Ainda no início dos anos 2000, na esfera pública, foram criadas ações inclusivas direcionadas para as PCD na Educação Profissional. Esse movimento dialoga com a Resolução n°. 2 do Conselho Nacional de Educação citada anteriormente, desse modo, no artigo 17º da referida, são apresentados aspectos característicos da proposta de Educação Inclusiva para educação profissional para alunos NEE. Avaliamos que expressões como “encaminhamento para o trabalho” no contexto apresentado demonstra a visão fragmentada da EPT conforme mostra o texto da resolução:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para

¹⁷ Instituição de educação profissional, de caráter privado e interesse público, criada pelo Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, para organizar e administrar, em todo o território nacional, escolas de aprendizagem comercial além de ofertar cursos de formação inicial, continuada, técnica.

¹⁸ O programa define o seu público-alvo as pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (Senai, 2007).

o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. § 1o As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais. § 2o As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho (Brasil, 2000)

Assim, ao analisar o texto do normativo, observamos características condizentes com políticas de mercado, pois, há um enfoque na inserção laboral. O texto aborda a possibilidade de certificação de habilidades específicas. Uma vez que, assim, prioriza a produtividade em detrimento de uma educação integral. Ademais, o artigo, refere-se a parceria público-privada no ato de convalidação de certificações. Então, como mostrado nas seções anteriores, essa parceria é uma característica presente nos normativos da história da Educação Especial brasileira.

No ano de 2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a intenção de expandir a EPT e promover auxílios financeiros, programas e projetos. O PRONATEC cita as PCD colocando-as juntamente com os grupos prioritários de estimulação a participação na EPT. Com isso, o programa considera a articulação de meios que promovam a acessibilidade plena desses alunos. O programa apresenta 5 objetivos principais que estão expostos na Lei nº. 12. 513, de 26 de outubro de 2011:

[...] I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Brasil, 2011).

Silva e Moura (2020) analisaram dados do PRONATEC de 2011 a 2017 e identificaram uma ênfase nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Essa ênfase está relacionada às matrículas do programa que, de 2011 a 2014, eram 72% voltadas para essa forma de oferta. Tal fato realça a perspectiva economicista de contribuir para a reprodução do sistema capitalista ao priorizar a formação de mão de obra rápida e pouco qualificada. Contribui, também, para pressupostos neoliberais ao firmar a parceria público-privada como principal método para

ampliação da EPT. Considerando que, a maioria do PRONATEC estava direcionada ao sistema S (Silva; Moura, 2020).

No que diz respeito às PCD no PRONATEC, à tese de Mattje (2017) parte da premissa de que, na sociedade neoliberal, a qualificação para o trabalho é fator de inclusão social. Com esse pressuposto, o estudo identifica o impacto do programa na inclusão de PCD no mundo do trabalho. Nesse âmbito, o PRONATEC, estava integrado ao Plano Viver Sem Limite instituído pelo Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011, e elaborado para integrar planos, políticas e programas voltados para a inclusão de PCD em diferentes setores da sociedade. Dessa forma, o Pronatec/Plano Viver Sem Limites apresentou como objetivo oferecer 150.000 bolsa-formação para PCD até o ano de 2014 (Brasil, 2011).

A instituição do Plano Viver Sem Limites, política norteadora do segundo mandato do governo Dilma Rousseff (2011–2016) apresentou um compilado de ações inclusivas para PCD no âmbito da educação, saúde e trabalho. Nele, além do PRONATEC, constava a previsão de criação de Núcleos de Tecnologia Assistiva (TA) na RFEPT. Mattje (2017) conclui em seu estudo que o programa não alcançou o objetivo de matricular 150.000 PCD. A escassez de matrículas por meio do PRONATEC/Plano Viver Sem Limites se deu por: questões de acessibilidade, falta de adequação a equipamentos e materiais pedagógicos. Além disso, mais da metade das PCD matriculadas nos cursos não chegaram a concluir (Mattje, 2017).

O autor cita ainda em seu estudo que a inclusão laboral dessa parcela da população acontece de forma precária e marginalizada e que o PRONATEC apesar de buscar ser um instrumento de qualificação profissional inclusive para PCD não impacta na inclusão no mundo do trabalho ao término dos cursos. Nas palavras de Mattje, “a sociedade capitalista exclui para incluir, incluir de outra maneira, segundo suas próprias regras” (p. 141, 2017). Ou seja, só é interessante para o mercado produtivo aqueles que têm alto grau de eficiência e competitividade. Assim sendo, as PCD que não se encaixam nessas premissas restam apenas trabalhos precários, de baixa complexidade e, consequentemente, baixa remuneração. Concluímos que a proposta do PRONATEC pode, também, ser classificada como compensatória e está sob o paradigma da integração devido às premissas de expandir e incluir as PCD. Porém, conforme mostra a pesquisa de Mattje (2017) o programa não se mostrou eficaz, pois, não atingiu o índice previsto de matrículas nem impactou diretamente a inclusão no mundo do trabalho por meio dos cursos ofertados.

O PNE (2014-2024), citado anteriormente, apresenta nas metas 10 e 11 objetivos para a EPT. Sendo eles, integrar 25% da Educação de Jovens e Adultos com a EPT de nível médio e triplicar o número de matrículas neste mesmo segmento. Assegurando, assim, 50% da

expansão para o segmento público. Entre as estratégias para obtenção das duas metas estão a institucionalização do Programa de Assistência Estudantil e a busca por redução das desigualdades étnico-raciais por meio de políticas afirmativas que garantam o acesso e a permanência na EPT. Dessa forma, o PNE assume o compromisso da inclusão de diferentes grupos na educação formal. Sobre as metas do PNE para a EPT e a meta 04 para a Educação Especial citada na *subseção 2.2* não foi encontrada nenhuma relação direta entre essas duas modalidades. Embora, ações relacionadas diretamente à Educação Inclusiva estejam presentes nas estratégias para o alcance das respectivas metas.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) visa a participação social e democrática na educação. No ano de 2024, a referida conferência teve como objeto de debater o próximo PNE¹⁹. Sobre a EPT, no documento final da CONAE de 2024, é mostrado o aumento de matrículas. Entretanto, esse aumento foi de somente 7,7% referente à meta 11 do PNE, cujo objetivo foi triplicar o número de matrículas nos cursos técnicos de nível médio até 2024. Os dados demonstram que os objetivos foram parcialmente alcançados. Mesmo assim, o aumento de 50% no segmento público foi atingido no ano de 2021 (Inep, 2021). Ao analisar o documento que norteou o PNE, observamos uma proposta alinhada com o conceito de Educação Inclusiva, pois o eixo 3 sobre diversidade, inclusão e direitos humanos abarca a Educação Especial. Dentre as estratégias da proposição 4²⁰ está a garantia de acesso, permanência, equidade e inclusão do público da Educação Especial na EPT e nos níveis da educação formal. Essa inclusão dar-se-á por meio do suporte pedagógico e de serviços de acessibilidade já previstos nas legislações anteriores. Com isso, vimos que o PNE (2014-2024) é um plano que busca promover e ampliar o acesso à educação formal, como estabelece metas norteadoras com estratégias e prazos, logo pode ser classificado como regulatório.

Ainda fazem parte do movimento de democratização da EPT o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2010, e a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012,

¹⁹ O PNE (2014-2024) está em situação de prorrogação oficializada por meio da Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024. Sendo assim, a vigência deste plano dar-se-á até 31 de dezembro de 2025.

²⁰ Proposição 4: Universalizar, até o 2º ano de vigência da lei, com garantia de permanência e padrão de qualidade, para a população de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino, o 'atendimento escolar aos(as) estudantes público da EE criando todas as condições de acesso, acessibilidade e permanência, com suplementação e complementação, quando necessário, mediante uma estrutura adequada, professores(as) com formação na área e equipe multidisciplinar, oferecendo capacitação, formação continuada e suporte aos profissionais envolvidos, na perspectiva do paebs (permanência e aprendizagem dos estudantes surdos público-alvo da educação bilíngue de surdos), o acesso à educação básica, preferencialmente na escola bilíngue de surdos, com a garantia de sistema educacional regular como escola bilíngue de surdos, escolas- polo bilíngue de surdos e classes bilíngues de surdos. ter ação de acompanhamento a estes estudantes, respeitando suas linguagens, bem como, suas necessidades de aprendizagens. ampliando equipe multidisciplinar em todas as redes de ensino; com aporte financeiro do governo federal para os estados e municípios; com garantia de financiamento para a contratação de profissional de suporte às atividades educativas (CONAE, 2024).

conhecida como “Lei de Cotas”. Essa última passou por alterações em 2023. Ambos, são voltados para a inclusão na educação e objetivam garantir, respectivamente, o acesso e a permanência de alunos nas universidades e nos IF. Dessa forma, a Lei de Cotas caracteriza-se como uma política regulatória, ao estabelecer as normas para o acesso. Por outro lado, o PNAES, voltado para a permanência, possui um caráter compensatório, já que seu objetivo é reduzir desigualdades educacionais por meio de ações equitativas, alinhadas ao conceito de Educação Inclusiva discutido anteriormente. É importante ressaltar que, ambos, não tratam exclusivamente das PCD ou abordam a Educação Especial. Tanto a Lei de Cotas como o PNAES estão sob a égide da inclusão de grupos considerados vulnerabilizados, são eles: estudantes com renda igual ou inferior a um salário-mínimo; pretos, pardos, indígenas, quilombolas e PCD. Incluem-se, também, estudantes que cursaram a educação básica toda em escola pública (Brasil, 2023).

Sobre o PNAES (2010), o referido é composto por diferentes programas e estratégias para garantir e democratizar a permanência na educação superior e, mais recentemente, também nos Institutos Federais. A partir em 03 de julho de 2024, o PNAES (2010) deixa de ser programa e passa a se tornar uma política²¹ instituída pela Lei nº. 14. 914/2024. Ao analisarmos a redação, percebemos uma tentativa de ampliação das formas de Assistência Estudantil. O texto legal menciona, por exemplo, a possibilidade de atendimento a discentes da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Além disso, a política prevê a possibilidade de extensão do atendimento a estudantes da educação superior das redes públicas estaduais e municipais, mediante convênios e articulações interinstitucionais (Brasil, 2024). Porém, o que chama atenção é que o texto da Lei não prevê nenhum recurso financeiro que possa ser adicionado para sustentar essa ampliação do público atendido.

A transformação DO PNAES (2010) em política de Estado representa um avanço, mas deixa em aberto aspectos fundamentais como a destinação de novos recursos. Logo, identificamos uma contradição estrutural. Como já discutido ao longo deste trabalho, a Educação Inclusiva não se consolida apenas com diretrizes, ela exige condições de permanência, especialmente para PCD na EPT, cuja presença ainda é limitada, ao representar somente 1,98% das matrículas da Educação Especial em 2023 (Inep/MEC, 2023). Nesse escopo, a PNAES (2024) arrisca reproduzir o padrão de outras políticas compensatórias que se mostram frágeis na execução por falta de recursos, estrutura institucional e acompanhamento

²¹ Políticas públicas representam uma ação do Estado ou governo com diretrizes amplas que orientam as ações governamentais para atender às demandas sociais, enquanto programas são iniciativas específicas dentro dessas políticas (Hofling, 2001).

efetivo. A exemplo, o PRONATEC, que, à luz de Mattje (2017) não impactou significativamente a inserção de PCD no mundo do trabalho.

Dentre os programas previstos, os estudantes com deficiência são citados no Programa de Assistência Estudantil (PAE) e no Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir). O programa, criado em 2005, visa criar e consolidar núcleos de acessibilidade nas Universidades e Institutos Federais. O Programa Incluir manteve seu foco no ensino superior, porém, ao ser incluído na PNAES (2024), seu objetivo foi expandido para os discentes da EPT, ele prevê o acompanhamento pedagógico de alunos com deficiência independente de aspectos como renda ou origem escolar. O Programa Incluir pode ser caracterizado como compensatório, ao estar atrelado às questões de permanência. Para tal fim, está previsto apoio pedagógico e acessibilidade a diferentes ambientes, como mostra a redação do artigo 18 e 19 da PNAES:

Art. 18. O Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir) destina-se a implantar e consolidar núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno das pessoas com deficiência à educação superior e à educação profissional, científica e tecnológica, nas instituições federais de ensino. 19. São objetivos do Incluir: I - garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica; II - prestar apoio pedagógico específico às pessoas com deficiência, inclusive por meio de práticas de extensão universitária, de forma a ensejar formação pedagógica destinada à inclusão; III - assegurar a inclusão do ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores; IV - eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impeçam ou dificultem o acesso das pessoas com deficiência à educação; V - proporcionar condições de acesso e de utilização de todos os ambientes ou compartimentos das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2024).

Por conseguinte, o Programa Incluir demonstra preocupação, também, com a formação de professores ao incluir Libras nas licenciaturas. Apesar de não ser uma novidade na legislação, reforça os ganhos da comunidade surda que, ao longo dos anos, já obteve outras conquistas²². Em síntese, com a retomada da integração da EPT à educação básica há uma clara intenção em ampliar e expandir a EPT por meio da inclusão de grupos socialmente marginalizados. O quadro 5 apresenta de forma sintetizada o conjunto de ações governamentais elencadas no estudo e seus respectivos objetivos. Todos estão imersos no campo da inclusão social e consequentemente na Educação Inclusiva.

Quadro 5 — Ações governamentais inclusivas para Educação Profissional e Tecnológica

²² Descritas na seção 2.3 deste estudo.

ANO	NOME	OBJETIVO
1999	Programa Senai de Ações Inclusivas	O objetivo é promover o acesso e a inclusão das pessoas com deficiência nos cursos de educação profissional do SENAI.
2000	Programa Educação, Tecnologia E Profissionalização Para Pessoas Com Necessidades Especiais (Tec Nep)	Garantir o acesso e permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas nos cursos da Rede Federal (Brasil, 2001)
2002	O programa Deficiência e Competência (Senac)	Ampliar o acesso e a inclusão das pessoas com deficiência nas ações educacionais do Senac, com fundamento no princípio do direito ao exercício pleno da cidadania; • apoiar a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.
2010	Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).	I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2011).
2011 – 2013	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) / Plano Viver Sem Limites	Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de educação profissional (Brasil, 2011) oferecer 150 mil vagas da Bolsa-Formação para pessoas com deficiência até 2014 (Brasil, 2013).
2012	Lei nº 12.711 e alterações	Garantir o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023).
2014	Plano Nacional de Educação (Meta 4, Meta 10 e Meta 11)	Meta 04: Universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Meta 10: Oferecer 25% de matrículas integrando a EJA com a EPT; Meta 11: Triplicar a oferta de EPT técnica de nível médio, com 50% de expansão no segmento público (Brasil, 2014).
2024	Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos (Brasil, 2024).

Fonte: Elaboração própria (2025).

Todo esse arcabouço nos leva à compreensão de que as políticas inclusivas, dentro da estrutura capitalista, apresentam características híbridas de regulação e compensação: a regulação manifesta-se por meio da normatização do acesso, enquanto a compensação está vinculada à permanência e à busca por equidade. Nesse cenário, é evidente que a permanência constitui um dos maiores desafios para a efetivação da Educação Inclusiva, uma vez que essa

implica o reconhecimento e o acolhimento das diferenças e individualidades presentes nos alunos. Para tal fim, entendemos que não existe uma forma padronizada que garanta a permanência. Sob essa ótica, o fortalecimento de programas de auxílio financeiro, de transporte e de alimentação, apesar estarem sobre o viés assistencialista, são complementares a programas e políticas de Educação Inclusiva. Desse modo, reiteramos a constatação da *subseção 2.1*, feita por autores como Mendes (2006), Mazzotta (2012) e Jannuzzi (2011), de que a inclusão e a assistência apresentam uma estreita relação.

Ao direcionar o olhar para o público-alvo da Educação Especial, analisamos que a ampliação no ano de 2013, o tornou mais diversificado e carregado de especificidades. Dessa maneira, lidar com essa diversidade demanda, por vezes, recursos não previstos pelo Estado. Neste âmbito, os normativos sempre citam a parceria e o financiamento do Estado nas instituições privadas. Da mesma forma, o contrário também acontece, como exemplos citam-se os programas do SENAC e SENAI, cuja parte das ações para alcançar seus objetivos são as parcerias com entidades governamentais (Mattje, 2017). No contexto sócio-histórico da Educação Especial, a parceria público-privada é recorrente desde a primeira Campanha Nacional em 1957. Essa parceria, também, é característica do modelo neoliberal de Estado que tende a privatização de serviços sociais e de setores como a educação e a saúde (Azevedo, 2004).

Sobre a EPT, foi a modalidade que mais cresceu no ano de 2023, sendo que o maior percentual de crescimento vem da rede privada, apesar disso, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) concentra o maior número de matrículas na EPT na zona rural (Inep, 2023). Algo que podemos relacionar com o movimento de expansão e interiorização dos IF que vem sendo construído desde 2008. Houve, também, o anúncio do Plano Viver Sem Limites II que, até a elaboração do presente estudo, ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Até então o plano se desenvolverá dentro de quatro eixos: gestão e participação social; enfrentamento ao capacitismo e à violência; acessibilidade e tecnologia assistiva e promoção do direito à educação, à assistência social, à saúde, e aos demais direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Para cada eixo há uma série de ações previstas com a secretaria responsável e o total de investimento para cada eixo. No que diz respeito à RFEPCT, o eixo “promoção de direitos” aponta a contratação de profissionais de apoio a estudantes com deficiência na RFEPCT (Brasil, 2023).

No marco dessa análise, compreendemos que, essas movimentações exercem papel compensatório, mas fortalecem a promoção de oportunidades equitativas para uma parcela vulnerabilizada. Esperamos que, a Educação Inclusiva se torne um paradigma educacional

consolidado para a Educação Especial em todas as modalidades, etapas e níveis da educação formal brasileira.

3.2 A POLÍTICA INCLUSIVA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA AÇÃO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O Programa Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização Para Pessoas Com Necessidades Especiais (Tec Nep) foi criado no ano 2000, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). O programa é fruto da parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e simboliza a interação entre a Educação Especial e as instituições federais de ensino profissional da época, como escolas técnicas, CEEFETs e escolas agrotécnicas federais. O Tec Nep foi desenvolvido mediante demanda internacional provinda dos acordos firmados na década de 1990, sobretudo, a partir da Declaração de Salamanca (1994), que orienta os sistemas educacionais a se reorganizar para atender à diversidade. Nesse cenário, o programa surge como resposta às pressões por políticas voltadas à inclusão na EPT, tendo em vista que, em 1999 apenas 30% das instituições federais de educação profissional ofertava cursos para esse público. Todavia, sem a definição de diretrizes para que essa inserção ocorresse, o início do programa realçou os aspectos neoliberais presentes no governo da época (Machado, 2011).

De acordo com Machado (2011), o Tec Nep visava efetivar os direitos constitucionais de educação para pessoas NEE e suprir a demanda legal de incluir as PCD no mundo do trabalho. Apesar disso, a primeira versão do documento norteador do programa, segundo o autor, continua pautada em princípios prioritariamente integracionistas e de reabilitação. Mesmo assim, ao longo dos anos, o programa foi responsável por delinear ações para o público-alvo da Educação Especial nas instituições federais de educação profissional.

No histórico do Programa, houve uma paralisação entre os anos de 2002 e 2004, coincidindo com a transição do governo de FHC para o primeiro mandato de Luiz Inácio da Silva, iniciado em 2003. O documento base do Tec Nep (2000) apresenta como principal objetivo a garantia de acesso e permanência dos estudantes NEE em todos os cursos ofertados pelas instituições federais de educação profissional da época incluindo, também, ações de habilitação e reabilitação para o mundo do trabalho (Brasil, 2000).

No tocante às ações do programa estavam: parcerias com o *Sistema S* e a criação dos Napne, objeto de estudo dessa pesquisa, os núcleos caracterizam-se como ação desse programa. Eles buscam contribuir com a inclusão dos alunos NEE para que eles frequentem e concluam o curso o qual escolheram. Logo, podem ser caracterizados, também, como a materialidade do Tec Nep. Ainda sobre o percurso histórico do Tec Nep, no ano de 2010, o programa passa a ser considerado Ação. Tal fato foi formalizado pela Portaria nº. 29 da Setec-Mec, no dia 25 de fevereiro de 2010. Com isso, a Portaria amplia o Tec Nep para além do público-alvo da Educação Especial. Sobre a mudança Machado (2011, p. 84) realça:

Essa mudança pode ser compreendida sob o prisma de que o governo Lula tinha como pressupostos a criação de um conjunto de ações inclusivas como instrumento de garantia de igualdade de oportunidades, a partir de políticas públicas direcionadas às populações historicamente excluídas e marginalizadas como os negros, os indígenas, pessoas com deficiência e pessoas vulneráveis econômica e socialmente.

Vale ressaltar que a modificação na nomenclatura não interferiu no processo de implantação do Napne na RFEPECT. Ao considerar o Tec Nep como um Programa/Ação de acesso e permanência de uma parcela de alunos, identificamos características de compensação histórica com grupos marginalizados nos cursos de educação profissional e tecnológica. Em síntese, então, no primeiro momento, vimos a tentativa de ampliação do acesso para as PCD e, posteriormente, a extensão para todos os alunos incluídos na modalidade de Educação Especial por meio da Lei nº. 12.793/2013.

No que diz respeito ao Programa/Ação Tec Nep no IFRN, antes da existência do Napne e ainda quando o IFRN se denominava CEFET, havia o núcleo de inclusão criado pela Portaria nº. 285/2005 da Diretoria Geral. A finalidade deste núcleo consistiu em direcionar às ações propostas do Programa/Ação (Lima; Neta, 2018). No contexto do IFRN, o Núcleo de inclusão foi redirecionado e incorporado ao Napne, que foi institucionalizado pela Portaria nº. 1533, de 21 de maio de 2012 (Anexo 1). Anterior a isso, os estudos de Lima e Neta (2018) destacam as ações inclusivas realizadas pela instituição na década de 2000, como citado a seguir.

Embora sem o registro oficial por meio de Portarias Institucionais, a organização de eventos, cursos de formação continuada bem como ações tendo em vista a acessibilidade educacional, podem ser apontados como exemplos do compromisso com a educação inclusiva, destacando-se neste contexto, a atuação do Núcleo de Inclusão (Lima, Neta, 2018, p. 12).

Essa falta de registro é alvo de críticas pelos autores. Algo que leva à reflexão sobre a responsabilidade coletiva na construção da Educação Inclusiva para todos. Já que segundo Lima

e Neta (2018), as ações do CEFET-RN estavam condicionadas ao Programa Tec Nep somente pelo fato de ser uma exigência nacional. Sobre isso é destacado o seguinte:

Enquanto a existência destes espaços estiver condicionada às exigências Legais e não à fundamental consciência da indissociabilidade entre os conhecimentos técnicos e a formação humana para a cidadania, continuaremos dependentes da promoção de ações pontuais, encaminhadas por um determinado grupo oficial, a quem se atribui a exclusiva responsabilidade pela construção de espaços e práticas pedagógicas universalmente acessíveis. Estaremos, assim, cada vez mais distantes da basilar e necessária consciência da corresponsabilidade de todos que constituem a comunidade escolar, em prol do pleno exercício do direito básico à educação para todos, inclusive no âmbito da Educação Profissional (Lima; Neta 2018, p. 13).

Alencar (2017) aponta que, no contexto da expansão da EPT, a Ação Tec Nep foi inicialmente conduzida com o propósito de transformar a RFEPCT em um centro de referência no atendimento aos alunos NEE. Contudo, esse objetivo não se concretizou plenamente, especialmente no IFRN, em que a política não se consolidou como prática institucional efetiva. A autora destaca, ainda, que muitos agentes envolvidos com os Napne sequer conhecem a Ação Tec Nep. Ainda sob a perspectiva de Alencar (2017), a autora apresenta uma conclusão similar a Mattje (2017) de que políticas de expansão, como o Tec Nep (200) e o PRONATEC (2011), embora se apresentem como inclusivas, mostravam-se limitadas quanto à efetivação da permanência das PCD na EPT. Por essas razões, avaliamos as constatações de Alencar (2017) e Mattje (2017) como fruto da influência do regime neoliberal no Brasil, pois a lógica de mercado e da produtividade acaba por enfraquecer os compromissos formativos pautados em características de justiça social e equidade.

Com a institucionalização do Napne em 2012, o núcleo passou a atuar em todos os *campi* do IFRN. Ao todo, até a elaboração do presente estudo (2024–2025), são 22 unidades em funcionamento vinculadas à Direção-Geral de cada *campus*. Os Napne podem ser compostos por técnicos, docentes, discentes, familiares, estagiários e representantes da comunidade, terceirizados e prestadores de serviços.

A gestão do Napne, deve ser composta por um coordenador (a) e um secretário (a). Esses cargos serão eleitos por meio de votação direta entre os membros. Assim, fica regulamentado que para pleitear o cargo é exigido do (a) candidato (a) ser servidor efetivo do *campus*. Ademais, estão entre as atribuições da coordenação, especificamente, gerenciar parcerias, avaliar e apoiar atividades desenvolvidas por servidores, e, entre outros pontos, divulgar o trabalho do núcleo. Já o secretário (a) tem a incumbência de organizar questões

administrativas de funcionamento como: organização de pautas, registros de frequências, solicitações de materiais, entre outros (IFRN, 2013).

De acordo com o Portal do IFRN (2024) o público-alvo do Napne são: “Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas — pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; e pessoas com transtornos funcionais específicos — pessoas com dislalia, discalculia, dislexia e disgrafia”.

Segundo o regimento interno são finalidades do Napne:

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

Essas finalidades colocam o Napne em um papel de mediador, pois, que para serem alcançadas demandam ações intersetoriais. Em essência, avaliamos que as finalidades são um processo contínuo de sensibilização e de formação dos agentes educacionais. À luz do campo epistemológico da inclusão, o Napne é objeto de estudo na comunidade científica, autores como Cunha (2015), Alencar (2017), Lima (2018), Moraes (2019), Freitas (2019), Ferreira (2020), Oliveira (2023), Pereira (2023) e Albuquerque (2023) realizaram pesquisas sobre Educação Inclusiva no IFRN as quais citam direta ou indiretamente a atuação do Napne, conforme apresentamos no quadro 6.

Quadro 6 — Dissertações do PPGEPI/IFRN que abordam a Educação Inclusiva e a atuação do Napne

ANO	TÍTULO	AUTORIA ORIENTAÇÃO	LINHA DE PESQUISA
2015	O Programa Tec Nep e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Ressonâncias Acadêmicas, Limites e Desafios	Autora: Ana Lídia Braga Melo Cunha Orientadora: Professora Dra. Lenina Lopes Soares Silva	Políticas e práticas em Educação Profissional
2017	Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas Com Deficiência na Educação Profissional: Ações e	Autora: Ligyanne Karla de Alencar:	Políticas e Práticas em Educação Profissional

	Possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Norte	Orientadora: Professora Dra. Lenina Lopes Soares Silva	
2018	Inclusão Educacional de Pessoas Com Deficiência Visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: Ações Institucionais e Vozes Docentes	Autora: Eva Lúcia Maniçoba de Lima Orientadora: Professora Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta	Formação docente e práticas pedagógicas
2019	Políticas de Formação de Professores Para Educação Profissional das Pessoas Com Deficiência: Um Estudo Exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Autora: Josanilda Mafra Rocha de Moraes Orientadora: Professora Dra. Lenina Lopes Soares Silva	Política e Práxis da Educação Profissional
2019	Políticas Públicas Para Pessoas Com Deficiência na Educação Profissional: Entre o Direito e sua Garantia	Autora: Juliane Kelly De Figueiredo Freitas Orientadora: Professora Dra. Lenina Lopes Soares Silva	Política e Práxis da Educação Profissional
2020	A Permanência dos Estudantes Surdos Como Fatores de Inclusão Escolar no Instituto Federal do Rio Grande Do Norte, Campus Natal Central, no Curso de Informática Para Internet	Autor: Jean Carlos Dias Ferreira Orientadora: Professora Dra. Ilane Ferreira Cavalcante	Formação Docente e Práticas Pedagógicas
2023	Trajetória De Estudante Com Dislexia na Oferta Da Rede Federal por Meio do IFRN: Aspectos da Educação Profissional Que Permitiram a Permanência com Êxito	Autoria: Lessandra Paula Targino De Oliveira Orientadora: Profa. Dra. Francinaide De Lima Silva Nascimento	Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional
2023	O Napne e o Acesso, Permanência e Êxito do Discente com Surdez, em sua Formação Profissional no IFRN	Autoria: Suênia Cavalcante Pereira Gonçalves Orientação: Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante	Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional
2023	A Psicopedagogia no Âmbito do Napne/IFRN: Ações para a Inclusão de Estudantes na Educação Profissional	Autoria: Érika Nogueira Martins de Albuquerque Orientação: Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante	Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os estudos citados no quadro 6 são frutos de dissertações desenvolvidas no curso de mestrado acadêmico em Educação Profissional do PPGEPI/IFRN e identificados a partir da leitura dos Cadernos de Resumos de Dissertações e Teses disponíveis *on-line* na página oficial do programa. Posto isso, identificamos que sobre a atuação do Napne no IFRN, Alencar (2017) realizou uma análise no período de 2010 a 2015. Segundo a autora, apesar do IF ter sua política interna de Educação Inclusiva, até então, o núcleo não era reconhecido e valorizado como um espaço necessário na instituição. A autora ainda aponta outras fragilidades constatadas no período do seu estudo. A exemplo, até o ano de 2015 o IFRN ainda não contava com um Núcleo de Tecnologia Assistiva²³. Além disso, até a elaboração do presente estudo (2024-2025), a instituição ainda não conta com um núcleo desse tipo. Retomando a pesquisa de Alencar (2017) vimos que mesmo encontrando fragilidades, a autora aponta que “[...] A existência de ações inclusivas no ensino, na extensão e na pesquisa do IFRN demonstra o potencial dessa instituição” (Alencar, 2017, p. 130). Dado isso, compreendemos que, não basta a existência de normativos, é preciso que o texto se materialize em ações concretas e articuladas para essa área.

Freitas (2019) destaca a trajetória das PCD na EPT. A autora frisa que esse histórico é marcado por descontinuidades e pela permanência dos paradigmas de segregação e de integração nas ações, ainda que sob o discurso da Educação Inclusiva. Essa conclusão se materializa na taxa de evasão escolar das PCD na EPT apresentada no estudo. Sob esse olhar, a autora propõe investigações futuras que aprofundem esse aspecto.

A pesquisa de Lima (2018) limita sua investigação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no IFRN. Sobre o Napne, a autora destaca que a partir do ano de 2017 houve restrições orçamentárias que limitaram as ações do núcleo. A exemplo: participação em eventos, formação e reuniões presenciais. Oliveira (2023) reafirma essa limitação financeira e destaca a ausência de uma política de financiamento contínuo. Em continuidade, Gonçalves (2023) aborda outras dificuldades do Napne. A autora mapeou, as ações do núcleo nos 22 *campi* do IFRN. Porém, com foco específico no atendimento a estudantes com surdez. Entre os participantes da pesquisa de Gonçalves (2023) estão nove coordenadores do Napne. Esses partícipes citam desafios presentes, dentre eles: a evasão escolar, rotatividade dos intérpretes de Libras e a desmotivação dos alunos surdos.

²³ Os núcleos de Tecnologia Assistiva em questão fazem parte das metas estabelecidas pelo Plano Viver Sem Limites/Pronatec (2013).

A pesquisa de Ferreira (2020, p. 110) apresenta, também, maior ênfase na inclusão de estudantes surdos no IFRN. Sobre essa inclusão, o autor evidencia o trabalho realizado pelo Napne. Nesse caso, especificamente, os intérpretes de Libras. Ao analisar o exposto pelos participantes da pesquisa, o autor destaca que “todos são unânicos com relação ao profissionalismo da equipe”. No que diz respeito ao IFRN, a existência de programas sociais para garantir o acesso e permanência de cunho assistencial ao oferecer auxílio financeiro e outros que buscam fortalecer o processo acadêmico. Destarte, vimos que esses dois aspectos integrados fortalecem a Educação Inclusiva.

Já Oliveira (2023) focou seu trabalho nos estudantes com TGD, especialmente aqueles com dislexia. A pesquisadora evidência que o Napne exerce mediação pedagógica. A autora conclui enfatizando que a empatia é um fator determinante para a permanência de estudantes com TGD. Nesse sentido, identificamos que Gonçalves (2023), Ferreira (2020) e Albuquerque (2023) reconhecem o Napne como um núcleo de mediação entre discentes, docentes e a instituição.

Morais (2019) aborda a formação docente para atuar com alunos com deficiência. Em sua pesquisa, a autora ouviu 196 professores do IFRN. Desse total, 82,1% não teve formação inicial para atuação com esse público. Além disso, é evidenciado no estudo que 66,8% não reconhece a existência de Tecnologias Assistivas no IFRN, o que nos leva a acreditar na existência de uma lacuna significativa entre a disponibilidade dos recursos e a formação docente voltada para a Educação Inclusiva. Sobre isso, Moraes (2019) sugere a implementação de uma política voltada para a formação docente e sobre o Napne, a autora conclui que, a sua criação abriu a possibilidade para o início de ações sistêmicas em todos os *campi*. Essas ações foram apresentadas na pesquisa e compreendem o período de 2008 a 2017. Dentre elas podemos destacar o I Seminário de Educação Inclusiva (2013) e o I Seminário em Direitos Humanos do IFRN (2017).

Importa destacar que Lima (2018) resgata experiências importantes na ETFRN (atual IFRN). A instituição já apresentava, desde a década de 1990, ações voltadas à inclusão de PCD. Um exemplo foi a oferta do curso de joalheria e artesanato mineral, em 1996. Ainda conforme Lima (2018), ao analisar portarias institucionais voltadas à Educação Inclusiva no IFRN, a autora observa que, somente uma pequena parte delas está vinculada à promoção de formações sistemáticas. Isso evidencia que a consolidação de uma política institucional efetiva demanda maior sistematização. Consoante com as conclusões de Lima (2018), Albuquerque (2023) centraliza seu estudo na análise do papel dos psicopedagogos do âmbito do IFRN. Dessa forma, destaca o atendimento aos estudantes com TEA e TDAH. No contato com a pesquisa,

observamos que o estudo aponta fragilidades institucionais, como a ausência de espaços físicos adequados, a precarização dos vínculos de trabalho e a inexistência de uma política de formação continuada específica para a atuação na EPT o que evidencia uma contradição entre os documentos internos e as condições para a materialização da Educação Inclusiva.

A seguir, apresentamos os normativos institucionais do IFRN, inclusive a Política Interna de Educação Inclusiva (2013) para compreender como a instituição concebe, organiza e operacionaliza suas ações voltadas para a Educação Inclusiva.

3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INTERNOS

A criação dos IF faz parte de um processo de expansão e interiorização da EPT, que considera características sociais, geográficas e de desenvolvimento dos municípios contemplados. De acordo com Faveri, Petterini e Barbosa (2018), essa foi uma medida que visou minimizar as consequências do Decreto n°. 2.208/1997. Apesar da possibilidade de retomada das matrículas integradas no ano de 2004, a procura por essa modalidade continuou em baixa. Diante disso, o estudo de Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020) mostra que essa configuração demandou a criação de ações governamentais para a ampliação da educação profissional, conforme transcrito a seguir.

Dessa forma, configurou-se como ação urgente e necessária a ampliação da oferta de vagas no setor público, com a garantia da qualidade de uma educação unitária, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e técnica (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 4).

Com isso, o movimento de expansão da RFEPCT é iniciado a partir do ano de 2005 sendo subdividido em três etapas. A primeira focou na construção de escolas técnicas em Estados que ainda não contavam com nenhuma instituição. Na segunda fase, em 2007, a meta foi a criação de mais de 150 instituições em um período de quatro anos. Por fim, a terceira etapa consolidou o plano de expansão da rede, com um projeto de criação de mais de 208 instituições até o ano de 2014. Nesse ínterim, no dia 29 de dezembro de 2008, a Lei n°. 11.892 instituiu a RFEPCT e criou os IF.

Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020) evidenciam o papel social dos IF uma década após sua criação. O estudo mostra, também, que a expansão da RFEPCT atingiu alguns objetivos a curto prazo, dentre eles: o aumento exponencial do número de matrículas na rede e a democratização, por meio da implementação da Lei n°. 12.711/2012. Os autores mostram que os alunos dos IF apresentam melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Desse modo, a política dos IF consegue romper o paradigma que associa o nível de desempenho escolar ao nível socioeconômico do estudante, resultado de um processo pedagógico que integra várias oportunidades formativas em relação ao trabalho, à tecnologia, à ciência e à cultura. Conforme os autores:

Podemos inferir que estudantes de baixo índice socioeconômico, ao ingressarem em instituições com características como as dos IF, conseguem subverter a tendência de baixo desempenho escolar indicada historicamente pela literatura. Esse resultado está em consonância com a própria constituição da política dos IF, que privilegia o desenvolvimento local e regional a partir da locação de seus campi em regiões de menor IDHM (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 12).

Dessa forma, entendemos que os IF corroboram o conceito de Educação Inclusiva ao oferecer uma educação integral e verticalizada a alunos com realidades socioeconômicas diversas. Esse aspecto é benéfico, principalmente, àqueles discentes que fazem parte do público-alvo da Lei de cotas. Consoante com Daros (2023) o grande legado da política de criação dos IF para a EPT é a ampliação do acesso aos estudantes oriundos da classe trabalhadora. Porém, a autora frisa que políticas de acesso devem andar de mãos dadas com políticas de permanência em seu mais amplo sentido: material e simbólico, como afirma Daros (2023):

Assim, a dimensão material da permanência congrega as condições materiais para permanecer, como, por exemplo, poder chegar até o campus/escola, alimentar-se adequadamente, adquirir materiais didáticos, acessar a internet, residir em moradia adequada, ter acessibilidade, acesso aos serviços de saúde creche, dentre outras. A dimensão simbólica da permanência, por sua vez, reúne as condições culturais, os modos de ser, pensar e agir, o pertencimento étnico-racial, social, de gênero e a valorização da diversidade, que compõem o processo educacional (Daros 2023, p. 19).

Posto isso, destacamos o IFRN, é uma instituição, autarquia multicampi que oferta a educação básica, cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*. O currículo do instituto é organizado em quatro eixos, quais sejam: cultura, trabalho, ciência e tecnologia. Até o ano de 1994, o IFRN, até então denominado de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), contava apenas com uma unidade localizada em Natal. O ano de 1995 marcou o início de funcionamento de uma segunda unidade na cidade de Mossoró. Outras unidades só foram inauguradas em 2006. Em 2008, o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-RN) foi transformado em Instituto Federal. Na ocasião composto pelos campi Natal-Central, Natal-Zona Norte, Apodi, João

Câmara, Macau, Ipanguaçu, Currais Novos, Caicó, Santa Cruz e Pau dos Ferros²⁴ (Portal IFRN, 2025).

O IFRN propõe em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma educação humanista de formação integral e busca cumprir com sua função social de ofertar EPT articulada em quatro eixos que compreendem uma perspectiva de igualdade e de justiça social. À vista disso, o currículo dos Institutos busca contemplar os conhecimentos técnicos e científicos de forma integrada. De acordo com O PPP da instituição, o currículo deve “[...] Envolver saber, numa perspectiva política, qual conhecimento deve ser ensinado, quais as finalidades desse conhecimento, para quem ele se destina e a quem ele interessa” (IFRN, 2013, p. 34). Assim, o IFRN assume a concepção de um currículo integrado, da formação omnilateral e de uma educação politécnica em seu documento norteador. De acordo com o documento, são características de um currículo integrado à articulação de atividades que consideram aspectos como: cultura, sociedade, trabalho e educação.

Com base nisso, espera-se a constituição de uma educação politécnica que em consonância com Saviani (2003) contempla a reflexão entre educação e trabalho. Ainda segundo o autor, esses dois aspectos são indissociáveis na formação humana, já que o caracteriza o homem como ser humano é o trabalho, assim,

Pode-se, pois, dizer que o currículo escolar, desde a escola elementar, guia-se pelo princípio do trabalho como processo através do qual o homem transforma a natureza. Os homens não transformam a natureza individualmente, isoladamente, mas relacionados entre si (Saviani, 2003, p. 135).

Esse pensamento norteia e orienta o currículo escolar, ao visar incorporar a vida em sociedade na formação dos jovens. Cabe ressaltar ainda que, em seu sentido ontológico, a educação politécnica tem como objetivo superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Dessa forma, compreendemos que a politecnia diz respeito ao domínio de diferentes formas do trabalho e da sua essência.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN é um documento norteador de metas e estratégias de atuação da instituição. O PDI (2019–2026) aborda algumas questões acerca do paradigma de inclusão no IFRN atreladas a estratégias de acesso, permanência de estudantes independente de suas singularidades e

[...] a operacionalização das ações de apoio à permanência e ao êxito escolar é realizada por programas específicos, tendo como princípio a assistência estudantil na forma de proteção social, através do apoio, orientação,

²⁴ Dados obtidos no Portal IFRN, em 2025.

capacitação e inclusão nos diversos programas, a partir da identificação das demandas sociais apresentadas pelos estudantes (IFRN, 2019, p. 105).

Analizamos que as ações são criadas e norteadas para garantir a igualdade de oportunidades e minimizar barreiras que dificultem a permanência discente na instituição. Ao analisar o documento, percebemos não haver menções ao termo “Educação Inclusiva”, somente a “inclusão social”. Desse modo, faz referência à criação de condições para que alunos de diversos perfis, incluindo aqueles com deficiência, questões socioeconômicas ou culturais específicas, tenham igualdade de oportunidades para participar e progredir em seus estudos. Logo, relacionamos que o documento está mais próximo de aspectos de assistência estudantil do que aspectos pedagógicos.

Em relação à inclusão direcionada para o público da Educação Especial, encontramos no PDI (2019, p. 197) o seguinte objetivo estratégico: “ES-4 Fortalecer as políticas inclusivas e afirmativas”. Para tal fim, a redação apresenta a necessidade de se desenvolver ações afirmativas com base em indicadores específicos. O quadro 7 sintetiza as informações extraídas do PDI (2019–2026) para incluir o público da Educação Especial no IFRN.

Quadro 7 — Estratégias Inclusivas apresentadas no Plano de Desenvolvimento Institucional

	Indicador	Finalidade
1	Índice de atendimento de discentes com necessidades educacionais específicas (desdobramento por tipo de necessidade).	Cumprir as determinações da Lei Brasileira de Inclusão no que tange às adaptações e recursos necessários para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, por meio do cálculo de ações atendidas/ações solicitadas
2	Índice de cumprimento de ações do Napne e NEAB ²⁵	Acompanhar a atuação dos núcleos na promoção da cultura de inclusão por meio dos planos de ação de cada campus, calculando ações realizadas/ações planejadas
3	Desdobramentos dos índices de permanência e êxito para as categorias de PNE ²⁶	Medir a permanência e o êxito dos estudantes PNE da instituição a partir do somatório da Taxa de Conclusão e da Taxa de Matrícula Ativa Regular

Fonte: Elaboração própria a partir de indicadores apresentados no PDI do IFRN (2025)

O PDI (2019–2026) estabelece como meta geral o percentual de 100% nos casos supracitados nos anos de implementação do plano. Sobre avaliação e monitoramento das metas e estratégias institucionais, sabemos que anualmente é divulgado o Farol de Desempenho do IFRN. Essa ferramenta tem o papel de monitoramento e apresenta a situação dos objetivos

²⁵ Núcleo de estudos Afrobrasileiros e Indígenas

²⁶ Pessoas com necessidades específicas.

estratégicos que podem ser classificados como: alcançado, não alcançado e parcialmente alcançado (Portal IFRN, 2025).

Ao verificar o objetivo ES-4, identificamos no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) que são encontrados gráficos anuais dos três indicadores estabelecidos no PDI. Em relação ao ano de 2024, o Farol de Desempenho mostra como alcançado os três indicadores, apesar de que, até a elaboração do estudo, não foi divulgado o Relatório de Gestão²⁷ referente ao ano de 2024. Para uma análise detalhada dos indicadores do ES-4 buscou-se em Relatórios de Gestão anteriores o percentual anual referente aos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Destarte, a tabela 3 apresenta os indicadores, a base de cálculo e o percentual anual referente a cada indicador.

Tabela 3 — Indicadores das estratégias inclusivas contidas nos Relatórios de Gestão do IFRN.

Indicador		Base de cálculo	2020	2021	2022	2023
1	Índice de atendimento de discentes com necessidades educacionais específicas (desdobramento por tipo de necessidade).	(número de discentes com necessidades educacionais específicas atendidos/número de discentes com necessidades educacionais específicas) * 100	85,6 %	83,4 %	66,9 %	81,9 %
2	Índice de cumprimento de ações do Napne e NEAB	(número de ações atendidas/número de ações solicitadas) *100	100 %	91%	161 %	130%
3	IPE-NEE - Desdobramentos dos índices de permanência e êxito para discentes com NEE	IPE-PNE = Taxa de conclusão (TC)_ PNE + Taxa de matrícula ativa regular (TMCRg) PNE Ativa Regular	83,4 %	84,4 %	69,1 %	69,1 %

Fonte: Elaboração própria considerando os Relatórios de Gestão do IFRN (2025).

É fundamental frisar que o percentual estabelecido no PDI é de 100% para cada ano e para cada indicador. Posto isso, com base nos dados, notamos que no Relatório de Gestão de 2020 e 2021 que os atendimentos discentes foram comprometidos pela pandemia de Covid-19,

²⁷ O Relatório de Gestão é um dos principais documentos institucionais. Com a sua elaboração conduzida pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodes/IFRN), traz dados e avaliações sobre todas as ações implantadas no IFRN, considerando os recursos orçamentários utilizados e os resultados alcançados (IFRN, 2024).

já que, a maioria dos atendimentos exige a presencialidade. Todavia, ao realizar um comparativo dos anos subsequentes, observamos que o ano de 2020 apresentou o maior percentual em atendimentos discentes, mesmo com a pandemia e a suspensão das aulas presenciais.

Em relação aos anos de 2022 e 2023, consta no Relatório de Gestão que o percentual de atendimento discente não foi atingido devido às limitações no orçamento que impossibilitaram a contratação de profissionais especializados (IFRN, 2023). O terceiro indicador trata da permanência e êxito discente nos cursos da instituição, como mostra a tabela acima o percentual apresenta uma diminuição. Sobre esse fato, o próprio Relatório de Gestão, reconhece a falta de acessibilidade arquitetônica dos campi, a escassez de adaptação de materiais pedagógicos e a falta de acolhimento e acompanhamento de todos os alunos. O Relatório de 2023 conclui que um dos principais impedimentos para efetivação do objetivo de garantir a permanência e o êxito de 100% dos discentes NEE é a falta de uma política específica “a evasão de estudantes NEE por dificuldades socioeconômicas, em função de não haver um programa específico de assistência estudantil para o público (IFRN, 2023, p. 49).

Diante disso, as políticas internas da instituição destacam que todos devem seguir o princípio de indissociação entre: pesquisa, ensino e extensão como fundamento orientador das ações institucionais. No PPP (2013) são apresentadas: Política de Educação a Distância, a Política de Pesquisa e Inovação, a Política de Extensão e Interação com a Sociedade, a Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional dos Servidores. Completam a lista as políticas de Educação Inclusiva e de Assistência Estudantil, nas quais serão abordadas de modo mais detalhado posteriormente.

À luz do contexto, compreendemos que o PNAES (2010), citado anteriormente, contribui com a Educação Inclusiva. Assim, alinhado com esse conceito, o IFRN possui o próprio Plano de Assistência Estudantil (PAE) aprovado pela Resolução nº. 23, de 17 de dezembro de 2010, do Conselho Superior da Instituição. Esse plano tem o objetivo de garantir a efetivação de programas de assistência. Cabe ressaltar que somente no ano de 2016, a Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterou a lei nº. 12. 711/2012 e incluiu PCD na reserva de vagas de cursos técnicos de nível médio e em cursos de educação superior em instituições federais de ensino. Porém, o PAE do IFRN já mencionava os estudantes NEE como mostra o excerto do PAE da instituição:

Nesse sentido, terá prioridade no atendimento os estudantes pertencentes a grupos sociais específicos, quais sejam: oriundos de escola pública, famílias de baixa renda, principalmente as integrantes dos programas sociais do

governo federal, pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (IFRN, 2010, p. 10).

Portanto, no PAE do IFRN, parece haver um alinhamento com o conceito de Educação Inclusiva em todo corpo do texto. Este, evidencia a importância de articular ações, programas e projetos para concretização da educação enquanto um direito constitucional. Dessa maneira, deve-se buscar envolver diferentes setores e profissionais de diferentes áreas com a intenção de compreender as necessidades discentes. Posto isso, o quadro 8 apresenta os principais programas do PAE do IFRN:

Quadro 8 — Programas de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

PROGRAMA	OBJETIVO
Programa Alimentação Escolar	Garantir a permanência dos alunos em seu curso, atendendo às suas necessidades básicas de alimentação mediante o fornecimento de refeições por meio de contratação de refeições.
Programa Auxílio-transporte	Apoiar o aluno financeiramente para garantir o deslocamento dele até o FRN, evitando a evasão escolar, favorecendo a formação da cidadania e equidade social.
Programa Apoio e orientação social	Promover ações que possam contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.
Programa de Apoio aos Estudantes com Deficiência ou Necessidades Educacionais Específicas	Garantir a esses estudantes as condições específicas que permitam o acompanhamento de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFRN.
Programa de Fomento de estudo para os alunos do Proeja	Contribuir para a permanência do estudante para melhoria do desempenho acadêmico, por meio da complementação das despesas de manutenção de seus estudos, visa o custeio de despesas como transporte, alimentação e material escolar.
Programa de Iniciação ao Trabalho ²⁸ .	Contribuir com a permanência e o sucesso do aluno, oportunizando a exceção dos estudantes em atividades institucionais que contribuam para a sua formação profissional e cidadã.
Programa de Apoio Acadêmico à Tutoria de Aprendizagem em Laboratório, Observatório da Vida à Pesquisa ou à extensão	Aprimorar a formação do aluno através de sua inserção em atividades acadêmicas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Elaboração Própria baseada em dados do Plano de Assistência Estudantil do IFRN (2025).

²⁸ O Programa de Iniciação Estudantil previsto no PPP da instituição deixou de existir. Para suprir a demanda foi criado o Programa de Formação Estudantil em 2016. O referido foi regulamentado pela Resolução n. 34, de 31 de julho de 2017, do Conselho Superior.

Os programas de assistência colaboram com a inclusão social discente, assim, podem ser caracterizados como estratégias compensatórias na minimização de desigualdades na permanência estudantil. A intenção de apresentar os programas de assistência do IFRN é de contextualizar o objeto da pesquisa e compreender se a Educação Inclusiva, na instituição, é articulada com os programas de assistência. Embora este estudo não se proponha a realizar uma análise aprofundada sobre tais programas, fundamentamos em Mendes (2006), Jannuzzi (2012), Santos (2014) e Lehmkuh (2021), o entendimento que Educação Inclusiva e assistência são dimensões complementares, que se relacionam quando tratamos do direito à educação.

Nesse sentido, além dos programas, o Plano contempla a isenção de pagamento em processo seletivo, a participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão; bolsas de estudo em cursos de idiomas e para fiscalização de concursos. Completam a lista o apoio às entidades estudantis e aos serviços de assistência à saúde e à psicologia. Ademais, o Plano é voltado para todos os alunos com matrícula na instituição. Porém, deixa explícito os critérios para participação nos programas e as prioridades de cada um. Assim, o principal objetivo do documento é “assegurar a igualdade de condições de acesso, favorecer a permanência na escola e contribuir para a conclusão de curso” (IFRN, 2010, p. 18).

No conjunto dos documentos institucionais do IFRN, destacamos a Política Interna de Educação Inclusiva. Ela apresenta diretrizes voltadas a práticas educativas comprometidas com a equidade. A redação aponta para o papel da educação na superação de preconceitos históricos e na promoção de uma escola aberta a todas as formas de existência. É nesse contexto que a instituição afirma:

Trata-se da efetivação do direito republicano de promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, gênero, orientação sexual, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Nesse sentido, a educação deve, necessariamente, propiciar escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, e acesso a níveis mais elevados de ensino (IFRN, 2013, p. 180).

O documento dialoga com a Constituição Federal e compreende que a inclusão não se limita à Educação Especial. Ao afirmar esses aspectos, a instituição assume o compromisso com a valorização da diversidade, “o papel das instituições formativas, na intenção de elevá-las, da condição de homogeneizadoras, para uma condição sustentada no respeito à heterogeneidade” (IFRN, 2013, p. 179). No corpo do texto é citado, também, o apoio técnico e financeiro previsto no Decreto nº. 7.611/2011 para o AEE. O referido Decreto antevê, também, a formação continuada para docentes, sala de recursos multifuncionais, elaboração e distribuição de recursos, núcleos de acessibilidade às instituições de ensino superior, entre

outros (Brasil, 2011). No que tange às ações inclusivas propostas, há o reconhecimento de que devem ser feitas conjuntamente e intersetorial. Ou seja, deve envolver profissionais de vários setores, pois, o acesso e permanência do aluno depende de vários aspectos. O quadro 9 sintetiza os principais norteadores na promoção de uma Educação Inclusiva no IFRN.

Quadro 9 — Diretrizes para ações inclusivas no âmbito do IFRN previstas no Projeto Político Pedagógico de 2013

Diretrizes para Educação Inclusiva no IFRN	
1	Adequação do Programa de Assistência Estudantil para o acesso à escola, a permanência nessa instituição e a conclusão de estudos.
2	Fortalecimento do Núcleo de Inclusão e ampliação de iniciativas (pesquisas, estudos, eventos, programas e cursos de incentivo à formação).
3	Manutenção dos processos seletivos diferenciados (cotas).
4	Abertura, em todos os processos seletivos da Instituição, de espaços e de mecanismos adequados para PCD ou com limitações.
5	Permanência o Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (ProITEC) e do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
6	Defesa de um currículo integrado flexível que contemple a diversidade.
7	Construção de espaços inclusivos (físicos, psicológicos e virtuais).
8	Práticas Pedagógicas organizadas para acessibilidade (equipamentos, estrutura física, serviços de apoio e tecnologias assistivas).
9	Investimento na formação continuada de todos os profissionais da educação, com vistas à superação de preconceitos ou de barreiras atitudinais.
10	Igualdade de oportunidades nos encaminhamentos destinados à qualificação para o trabalho.
11	Constituição de equipe multidisciplinar para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem (instrutores, intérpretes e demais profissionais especializados).
12	Adoção de programas e de políticas públicas de educação profissional voltados para acesso, permanência e conclusão de alunos NEE.
13	Organização das ofertas de cursos de formação profissional para PCD em todos os níveis e em todas as modalidades, observando a capacidade de aproveitamento e não o nível de escolaridade.
14	Parcerias com organizações governamentais e não governamentais para desenvolver

	programas de qualificação profissional para alunos especiais e promover a inserção desses discentes no mundo do trabalho.
15	Avaliação que considere conhecimentos prévios, as possibilidades de aprendizagens futuras e os ritmos diferenciados quanto analise o desenvolvimento e as capacidades do aluno.
16	Implementação de uma gestão de sala de aula direcionada para a diversidade dos alunos.
17	Práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento ao multiculturalismo e valorização da diversidade cultural.
18	Desenvolvimento de projetos que favoreçam o diálogo e a aproximação entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc.

Fonte: Elaboração própria (2025)

As diretrizes apresentadas pelo IFRN reafirmam e complementam redações de políticas nacionais como a da PNEEPEI (2008). A vista disso, identificamos que a efetivação de algumas diretrizes como fortalecimento do Núcleo de Inclusão, construção de espaços inclusivos, investimento na formação continuada e constituição de equipe multidisciplinar requerem destinar recursos financeiros para tal fim. Além disso, a manutenção de processos seletivos como o PROITEC e o PROEJA, contribuem para a minimização de desigualdades, pois, ambos ampliam as oportunidades de acesso. Contudo, não garantem, por si só, a permanência discente. Nesse sentido, entendemos que questões de permanência são mais complexas do que a disponibilização de vagas e matrículas. Tendo em vista que se relacionam com aspectos como: acompanhamento pedagógico, diferentes formas de acessibilidade e suporte psicossocial. Nesse sentido, outras diretrizes como observação da capacidade de aproveitamento, avaliação que considere conhecimentos prévio e implementação de uma gestão de sala de aula direcionada para a diversidade dos alunos, tornam-se um tanto subjetivas ao considerar que não foram encontrados indicadores claros no que tange a implementação. Além disso, práticas voltadas para valorização da diversidade não se configuram ações isoladas, pois se articulam diretamente com questões sobre a formação docente continuada.

Diante dos documentos citados, avaliamos que existe o compromisso do IFRN na construção de um modelo de educação pública inclusiva com diferentes grupos em seus normativos. Contudo, observamos que nos relatórios de Gestão objetivos estratégicos parcialmente atingidos para esse fim, especialmente, no que diz respeito ao público-alvo da

Educação Especial. Sobre esses alunos é possível identificar a existência de alguns aspectos limitadores relacionados à acessibilidade.

Com relação à acessibilidade, Sassaki (2009) ultrapassa a perspectiva reducionista. O autor propõe seis dimensões da acessibilidade, são elas: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional, acessibilidade metodológica, acessibilidade instrumental, acessibilidade programática e acessibilidade atitudinal.

A acessibilidade arquitetônica faz referência à eliminação de barreiras físicas, ela pressupõe a adaptação de infraestrutura. Já a acessibilidade comunicacional envolve a remoção de barreiras de informações e engloba o uso de recursos como Libras, legendas, materiais em Braille, entre outros. Enquanto a acessibilidade metodológica diz respeito à adaptação das práticas pedagógicas, considerando os diferentes modos de aprender. Isso implica a flexibilização da estrutura e/ou currículo da educação formal para que alunos NEE possam ser incluídos mesmo diante de limitações pessoais. Completando as dimensões da acessibilidade, a acessibilidade instrumental que faz referência à disponibilização de materiais, que possibilitem a participação de PCD na educação, no trabalho e em outros setores. Além disso, Sassaki (2009) apresenta, também, a acessibilidade programática relacionadas às normas políticas, regulamentos e diretrizes, ela envolve a eliminação de barreiras legais ou burocráticas que restrinjam o acesso e a permanência de PCD. Por fim, as dimensões a acessibilidade atitudinal, ela é apontada pelo autor como a dimensão mais fundamental, por tratar das barreiras invisíveis que se manifestam em posturas discriminatórias e atitudes capacitistas.

À luz das pesquisas e dos documentos utilizados como base para o estudo, rememoramos a epígrafe da seção “toda a pessoa tem direito à educação” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948), esse princípio deve ser um norteador de políticas e ações no âmbito da educação. No entanto, observamo-lo sendo, ainda, um horizonte a ser alcançado, pois, conforme os autores citados, embora exista o compromisso com a inclusão social e, consequentemente, com a Educação Inclusiva, há algumas dificuldades presentes na EPT e, por reflexo, no IFRN, tais como: a falta de formação docente adequada, a limitação de recursos e materiais para alunos NEE, além de uma ampla divulgação sobre o trabalho do Napne e sua importância.

Posto isso, conforme o desenvolvimento da análise das pesquisas selecionadas e dos documentos apresentados, a seção posterior apresentará os resultados obtidos na pesquisa de campo. Os participantes foram a equipe multidisciplinar do Napne *campus* Natal-Central e com uma amostra dos alunos NEE, que eram acompanhados e atendidos pelo núcleo no ano de 2024.

4 AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS DIANTE A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Todo ser humano tem o direito à liberdade de opinião e expressão
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

A presente seção aborda o Napne enquanto núcleo responsável por articular ações voltadas à Educação Inclusiva de estudantes NEE no contexto do IFRN *campus* Natal-Central. Sob essa conjuntura, buscamos compreender como a estrutura e as práticas do núcleo dialogam com as diretrizes estabelecidas pelas políticas nacionais de Educação Inclusiva, as políticas internas da instituição e os autores do referencial teórico da presente pesquisa. Assim, a PNEEPEI (2008) destaca a importância da oferta de suporte adequado para garantir a permanência e o êxito discente. Conforme a política, entre as responsabilidades dos sistemas de ensino estão o provimento de serviços de apoio para atender às necessidades de alunos NEE. Sendo assim,

[...] cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 11).

Além disso, a política enfatiza, também, a promoção de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e atitudinal para efetivar a Educação Inclusiva na Educação Especial. Bem como, os princípios orientadores apresentados na política interna de educação inclusiva do IFRN. Frente a essa realidade, a seguir apresenta a estrutura física do *locus* da pesquisa.

Figura 6 — Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - *Campus Natal-Central*.



Fonte: Autoria própria (2025).

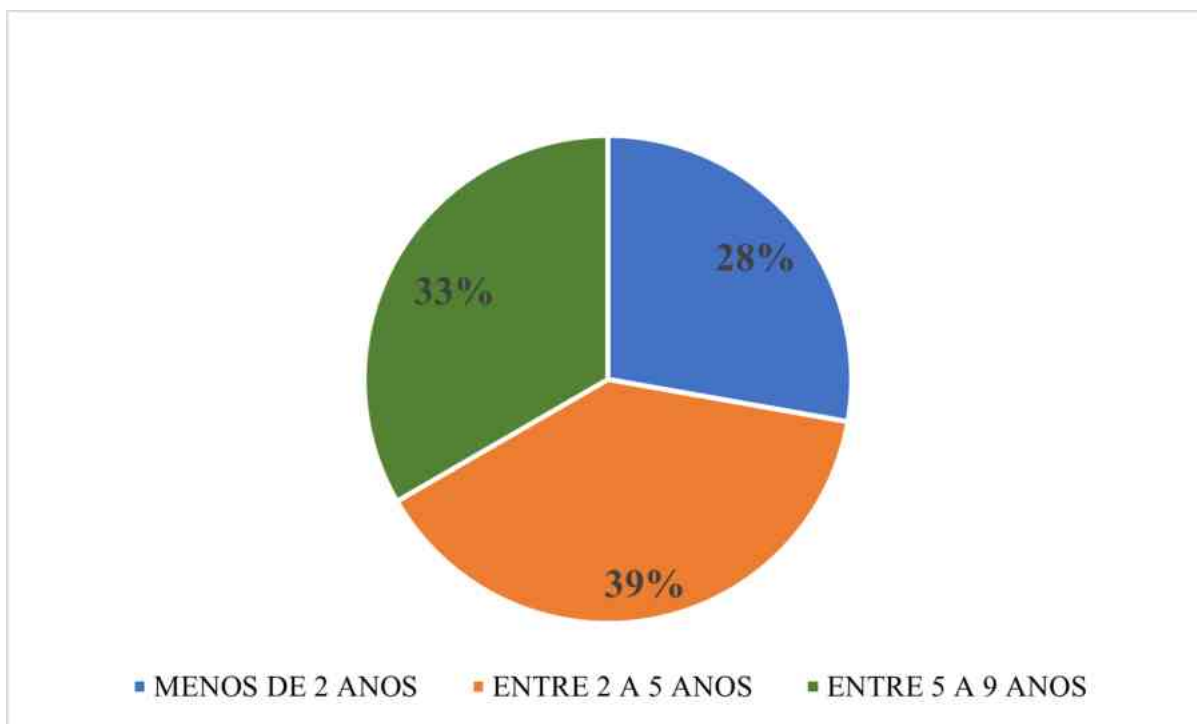
Inferimos que a criação da estrutura física do Napne atende uma demanda da Ação Tec Nep (2000), mas que não é totalmente suficiente para o pleno desenvolvimento de ações inclusivas. Já que, segundo os profissionais do núcleo, o ambiente apesar de amplo não contempla todos os aspectos necessários. A exemplo disso, os intérpretes de Libras, não contam com uma sala acústica para produção de material para alunos surdos.

Até o momento de coleta de dados da pesquisa, o Napne do *Campus Natal-Central* contava com uma equipe multidisciplinar de vinte profissionais, sendo somente dois profissionais com vínculo efetivo no IFRN e dezoito atuando por meio de contrato com uma empresa terceirizada. Em contrapartida, o número de alunos acompanhados no ano de 2024 apresentou-se bastante superior ao da equipe, chegando a trezentos discentes com matrícula ativa (IFRN, 2024). O Napne em questão é caracterizado como um núcleo setorial vinculado à Diretoria de Ensino (DE). A estrutura física do núcleo contempla cinco espaços, são eles: uma sala para a administração, uma sala para os intérpretes de Libras, uma sala para os Transcritores de Braille e duas salas para os atendimentos de psicopedagogia.

Conforme a proposta metodológica do estudo, após o primeiro contato com o Napne, foi identificado no aspecto administrativo as incumbências da coordenação do núcleo. Entre elas podemos citar além da mediação da equipe, o gerenciamento, a fiscalização e o monitoramento de contratos e pagamentos. Já no aspecto pedagógico, observamos que os atendimentos psicopedagógicos são realizados semanalmente e possuem duração de 30 minutos. Em paralelo, os profissionais que atuam como intérpretes de Libras e como Assistente Educacional Inclusivo acompanham os alunos em suas atividades acadêmicas diariamente.

Segundo o regimento interno do Napne, um dos seus objetivos é oferecer condições de acesso e permanência aos alunos NEE (IFRN, 2013). Ou seja, o núcleo é uma parte necessária para o fortalecimento da Educação Inclusiva na instituição. Contudo, conforme os achados da pesquisa, identificamos desafios relacionados a aspectos que se relacionam com questões de permanência discente. Um exemplo é a falta de recursos pedagógicos. Podemos citar, também, a sobrecarga, devido ao fato de o quantitativo de alunos público-alvo ser bastante superior ao da equipe multidisciplinar.

A contratação dos profissionais do Napne possui duração média de cinco anos. No que diz respeito a esse aspecto, sabemos que a empresa terceirizada é responsável por dar ciência das funções de cada profissional. Dessa forma, o instrumento de registro é o contrato de trabalho. Nesta conjuntura, ressaltamos que, de acordo com os relatos, esse contrato pode ser finalizado por parte da empresa ou por parte da instituição a qualquer tempo, caso não exista mais a necessidade de atuação ou caso não estejam sendo cumpridos os pré-requisitos contratuais. Em síntese, sobre os participantes da pesquisa, todos os entrevistados possuem Ensino Superior completo e a maioria da equipe multidisciplinar atua no Napne há mais de dois anos, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 — Percentual de profissionais por tempo de serviço

Fonte: Elaboração própria (2025).

O gráfico 3 demonstra uma distribuição variada de experiência no núcleo, uma menor parcela está na classificação de menos de 2 anos de serviço prestado. Dessa forma, inferimos que a maioria dos profissionais possui domínio da dinâmica da instituição. Já a presença de novos profissionais pode sinalizar, possivelmente, a demanda crescente relatada pelos participantes da pesquisa. Além disso, a concentração de profissionais com cinco a nove anos de serviço sugere uma renovação do contrato de trabalho.

Evidenciado todos esses pontos, seguimos para análise de dados obtidos a partir das entrevistas. A referida análise utilizou como procedimento técnico a proposta de Núcleos de Significação apresentada anteriormente na seção de referencial teórico-metodológico. A vista disso, retomamos Aguiar, Aranha e Soares (2021), os autores explicam que as significações produzidas em grupo auxiliam a compreensão de sentidos construídos fruto de percepções e experiências. Em consonância, a análise está baseada, também, nos princípios de similaridade, contraposição e complementaridade.

Dessa maneira, ao realizar a leitura flutuante dos dados, chegamos à conclusão dos termos como reconhecimento, permanência e condições de trabalho são pré-indicadores de significação nas falas de todos os entrevistados do grupo 1 (profissionais do Napne). Para substantiar os pré-indicadores, reiteramos a constatação ao inserir as transcrições das

entrevistas no *software Word Clouds*, cuja função é destacar os termos que aparecem com mais frequência em um arquivo de texto. A figura a seguir demonstra os resultados do *software*:

Figura 7 — Termos extraídos das entrevistas com o grupo 1 dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria por meio do *software Word Clouds* (2025)

Desse modo, inferimos das palavras dos participantes da pesquisa que existe, na sociedade, uma baixa valorização dos profissionais que atuam na Educação Especial. Dessa maneira, esse aspecto se reflete, também, na instituição. Já que, os pré-indicadores: reconhecimento, permanência e condições de trabalho estão relacionados a essa baixa valorização segundo as falas dos partícipes.

De acordo com Marx (2019), a sociedade capitalista pressupõe a exploração laboral para garantir a mais-valia, ou seja, o valor excedente produzido pelo trabalhador. No contexto da pesquisa, compreendemos que tal fato dar-se-á pela ampla jornada de trabalho diário, a intensificação do ritmo produtivo, exemplificada pela alta demanda do núcleo e a redução de custo da força de trabalho desvendada pela terceirização desses profissionais na instituição.

Sobre esse aspecto Kuenzer (2022), que aborda questões sobre a precarização e a flexibilização do trabalho, afirma que tal fato ocorre como consequência do regime de acumulação flexível no qual pressupõe a flexibilização de mercado, das formas de trabalho e do consumo. Nesse cenário, vimos que os profissionais do Napne atuam no contexto de

flexibilização que pode ser exemplificada pelas condições de atuação que se caracterizam, conforme os relatos, como precarizadas.

Ainda na fase de observação da pesquisa de campo, vimos que a maioria da equipe atuava diretamente nas salas de aula com alunos NEE. Desse modo, apesar de demonstrarem interesse no estudo, o único momento possível de realização das entrevistas foi no horário de descanso/almoço desses profissionais. Com exceção dos intérpretes de Libras, os profissionais cumprem uma carga horária de nove horas diárias conforme o regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Portanto, considerando os aspectos supracitados e após uma nova leitura flutuante do material coletado, os pré-indicadores foram articulados com os relatos obtidos na coleta de dados. A vista do procedimento metodológico do estudo, esses relatos caracterizam-se como indicadores na formação de Núcleos de Significação. Essa articulação é exemplificada no quadro a seguir:

Quadro 10 — Pré-indicadores e indicadores de significações da equipe multidisciplinar do Napne

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
RECONHECIMENTO	“Diminuir as barreiras atitudinais seria minimamente suficiente” (Intérprete de Libras 04, grifo nosso). “Deveria ter um olhar mais apurado disso aí, a gente não trabalha apenas uma disciplina, a gente trabalha várias disciplinas. Desde as técnicas até as propedêuticas” (Ledor-Transcritor 03, grifo nosso). “Mas como também é muito recente, uma coisa que... começou a, vamos dizer assim, a se adaptar de um tempo para cá, então a gente espera que daqui a um ano ou dois melhore cada vez mais” (Ledor-Transcritor 03, grifo nosso). “É um trabalho de grande importância por envolver diversos profissionais que compõem uma equipe que está ali trabalhando para a inclusão daquele aluno, nos diversos aspectos” (AEI 04, grifo nosso). “Assim, quando possíveis propostas, parte de alguém terceirizado, ela não é bem-vinda e não vai ter peso nenhum na instituição. Até mesmo o técnico-

	administrativo tem pouco poder de fala. São os professores aqui quem muitas vezes tem um poder mais... peso na instituição” (Transcritor de Braille 01, grifo nosso).
PERMANÊNCIA	“Eles já chegam aqui com a cabeça formada em questão de um assistencialismo. Não são todos, mas existe aí uma minoria que chegam assim, e principalmente a cabeça da mãe, né?” (Ledor-Transcritor 01, grifo nosso). “Porque se entra, se dá acesso, mas se não tem permanência, não vai funcionar. Então, a permanência é o processo acadêmico do aluno” (Ledor-Transcritor 3, grifo nosso). “A demanda que nós temos hoje é infinitamente maior do que se tinha cinco anos atrás” (Psicopedagogo 01, grifo nosso). “O aluno tem PEI, naturalmente, quando acontece uma adequação no currículo em relação à quantidade de disciplinas por semestre, automaticamente esse aluno vai ter mais tempo. Pelo menos mais um semestre” (Psicopedagogo 02, grifo nosso). “A questão da assistência que os alunos têm aqui dentro. Em relação. Transporte, alimentação, auxílio. Então, tem vários auxílios levados em consideração no perfil dos alunos” (Psicopedagogo 2, grifo nosso).
CONDIÇÕES DE TRABALHO	“A gente gravou aqui botando potes de sorvete para botar a câmera, para ver se a gente conseguia produzir algum material. Então, assim, isso também ninguém vê. Só vê a gente lá na frente, bonitinho, jogando as mãos. Como já teve um professor que disse: o pessoal que está jogando as mãos. Não, nós não estamos jogando as mãos, estamos conversando, dialogando com o aluno. Sendo voz para ele. Minhas mãos servem para isso” (Intérprete de Libras 02, grifo nosso).

	“Alunos que são cadeirantes já foram colocados em sala de primeiro andar não tinha o mínimo de acessibilidade, porque era um prédio antigo. Então, como a gente acompanha de perto esses alunos?” (AEI 04, grifo nosso). “Temos acesso aos recursos mais básicos que os alunos precisam, mas tem alguns alunos com certas necessidades específicas que precisam de recursos mais adaptados e muitas vezes a gente não tem esse acesso” (AEI 01, grifo nosso). “Então, assim... Isso aí é qualidade da saúde. Apesar desse tempo todo, nós estamos trabalhando com vidas, estamos ouvindo alunos que trazem relatos bastante pesados. Se a nossa carga horária fosse diminuída, já seria de bom, porque tem dia que a gente sai daqui a muito pesado, com tantos relatos que a gente escuta dos alunos” (Psicopedagogo 3, grifo nosso).
--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em virtude dos relatos apresentados, observamos limites na Educação Especial do IFRN que interfere diretamente na consolidação da Educação Inclusiva para o público-alvo do Napne. Dessa forma, mesmo com todo respaldo dos documentos externos e institucionais, ainda há espaço para resistência e preconceitos resultantes em atitudes capacitistas. Para Sassaki (2020), essas atitudes estão atreladas ao paradigma de integração, abordado anteriormente, o qual incube somente as PCD transpor as barreiras existentes na sociedade.

Na sequência, seguimos a investigação com maior contextualização dos depoimentos apresentados a partir dos pré-indicadores obtidos e os indicadores selecionados. Considerando Aguiar, Aranha e Soares (2021), essas são as fases iniciais para construção de Núcleos de Significação. Diante disso, compreendemos como Núcleos de Significação dos profissionais do Napne o conjunto de sentidos compartilhados pela equipe multidisciplinar. Esses núcleos evidenciam as principais questões no contexto de trabalho dos participantes da pesquisa dentro do IFRN e no atendimento e acompanhamento de alunos NEE. A vista disso, foram desenvolvidos três núcleos como mostra a figura a seguir:

Figura 08 — Núcleos de Significação da equipe do Napne

Fonte: Elaboração própria (2025).

Consideramos não haver interação diária entre as funções do Napne, mas, mesmo assim, foi identificado nas falas dos partícipes vivências similares que se complementam em alguns momentos e que contradizem os normativos que abarcam toda a temática sobre a Educação Especial e sobre a Educação Inclusiva. Dessa maneira, ao analisar as significações, percebemos a interligação entre os núcleos. A complementaridade dos depoimentos indica que os desafios enfrentados pelos diferentes profissionais não são isolados, mas sim manifestações da estrutura da educação formal que, por vezes, opera de forma fragmentada e desarticulada.

Sobre as principais significações em torno da rotina dos Intérpretes de Libras e o trabalho desenvolvido pelos Psicopedagogos, fica evidente o Núcleo de Significação “condições de trabalho e sobrecarga profissional”, pois, em torno do trabalho dos profissionais de Psicopedagogia, os achados demonstram uma alta demanda de atendimentos e uma ausência de regulamentação da profissão.

No exercício da função de intérprete de Libras, identificamos a existência de lacunas atreladas, principalmente, por carência de comunicação intersetorial. Por exemplo, a falta de acesso aos conteúdos de forma prévia limita o trabalho de um intérprete que, em sua totalidade, consiste em traduzir para o aluno surdo o conteúdo da aula. Com isso, nesse contexto, tal tradução não deve ser realizada literalmente, pois, caso feita dessa forma, fica limitada a aquisição do conhecimento por parte discente. Da mesma forma que a falta de estudo prévio

impacta o trabalho dos intérpretes, a escassez de recursos pedagógicos também se apresenta como um fator limitador para a atuação dos AEI. Ao analisar os relatos desses profissionais, observamos que o Núcleo de Significação mais presente é “a Educação Inclusiva na Educação Especial é limitada pela falta de recursos e profissionais”.

Na conversa com os transcritores de Braille, emergiram como indicadores de significação aspectos como a valorização profissional e a disponibilidade de recursos, sendo a carência destes o fator mais evidente. Assim, compreendemos que, para os transcritores de Braille, o Núcleo de Significação predominante é, também, “a Educação Inclusiva na Educação Especial é limitada pela falta de recursos e profissionais”. Ainda à luz dos Núcleos de Significação, identificamos que a formação acadêmica do Ledor-Transcritor se apresenta como um indicador de sentido relacionado, principalmente, ao núcleo “busca por valorização e reconhecimento da Educação Inclusiva”. Essa caracterização pode ser observada quando se realiza a análise contextual do seguinte depoimento:

Assim, quando possíveis propostas, parte de alguém que é terceirizado, ela não é bem-vinda e não vai ter peso nenhum na instituição. Até mesmo o técnico-administrativo tem pouco poder de fala. São os professores aqui quem muitas vezes tem um poder mais... peso na instituição (Transcritor de Braille 01).

Desse modo, notamos que a estrutura organizacional é marcada por assimetrias de poder, nas quais a posição ocupada pelos profissionais influencia diretamente sua capacidade de participação e tomada de decisão na instituição. O fato de que as propostas de trabalhadores terceirizados “não são bem-vindas” e “não têm peso nenhum na instituição” reflete uma lógica da precarização do trabalho conforme abordado por Kuenzer (2022). Posto isso, tendo elencado os principais aspectos sobre os Núcleos de Significação, segue uma análise detalhada da empiria do estudo. Portanto, nos tópicos seguintes, apresentaremos a sistematização e interpretação dos dados coletados, a compreensão sobre as dinâmicas institucionais e os desafios enfrentados pelos profissionais do Napne.

4.1 LIMITES E POSSIBILIDADES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DO NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A análise das significações dos profissionais que atuam no Napne do *Campus* Natal-Central evidenciaram limites na materialização efetiva do paradigma de inclusão na Educação Especial. Dessa maneira, inferimos que a legislação interfere, também, de forma negativa na consolidação desse paradigma. Nessa perspectiva, o Decreto n°. 10.185, de 20 de dezembro de

2019, veda a abertura de concurso público para novos intérpretes de Libras na administração pública federal. A profissão de Intérprete, Tradutor e Guia é regulamentada pela Lei nº. 12.319, de 01 de setembro de 2010, e atualizada pelo Decreto nº. 14.704, de 25 de outubro de 2023. Assim, conforme o Decreto para atuar formalmente, o profissional intérprete deve ser:

[...] I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras; II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras; III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2023).

Ainda de acordo com o Decreto, o trabalho dos intérpretes fica restrito a seis horas diárias. Desta maneira, qualquer trabalho superior a uma hora deve ser realizado por meio de revezamento de no mínimo dois intérpretes. Desse modo, identificamos que os profissionais no âmbito do IFRN realizam suas atividades conforme descrito em legislação. Ao dialogar com os intérpretes do Napne, podemos identificar que aspectos como a falta de acesso prévio ao planejamento das aulas e a escassez de recursos para criação de material para alunos surdos são reflexos da pouca valorização desse profissional e do pouco reconhecimento da função da Educação Inclusiva.

Em síntese, um intérprete de Libras atua como um elo de comunicação entre surdos e ouvintes. Dessa forma, cabe ao intérprete de Libras transmitir o conteúdo ministrado nas aulas ao aluno surdo para acontecer, de fato, a aprendizagem. Porém, segundo as falas dos profissionais, existe uma falta de sincronia entre o trabalho dos intérpretes e o trabalho dos professores. Na conversa com os intérpretes, um relato chamou atenção:

A gente gravou aqui botando potes de sorvete para botar a câmera, para ver se a gente conseguia produzir algum material. Então, assim, isso também ninguém vê. Só vê a gente lá na frente, bonitinho, jogando as mãos. Como já teve um professor que disse: o pessoal que está jogando as mãos. Não, nós não estamos jogando as mãos, estamos conversando, dialogando com o aluno. Sendo voz para ele, minhas mãos servem para isso (Intérprete de Libras, 02).

Por esta razão, entendemos que a falta de comunicação mútua limita o trabalho dos intérpretes e interfere diretamente na evolução dos alunos surdos. Uma vez que, quando não há espaço para estudo prévio do conteúdo da aula, é difícil para o profissional realizar uma contextualização e transmitir a mensagem de modo eficaz. Para ilustrar o exposto, foram citados

por parte destes profissionais alguns termos técnicos de determinadas disciplinas e de cursos específicos que em um contexto diferente apresentam outro significado.

Concluímos, sobre o trabalho dos intérpretes de Libras do Napne, que existe uma lacuna de comunicação que afeta diretamente o avanço e a formação do aluno surdo, pois o exercício da função demanda um espaço para planejamento maior que só pode ser realizado, se houver comunicação entre intérpretes e docentes. Esta lacuna é caracterizada como uma limitação que pode ser mitigada pela criação de mecanismos para a facilitação da comunicação entre o Napne, o corpo docente e a equipe técnico-administrativa. Uma possibilidade, de acordo com os próprios participantes da pesquisa, seria disponibilizar no sistema da instituição uma aba de direcionamento para questões do Napne

Sabemos que essa sugestão já foi apresentada pela equipe do núcleo à gestão do IFRN. Sobre isso, encontramos no Relatório de Gestão da instituição a análise do objetivo ES4 do PDI (2019-2026). O referido diz respeito às políticas inclusivas e afirmativas; nesse sentido, a análise coloca como “desafio futuro” a implementação de um módulo Suap²⁹ específico para acompanhamento dos estudantes pelos Napne (IFRN, 2023, p. 48). No entanto, até o momento de coleta de dados desta pesquisa essa implementação não foi concretizada.

Ainda sobre os relatos, observamos nas falas que existe por parte do Napne uma tentativa maior de conscientização do corpo docente para a importância da Educação Inclusiva, conforme fala do Intérprete de Libras 04: “Diminuir as barreiras atitudinais seria minimamente suficiente”. A vista disso, inferimos que um passo fundamental para a construção da Educação Inclusiva é a mudança no padrão de comportamento de todos os agentes envolvidos no contexto da instituição.

Corroborar esse pensamento, Mendes (2006) ao concluir que a Educação Inclusiva é um desafio coletivo para o qual é fundamental uma revisão de postura. Nessa perspectiva Sasaki (2020) também contribui ao abordar que, independentemente das diferenças físicas ou cognitivas, as PCD são cidadãos de direito e dignidade humana. Logo, compreendemos que a indiferença para com alunos NEE é uma forma de negligenciar o direito subjetivo à educação e perpetuar a exclusão, mesmo que de modo implícito.

De acordo com a equipe, devido ao número ser reduzido e a demanda alta, os momentos formativos e reuniões entre os profissionais foram prejudicados, pois a prioridade é o

²⁹O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) é uma ferramenta utilizada pelo IFRN para gerir de forma integrada os fluxos acadêmicos dos alunos, bem como as questões administrativas da instituição. O sistema abrange o controle de dados relacionados a Pessoas Físicas, Jurídicas, Pessoas Externas, Prestadores de Serviço, além da gestão de espaços físicos, como prédios e salas (IFRN, 2023).

atendimento aos discentes, assim, para que nenhum fique desassistido, momentos de formação e capacitação foram tangenciados. Diante do contexto, compreendemos que a ausência de formação continuada tende a estagnar a consolidação da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a atuação torna-se uma forma de manutenção da realidade existente, pois quando não se há tempo para pensar em novas estratégias não há transformação. Nóvoa (2017) frisa a importância da formação continuada para os profissionais da educação articulada a ligações externas e internas. Para o autor, isso impede que o fazer pedagógico se torne automatizado e a rotina engessada

Dando sequência à análise, a profissão Ledor-Transcritor faz parte da equipe multidisciplinar do núcleo. Esses profissionais possuem a função de facilitar o acesso à informação e aquisição de conhecimento de alunos NEE. De forma que torne o conteúdo acessível para o discente. Sobre o exercício da profissão, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº. 3. 513 de 2019. O PL possui como objetivo regulamentar a profissão de Ledor-Transcritor. Conforme a sua redação estariam aptos a trabalhar na função aqueles que possuem diploma no ensino superior e aqueles que realizassem o curso de educação profissional ou extensão universitária credenciados pelo MEC. Porém, pela falta de regulamentação oficial, podem atuar como Ledor-Transcritor qualquer pessoa com Ensino Médio completo.

Segundo os Ledores entrevistados, a regulamentação da profissão deveria ser priorizada. Todos concordavam que, para o exercício da profissão, deve-se haver a exigência de titulação ao nível superior devido às especificidades de atuação que os profissionais exercem. Ao expressar esse ponto é possível notar na fala dos participantes a necessidade de reconhecimento formal e valorização das atividades desempenhadas “deveria ter um olhar mais apurado disso aí, a gente não trabalha apenas uma disciplina, a gente trabalha várias disciplinas, desde as técnicas até as propedêuticas” (Ledor-Transcritor 03).

À luz desse contexto, percebemos a partir dos relatos que, sem a regulamentação necessária, o profissional acaba fazendo outras funções. Dessa forma, por vezes, acaba atuando como um professor de apoio com papel exclusivo de assistência ao discente. Esse aspecto confunde a família e até mesmo os alunos que, em alguns momentos, possuem uma visão que o profissional deve fazer as atividades para o estudante e não desenvolver sua autonomia mesmo diante de suas limitações.

De acordo com o testemunho dos Ledores-Transcritores do Napne, os alunos NEE atendidos por eles costumam não aceitar um Ledor-Transcritor por vergonha dos colegas de sala. Tal fato não é generalista, dado que, outros discentes costumam estabelecer uma relação de dependência fruto do comportamento familiar “eles já chegam aqui com a cabeça formada em **questão de um assistencialismo**. Não são todos, mas existe aí uma minoria que chegam

assim, e principalmente a cabeça da mãe, né?” (Ledor-Transcritor 01, grifo nosso). Em vista disso, os profissionais argumentam que buscam conscientizar a família e os próprios discentes para a construção de sua autonomia.

Como vimos na *seção 2.1* o assistencialismo é parte histórica na construção das políticas de Educação Especial no Brasil. Visto que, na segunda metade do século XX, foram as instituições privadas e filantrópicas que atuaram como prestadores de serviço para o Estado e promoveram a educação para esse público que, dada a época, era constituído apenas pelas PCD. Os relatos dos participantes evidenciam que, o viés assistencialista na Educação Especial ainda não foi superado pela sociedade, pois, a visão de que prover a educação para esses estudantes é um ato de benevolência e caridade persiste no inconsciente coletivo.

Portanto, compreendemos que na relação entre assistencialismo e Educação especial devemos superar o aspecto puramente compensatório oriundo dos primeiros normativos do século XX, que apresentam explicitamente em suas finalidades, objetivos a promoção de assistência, reabilitação para PCD e de políticas de cunho neoliberal como afirmam estudos de Oliveira e Lima (2022). Para assim, focar em consolidar a Educação Especial como constituinte da Educação Inclusiva e não como um sistema paralelo e segregatório.

Sobre as características de Educação Inclusiva foram citados aspectos de acessibilidade e recursos pedagógicos que demonstram ainda não ser o ideal, mas, do ponto de vista dos profissionais, está progredindo “Mas como também é muito recente, uma coisa que... Começou a, vamos dizer assim, a se adaptar de um tempo pra cá, então a gente espera que daqui a um ano ou dois melhore cada vez mais” (Ledor-Transcritor 03). À vista disso, a pesquisa de Moraes (2019), citada na *seção 3.3*, mostrou que os professores do IFRN possuem um conhecimento limitado sobre Tecnologias Assistivas e os profissionais do Napne, citam a escassez de recursos disponíveis para alunos NEE.

Observamos que o conceito de tecnologia assistiva ultrapassa a disponibilização de equipamentos. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por meio da Portaria nº. 142, de 16 de novembro de 2006, compreende as TAs como um campo interdisciplinar comprometido com a funcionalidade, a autonomia e a participação ativa das PCD em diferentes contextos da vida (Brasil, 2009). Essa perspectiva é reforçada pela LBI (2015) que incorpora a definição e amplia seu escopo ao abordar que não são apenas os dispositivos e equipamentos físicos, mas também as metodologias e práticas que viabilizem as liberdades fundamentais das PCD. Corrobora essa compreensão, Moraes (2019)

ao argumentar que a TA se concretiza por meio do acesso diferenciado a textos, bem como o uso de *softwares* específicos, projetos arquitetônicos acessíveis, entre outros.

Sob essa perspectiva, entendemos que as TA são mais que um conjunto de ferramentas isoladas, elas são acessórias e elementos suplementares em todo processo educativo de alunos com deficiência ou outra NEE. Nesses termos, retomamos Sassaki (2009) e identificamos que as TAs são recursos que se incorporam a dimensão instrumental da acessibilidade. À luz das dimensões, o autor ressalta que elas se desenvolvem e atuam em conjunto. Dessa forma, podemos relacionar também as TAs as dimensões: metodológica, comunicacional e arquitetônica.

No contexto investigado, os depoimentos revelam que a implementação das TAs é marcada por carência de recursos, improvisação na infraestrutura e ausência de formação contínua dos docentes e técnicos. Tal cenário reafirma a contrariedade entre as redações normativas a materialização da Educação Inclusiva. Concluímos que somente a presença de normativos não garante a inclusão. O quadro abaixo elenca as TAs disponíveis no *locus* do estudo:

Quadro 11 — Tecnologias Assistivas disponíveis no Napne do *Campus* Natal-Central

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO
1	Impressora Braille com impressão de gráficos em alto relevo junto c/texto em Braille.
2	Mesa microcomputador.
2	Impressora braile de pequeno porte, que permita impressão em Braille e tinta colorida e relevos de volumes variáveis simultaneamente.
3	Cadeira de rodas, tipo funcionamento manual, dobrável.
1	Impressora 3D.
1	Cadeira de rodas motorizada.
2	Lupa eletrônica.
1	Teclado de computador com impressão grande.

Fonte: Elaboração própria com base no patrimônio do Napne (2025)

Embora, limitados em número, esses equipamentos auxiliam a Educação Inclusiva. A impressora Braille com impressão de gráficos em alto-relevo junto ao texto em Braille permite a produção de materiais para alunos com deficiência visual de forma rápida. Esse recurso, facilita o acesso a conteúdo como gráficos, mapas e tabelas. Já a cadeira de rodas manual, dobrável, é uma tecnologia de mobilidade que permite deslocamento em espaços acessíveis para alunos com deficiência física. A impressora 3D permite a confecção de objetos tridimensionais que podem ser explorados por meio do tato por estudantes com deficiência visual ou intelectual. Além disso, a cadeira de rodas motorizada é uma TA que permite o deslocamento autônomo de estudantes com severas limitações motoras. O teclado com impressão ampliada atende estudantes com baixa visão ou dificuldades motoras finas, facilita o manuseio das teclas. Por fim, a lupa eletrônica atua como recurso de ampliação para estudantes com baixa visão, permitindo ajustes de tamanho e contraste para facilitar a leitura de textos impressos. As figuras a seguir ilustram algumas TAs identificadas na pesquisa.

Figura 9 - Mesa com teclado ampliado



Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 10 – Impressora Braille disponível no Napne do *campus* Natal-Central



Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 11 – Lupa eletrônica



Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 12 – Cadeira de rodas motorizada



Fonte: Autoria própria (2025).

O número reduzido de tecnologias disponíveis evidencia a limitação orçamentária citada na pesquisa de Lima (2018) e nos Relatórios de Gestão do IFRN (2022-2023). Para além disso, compreendemos que a simples presença desses equipamentos no espaço escolar não garante, por si só, a inclusão se os recursos forem subutilizados por falta de formação adequada. O uso isolado, pontual tende a reduzir essas tecnologias a instrumentos compensatórios pontuais que mitigam, de maneira episódica, as barreiras existentes.

Aprofundamos a análise do objeto de estudo ouvindo os profissionais que trabalham como Assistente Educacional Inclusivo (AEI). Assim, participaram da pesquisa quatro AEI, todos terceirizados. Conforme observado, vimos que a função de AEI no IFRN consiste em oferecer apoio aos alunos NEE que necessitam de um acompanhamento individualizado durante todo o período no qual permanece na instituição. Esses profissionais atuam nas salas de aula auxiliando na realização das atividades, na locomoção e na socialização.

Dessa forma, buscamos na legislação que trata da Educação Especial o termo “Assistente Educacional Inclusivo”, porém, o referido não foi encontrado. Conforme as funções descritas acima, o que mais se aproxima do que seria um AEI são os termos “cuidador/monitor” e “profissionais de apoio”, ambos, respectivamente, presentes na PNEEPEI e na LBI. Segundo a PNEEPEI (2008), os sistemas de ensino devem disponibilizar, entre outros profissionais, um cuidador ou monitor direcionado para alunos que precisam de auxílio constante em aspectos

como: higiene, alimentação, locomoção. A LBI (2015) apresenta uma descrição similar a PNEEPEI (2008) ao referir-se aos profissionais de apoio:

[...] exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Desse modo, inferimos que o termo “Assistente Educacional Inclusivo” está relacionado aos profissionais de apoio descritos na LBI (2008) e os monitores apresentados na PNEEPEI (2015). A mencionada Lei, ao apresentar que os trabalhadores de apoio devem atuar em todas as atividades necessárias, faz com que esses desempenhem tanto funções pedagógicas como também de assistência. Conforme os AEI entrevistados, entre as funções da profissão está o suporte na construção da autonomia dos alunos. Em muitos casos, o AEI é um elo entre discentes, docentes e família.

Na primeira análise dos relatos, percebemos que as principais dimensões apontadas sobre o trabalho que o Napne desenvolve no IFRN foram: a importância do núcleo e a necessidade de recursos e de mais profissionais “É um **trabalho de grande importância** por envolver **diversos profissionais** que compõem uma equipe que está ali trabalhando para a inclusão daquele aluno, nos diversos aspectos” (AEI 04, *grifo nosso*). Logo, inferimos que os participantes da pesquisa compreendem a função social de incluir para além da sala de aula e a necessidade de envolver diferentes profissionais que apresentam funções relacionadas e complementares.

A expressão “temos **acesso aos recursos mais básicos** que os alunos precisam, mas tem alguns alunos com certas necessidades específicas que precisam de recursos mais adaptados e muitas vezes a gente não tem esse acesso” (AEI 01, *grifo nosso*). Inferimos que essa limitação é consequência da falta de recursos financeiros para tal fim. Portanto, a carência de materiais pedagógicos interfere na materialização da Educação Inclusiva na instituição, assim como, a falta de adaptações pode ser considerada um fator limitador do trabalho dos AEI.

Avançamos a análise da pesquisa de campo escutando os psicopedagogos da equipe. De acordo com Mendes (2006), a psicopedagogia provém da pedagogia e da psicologia. Dessa forma, os psicopedagogos atuam na interseção entre esses dois campos. Assim, no exercício de sua função, consideram aspectos emocionais, cognitivos e sociais que refletem na aprendizagem discente. Tendo elencado essas características, compreendemos que o

psicopedagogo exerce um papel de mediador de relações, sejam elas no ambiente educacional, clínico ou hospitalar.

Mesmo que a profissão ainda não seja regulamentada, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) já oferta a graduação em Psicopedagogia (Portal UFPB, 2025). A respeito disto, o que se tem até o momento é o PL n°. 116 de 2024 que, de acordo com a redação, podem exercer a função de psicopedagogo aqueles que possuem diploma de Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Licenciaturas. O texto propõe que esteja apto para ser um psicopedagogo qualquer pessoa com diploma de graduação que possuam um curso de especialização com carga horária mínima de 360h. Por conseguinte, o PL reconhece que em situações específicas, o profissional de psicopedagogia está presente fora do ambiente escolar, ainda que sua função seja atuar no diagnóstico de defasagens no processo de ensino-aprendizagem.

Até a coleta de dados da pesquisa, o Napne contava com três profissionais de psicopedagogia. Ao ouvir esses profissionais percebemos uma sobrecarga de atividades em suas colocações. Segundo eles, a demanda é muito alta em relação ao número psicopedagogos contratados para o núcleo. Mesmo assim, há a preocupação em buscar uma educação equitativa e que gere autonomia, porém, o Napne ao esbarrar com a escassez de profissionais reduz sua atuação e gera uma frustração aos que estão em atuação no núcleo.

Os profissionais evidenciaram um aumento significativo nas necessidades de atendimento em virtude do crescente número de alunos NEE. Nesse viés, os relatos expressam tal sentido “**a demanda que nós temos hoje é infinitamente maior** do que se tinha cinco anos atrás” (Psicopedagogo 01, grifo nosso). Dessa forma, identificamos que este aumento pode ser consequência dos seguintes fatores: os alunos com laudos têm direito a uma carga horária semestral reduzida; a cada ano, ingressam na instituição mais alunos que necessitam de atendimento e acompanhamento psicopedagógico e não há novas contratações para suprir essa demanda.

À luz deste fato, vale a ressaltar que, não tratamos no estudo de questionar o direito discente à educação. Ao contrário, reforçamos e visamos que o estudo colabore com a Educação Inclusiva e evidencie a promoção e criação de meios, condições e adaptações para que o direito de todos à educação seja efetivado. Logo, é preciso ampliar o atendimento para que esses discentes concluam seus estudos com êxito, reduzindo, assim, a possibilidade de evasão. Para tal fim, seria necessário contratar mais profissionais para compor a equipe multidisciplinar do núcleo, o que se apresenta como um desafio do instituto.

Reafirmam o exposto os últimos Relatórios de Gestão do IFRN (2022-2023), os quais apresentam como causa e impedimento do objetivo estratégico ES-4 do PDI (2019-2026) a falta

de orçamento para contratação de profissionais e adaptação arquitetônica (IFRN, 2023). Com isso, os psicopedagogos atuantes realizam atendimentos com discentes durante nove horas diárias com intervalo de apenas uma hora para almoço. Essa carga horária extensa é carregada de significações que podem ser expressas na declaração:

Então, assim... Isso aí é qualidade da saúde. Apesar desse tempo todo, nós estamos trabalhando com vidas, estamos ouvindo alunos que trazem relatos bastante pesados. Se a nossa **carga horária fosse diminuída**, já seria de bom, porque tem dia que **a gente sai daqui muito pesado**, com tantos relatos que a gente escuta dos alunos (Psicopedagogo 3, grifo nosso).

Nesse sentido, observamos que a terceirização propicia a exploração do trabalho que agrava as condições laborais. Concluimos que a função de psicopedagogo é emocionalmente exigente, pois a fala reflete e revela um desgaste emocional que poderia ser minimizado, talvez, com uma carga horária mais equilibrada e que possibilite o cuidado com a saúde física e mental do profissional. À luz dessa discussão, recorremos a Antunes (2000) que apresenta um panorama das consequências do neoliberalismo no mundo do trabalho. Dentre elas, é destacado a flexibilização das formas laborais, diretamente associada ao individualismo, uma das principais características do modelo neoliberal. Esse regime impõe uma busca incessante por produtividade. Como resultado, há cargas horárias exaustivas e uma intensificação da competitividade.

Mesmo imersos no neoliberalismo, corroboramos o pensamento de que é necessário haver o fortalecimento da Educação Inclusiva, pois, compreendemos o potencial presente no IFRN. Logo, ao analisarmos as falas dos psicopedagogos vimos que os programas de assistência da instituição são significativos para incluir os alunos NEE “**a questão da assistência** que os alunos têm aqui dentro. Em relação. Transporte, alimentação, auxílio. Então, tem vários auxílios levados em consideração no perfil dos alunos” (Psicopedagogo 2, grifo nosso). Dessa maneira, entendemos que o conceito de inclusão social descrito por autores como Mantoan (2003), Mendes (2003), Padilha e Oliveira (2013) está presente na instituição, nos normativos e na materialização dos documentos.

Sob essa ótica também, foram descritas pelos participantes algumas iniciativas isoladas por parte do corpo docente de buscar inserir esses alunos em estágios fora do IFRN, da mesma forma que foram descritas iniciativas empresariais de procurar alunos que “se encaixem no perfil” para determinada função. Sabemos que existe uma reserva legal de 2% a 5% para que empresas contratem PCD, conforme determina a Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991. Todavia, os relatos mostram que a inserção dos alunos NEE no mundo do trabalho segue um paradigma

integracionista, pois a inserção laboral ocorre de forma limitada à adequação ao perfil da vaga, ao invés de promover uma adaptação no ambiente de trabalho. Ainda sobre esse aspecto, foi identificado que essa procura por parte das empresas não acontece com frequência.

Seguindo com a análise de dados dos transcritores de Braille. O Braille, considerado uma TA, tem suas diretrizes para uso, ensino e produção aprovadas pelo MEC via Portaria nº. 2.678 de, 24 de setembro de 2002. Já a profissão de transcritor de Braille ainda aguarda regulamentação oficial, sendo objeto do PL nº. 3.267 de 2021 e do PL nº. 5.732 de 2013. A profissão possui um papel fundamental na Educação Inclusiva de alunos com deficiência visual. Como descrito anteriormente, no *campus* Natal-Central, dois profissionais exercem a função; assim, ambos participaram da pesquisa. Os transcritores de Braille no contexto do IFRN são profissionais que têm pouco contato com o corpo docente da instituição. A atuação desses profissionais acontece na estrutura física do Napne.

Assim como o cargo de intérprete de Libras, o cargo de Transcritor de sistema Braille e Revisor de Textos Braille foi congelado pelo Decreto nº. 10.185/19. Desse modo, fica impossibilitada a abertura de vagas para esses cargos nas instituições federais de ensino. Vimos esse aspecto como um tangenciamento de gastos que vai de encontro a Educação Inclusiva, pois, quando se busca concretizar uma educação como direitos de todos, se deve prever a destinação de recursos e de profissionais especializados.

Além disso, ao analisar a expressão “**o aluno não tem nem condições** de, muitas vezes, **de permanecer, de acompanhar**, o IFRN tem ritmo, acadêmico bem diferente dos da escola municipal, estadual, e vai ficar, **vai ficar preso na instituição**” (Transcritor de Braille 1, grifo nosso), vimos que o relato demonstra preocupação com o nível de conhecimento prévio dos alunos ao ingressar na instituição. Nessa perspectiva, sabemos que alguns processos seletivos do IFRN são baseados em análise curricular. Sabemos, também, conforme os depoimentos, que estudantes com um alto *déficit* de aprendizagem não conseguem acompanhar os cursos da instituição. No contexto de alunos NEE, o que ocorre é que, em alguns casos, a análise curricular pode não ser coerente com o nível real de aprendizagem discente.

De acordo com Santos, Bazilatto e Milanezi (2020), tal fato ocorre devido à ausência de implementação de estratégias adequadas durante toda a vida acadêmica do aluno que vai sendo aprovado nas etapas escolares sem uma aprendizagem realmente significativa. Nesse sentido, embora algumas tipologias de deficiência garantam a terminalidade específica, esse direito não se estende a todos os alunos NEE. Esta questão apresenta certa complexidade, destarte, recorreremos à legislação para obter melhor compreensão sobre esse aspecto.

Dessa forma, a LDB (1996) apresenta no Artigo 59 a possibilidade de terminação específica para estudantes com deficiência no ensino fundamental. Contudo, quando se trata de educação profissional para PCD consta no Decreto n°. 3.298/89, citado anteriormente, a seguinte redação: “Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, ao nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação” (Brasil, 1989).

Nesse cenário, nos cursos de educação profissional não há possibilidade de adaptação curricular que flexibilize os conteúdos para PCD. Porém, adaptações curriculares na EPT estão previstas no Parecer CNE/CEB n°. 11/2012, que dispõe sobre diretrizes nos cursos técnicos de nível médio. Dessa forma, o parecer reitera os princípios de Educação Inclusiva propostos pela PNEEPEI orientado por valores como respeito e igualdade. Então, no que tange às terminalidades, está presente no parecer o excerto “A habilitação profissional técnica de nível médio é sempre habilitação plena, uma vez que não existe mais aquela fictícia habilitação parcial” (Brasil, 2012, p. 41). Posto isso, inferimos que as adaptações para alunos NEE estão relacionadas aos recursos e estratégias pedagógicas para auxiliar o processo de aprendizagem, sem comprometer a qualidade e a totalidade da formação profissional correspondente pelo curso.

No âmbito do IFRN, não foi encontrado no PPP (2013) da instituição, nem no documento de Organização Didática (2012), a regulamentação de terminalidade específica para alunos NEE. Ainda nesse sentido, também não foram encontradas questões sobre terminalidade específica na LBI (2015). Porém, a redação do artigo 28 apresenta a possibilidade adaptações curriculares mediante à elaboração de um planejamento individualizado “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015).

Portanto, observamos que o fragmento acima faz referência ao Planejamento Educacional Especializado (PEI). Esse documento de adaptação curricular faz parte das ações do Napne. O PEI é um documento inclusivo que deve ser feito coletivamente. Cabe, então, aos professores dos cursos participar da construção desse planejamento que, no primeiro momento, é elaborado pelos profissionais de psicopedagogia do Napne e disponibilizado para o corpo docente.

Ainda sob este viés, o PEI respalda o aluno a adaptação curricular e flexibilidade na carga horária do semestre, conforme relatado por profissionais: “o aluno tem PEI, naturalmente, quando acontece uma **adequação no currículo** em relação à quantidade de disciplinas por

semestre, automaticamente esse aluno vai ter mais tempo. Pelo menos mais um semestre” (Psicopedagogo 02, grifo nosso). Contudo, um aluno NEE, pode ser jubilado do curso, caso não cumpra os requisitos mínimos propostos para o curso.

Identificamos, ao realizar a análise dos relatos, lacunas quanto à regulamentação da terminalidade específica de alunos NEE no IFRN. Da mesma forma que, observamos, lacunas administrativas em relação à comunicação entre o Napne e os demais setores da instituição. Tal fato soma-se à sobrecarga de trabalho dos profissionais. À luz dos achados da pesquisa, recorremos a Kuenzer (2005) para apresentar os conceitos de inclusão excludente e exclusão includente materializados na Educação Especial pela falta de adaptações e de profissionais. Assim, a inclusão excludente ocorre na educação por meio de políticas e ações que visam a inclusão, mas não promovem uma educação igualitária, seja por formações aligeiradas, falta de adaptações de currículo e/ou ausência de recursos. Dessa maneira vimos desigualdades educacionais que estão presentes no contexto do IFRN.

Ainda conforme Kuenzer (2005), o conceito de exclusão includente remete a aspectos do trabalho. Assim, pode ser caracterizada como a inclusão de profissionais no mundo do trabalho de forma limitada, marginalizada ou terceirizada, tornando, assim, o trabalho precarizado. Ao evidenciar o contexto do Napne, a inclusão excludente se manifesta em questões de permanência como na falta de acessibilidade pedagógica e estrutural. Nesse sentido, retomamos os relatos dos profissionais, os quais afirmam que um aluno cego não consegue se locomover com plena autonomia pelo *campus*. Embora o *campus* tenha um piso tátil e rampas na sua estrutura, isso não se mostra suficiente. A inclusão excludente se torna evidente, também, ao se exigir a presença desse aluno em uma sala de aula de difícil acesso.

Devido a todos os dados obtidos, reiteramos aqui a necessidade dos profissionais do Napne na participação na tomada de decisões, pois, esses profissionais compreendem a necessidade discente, já que lidam com questões similares continuamente. A falta da presença do Napne na tomada de decisões importantes foi colocada em pauta pela maioria dos participantes, “alunos que são cadeirantes já foram colocados em sala de primeiro andar **não tinha o mínimo de acessibilidade**, porque era um prédio antigo. Então, como a gente acompanha de perto esses alunos?” (AEI 04, grifo nosso).

Destarte, é consenso entre os partícipes do estudo que o Napne exerce um papel basilar quando se fala em permanência do aluno e o acompanhamento desde o início do curso até a conclusão “porque se entra, **se dá acesso, mas se não tem permanência**, não vai funcionar. Então, a permanência é o processo acadêmico do aluno” (Ledor-Transcritor 3, grifo nosso). Ainda sob essa perspectiva, reconhecemos nos achados de pesquisa que, tocante a permanência,

apesar do núcleo ser um dos pilares para tal ponto devido ao seu papel mediador, é necessário tratar a permanência como um aspecto intersetorial que envolve vários agentes e setores da instituição.

Mesmo nesse contexto, a satisfação dos profissionais é notável ao relatarem casos de alunos que concluíram com êxito seu percurso na instituição, superando barreiras estruturais e institucionais. Assim, embora exista um cenário desfavorável para a plena implementação da Educação Inclusiva e para a regulamentação e atuação das novas profissões nessa área educacional, observamos que os profissionais contribuem significativamente para a permanência discente, beneficiando, consequentemente, o Napne e a própria instituição.

Tanto os Ledores-Transcritores, como os AEI e os psicopedagogos possuem um trabalho fundamental na formação de alunos NEE. Porém, a ausência na regulamentação dessas profissões é uma lacuna que impede a valorização desses profissionais no mundo do trabalho e, consequentemente, a consolidação da função da instituição. Concluímos que os achados da pesquisa evidenciam que a atuação da equipe multidisciplinar do Napne do *lócus* do estudo passa por desafios relacionados às condições de trabalho.

No entanto, percebemos possibilidades para que a Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial seja mais bem materializada no âmbito do IFRN seria um potencial transformador, mas limitado pela persistência do paradigma de integração. Dessa forma, emerge a ampliação da equipe multidisciplinar e do administrativo do núcleo para que aspectos como: formação continuada, participação em eventos, captação de recursos e materiais pedagógicos não fiquem tangenciados devido à rotina de atendimentos e acompanhamentos.

4.2 A INCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO PONTO DE VISTA DISCENTE

O público constituinte dessa etapa da pesquisa se apresenta bem diverso, entre as especificidades dos estudantes entrevistados estão: disgrafia, discalculia, dislexia, autismo, transtorno de deficiência de atenção, deficiência visual, deficiência intelectual e deficiência física. Algumas informações gerais sobre os participantes são: do total de entrevistados, 42% se consideram pardos, quase a metade dos alunos (42%) cursou o Ensino Fundamental em escolas privadas. Por fim, 58% dos participantes recebem algum tipo de benefício do governo, enquanto 67% estão inseridos nos programas de assistência estudantil do IFRN.

No total, foram entrevistados individualmente doze discentes, estes foram escolhidos com base no critério de acessibilidade, ou seja, foram considerados aspectos como a

disponibilidade em horários entre as aulas, a compatibilidade de agenda e a capacidade de deslocamento para participar presencialmente da entrevista que ocorreu na estrutura física da Diretoria de Ensino do *Campus* Natal-Central. Em uma breve socialização com os alunos participantes, identificamos que apenas um não entrou na instituição pela Lei de Cotas. Identificamos também que houve uma saturação das respostas, ou seja, os relatos começaram a apresentar repetição de padrões. Dessa maneira, consideramos que o número de entrevistados foi suficiente para atender aos objetivos do estudo.

Posto isso, se a análise das falas da equipe multidisciplinar do Napne evidenciou, predominantemente, determinados limites nas ações inclusivas do núcleo, pois, ao ouvir os alunos NEE do IFRN *campus* Natal-Central, podemos observar possibilidades para preencher as lacunas da Educação Especial na instituição. Os pré-indicadores de significação foram selecionados novamente com o auxílio do *software WordClouds* a partir das transcrições das entrevistas. Conforme a figura a seguir, os termos: professores, Napne, inclusão e instituição podem ser consideradas pré-indicadores para análise dos dados.

Figura 9 — Termos extraídos das entrevistas com o grupo 02 dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria com auxílio do *software wordclouds* (2025).

Dessa maneira, após a seleção dos pré-indicadores, seguimos para a etapa seguinte conforme a proposta metodológica da pesquisa. Inicialmente, realizamos a leitura flutuante das transcrições das entrevistas, o que permitiu identificar trechos relacionados aos termos destacados na nuvem de palavras. A partir dessa seleção, construímos os indicadores de sentido, os quais estão transcritos no quadro seguinte, juntamente com os pré-indicadores.

Quadro 12 — Relação de Indicadores de sentido nas falas dos discentes com os pré-
indicadores

PRÉ- INDICADORES	INDICADORES
Instituição	“Esse olhar voltado para a interação, pelo menos tentar, seria bem interessante.” “Poderiam ser criadas oficinas que ajudassem a gente na questão de ter um desempenho social melhor.” “Criar sistemas que ligam a parte do Napne aos professores, porque alguns professores eles não atendem muito.” “Serem mais incluídos nos processos das bolsas PAF. Porque é muito difícil, muito difícil mesmo, uma aluna com deficiência, seja ela qual for.” “A instituição foi feita pra pessoas neurotípicas.” “Os cursos são feitos para pessoas neurotípicas.” “E é muito recente, porque as políticas de inclusão aqui no IF começaram muito recentemente.”
Professores	“Tem professores que às vezes não se atentam a isso ou esquecem, aí o aluno que tá no lado fica prejudicado.” “Imagina um assistente de sala mais um professor com três pessoas super agitadas dentro de uma sala com 40 alunos. Não é um trabalho fácil!”

	“Ele foi lá e me explicou de outra forma, que eu achei uma superatenção que outros professores normalmente não tem.” “O fato dele conseguir prestar atenção nesses detalhes e tudo mais fez total diferença, não, às vezes, mesmo com as limitações, as dificuldades, a gente tem esses professores que tem um olhar diferenciado.” “Essa semana teve uma coisa que o professor fez que eu achei muito fofo, eu achei tão fofo que eu quase chorei na sala.” “Tem essa preocupação e forneceu uma educação mais confortável e aceita dentro do geral.” “A questão da dificuldade de aprendizagem, que fica um clima meio pesado.” “Alguns professores sim, eu me sinto acolhida, e outros não. Em relação à grande parte dos meus colegas, não. Não me sinto acolhida!” “Eu vou pra um CAP e depois do CAP já tem aula dele. CAP é quando um professor, ele disponibiliza um tempo pra tirar suas dúvidas. então, ele pegou e foi ensinando, explicando de um jeito diferente. ele mostrando gráficos que eu consigo aprender mais do que lendo.” “Elas conseguiram entrar, ter esse acesso, mas para os professores agora fica difícil porque eles têm que ensinar e além tem que se adaptar ao aluno.” “Sobre os professores, alguns dizem que nunca trabalhou com pessoas com deficiência na vida. Estão aqui há 26 anos, tantos anos. É a primeira vez. Dizem que não tiveram experiência e eu sou a primeira. Mas tem alguns que é de boa, tira de letra. Tem alguns que dificulta.” “Tem uns que veem você meio estranho e tem outros que acolhem.”
--	--

	“Não tem como adaptar. Até teria algumas coisas, mas nem tudo. Mas as que tem, levaria muito tempo. Requer um estudo, como saber como.” “Como o professor ainda tem essa autonomia dentro da sala de aula, o que eu acho muito bom, muito pertinente, mas me afeta um pouco a questão da metodologia de ensino e da inclusão.”
NAPNE	“A gente não tem um poder grande de fala, no sentido que a gente é aluno, o Napne intermedia muito isso.” “Um pilar muito importante nessa instituição.” “Eu acho que deveria sim existir um foco maior voltado para o Napne.” ” Grande importância para minha permanência aqui dentro.” “Desde o início, mostraram ser bem atentos a essa questão e estão sempre preocupados com se você está sendo bem aceito.” “O Napne tenta ajudar o máximo que pode, só que muitas vezes ele não pode diagnosticar a pessoa, ele tem umas limitações.” “O trabalho do Napne muito bom, desde o início eles demonstraram bastante assistência, assim, no início eu lembro que eles fizeram até uma entrevista pra saber qual seria a minha necessidade, para entender também um pouco da minha história.”
Inclusão	“Tem um menino que é autista. Ele não consegue se comunicar direito. E uma das coisas que ele falou que já deixa ele bastante triste, uma das vezes que perguntamos, foi que ele não se sente pertencente à sala. Eu literalmente o entendo por que eu também não me sinto pertencente.” “Tem algumas pessoas que estão abertas, outras não.” “Eu acho que a gente tá ainda andando com passos lentos.”

	“É uma via de mão dupla que é necessário ter uma desconstrução dessa ideia de ensino, de profissão, de direito ao conhecimento.” “Porque muitas vezes tem gente que não sabe o que a gente tá sentindo ou como a gente tá se sentindo.” “As pessoas que têm um certo atraso intelectual, assim, de aprender junto com os outros, tem que ir ao mesmo tempo deles, então a gente passa mais tempo correndo atrás.” “Isso às vezes me faz me sentir excluída da turma. Até hoje eu ainda me sinto bem excluída deles, no geral.” “Eu já sinto que eu consigo me sentir que eu faço parte aqui.” “Eu não sei, acho que eles têm receio, acho que assim... Eu acho que na cabeça deles, eles pensam assim, meu Deus, como é que eu vou falar com ele? Como se precisasse de uma bula? Ah, como falar com ela? Como se dirige a ela? Como ela se comporta? Sabe essas coisas?” “É como se fosse uma barreira, tem uma barreira entre nós.” “Já dentro da neuro divergência, eu já sinto um pouco de dificuldade.” “Meu caso, eu quero isso, é tentar trabalhar pra tentar me sustentar, não tá dependendo dos outros e também ficar mais aliviado. É isso que eu quero.” “é um processo muito lento...” “Eu acho que é muito recente a inclusão e que precisa ter muitos passos e várias caminhadas para atingir uma verdadeira inclusão.”
--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

As falas dos participantes apresentadas no quadro acima transparecem o sentido que eles atribuem as dinâmicas institucionais. Dessa maneira, notamos que para a maior parte dos

alunos NEE entrevistados não foi construído o sentimento de pertencimento à instituição. Este “não pertencimento” citado pelos discentes emerge, principalmente, quando são abordadas questões sobre o currículo dos cursos e a socialização no *campus*. Os relatos evidenciaram que, de certa forma, os discentes compreendem que há uma falta de preparo para os professores lidarem de modo singular com necessidades específicas de aprendizagem discente. Logo, inferimos que os partícipes percebem que transpor o paradigma de integração para o de inclusão é um processo lento, tal qual afirmam Jannuzzi (2012), Santos (2014), entre outros autores abordados nas seções anteriores.

Metodologicamente, foram relacionados os pré-indicadores com os indicadores de sentido. Então, foi possível sistematizar esses dados e criar quatro Núcleos de Significação. Os núcleos a seguir refletem as perspectivas e a vivência de alunos NEE na instituição. O quadro a seguir apresenta os Núcleos de Significação extraídos do ponto de vista discente.

Quadro 13 — Núcleos de Significação do ponto de vista discente

Necessidade de superação do paradigma integracionista “A instituição foi feita pra pessoas neurotípicas”
A prática docente ainda reflete traços de segregação “Não é um trabalho fácil”
Possibilidade de mediação para romper barreiras atitudinais “Deveria sim existir um foco maior voltado para o Napne”
Inclusão excludente “É uma via de mão dupla que é necessário ter uma desconstrução”

Fonte: Elaboração própria (2025).

No que diz respeito à criação dos núcleos, compreendemos que eles refletem possibilidades e limites que se complementam, se contrariam e estão interligados. Neste contexto, notamos uma certa relação entre os Núcleos de Significação com os paradigmas apresentados na constituição da história da Educação Especial. No tocante aos paradigmas, observamos, tanto no referencial teórico, como na empiria da pesquisa, uma falta de linearidade e uma perspectiva de inclusão ainda não consolidada. Ainda, conforme visto nas primeiras seções do estudo, a história da Educação Especial e das PCD são, até certo ponto, indissociáveis

(Mazzotta, 2011). A seguir, exploramos como cada núcleo se manifesta nas colocações dos alunos participantes da pesquisa.

4.2.1 Necessidade de superação do paradigma integracionista “A instituição foi feita pra pessoas neurotípicas”

A começar por aspectos ligados à instituição, vimos a necessidade de superação do paradigma integracionista muito presente nas falas, mesmo que, de maneira implícita. Ao expressar que “A instituição foi feita para pessoas neurotípicas” (Discente participante). Comprendemos que, por parte dos alunos NEE, existe uma certa frustração. Esse sentimento é referente à dinâmica da instituição e ao currículo dos cursos ofertados, esse aspecto foi reforçado por outro discente ao afirmar que “Os cursos são feitos para pessoas neurotípicas”.

Conforme Ortega (2009, p. 6), pessoas neurotípicas são aquelas cujo desenvolvimento neurológico está de acordo com os padrões sociais aceitos. Este conceito se relaciona ao conceito de pessoa neurodivergente “Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras)”. Ainda de acordo com Ortega (2009), o termo neurodivergente é proveniente da comunidade autista que envolve também pais, profissionais e pesquisadores. Sob essa perspectiva, constitui-se o conceito de neurodiversidade, o qual busca reconhecer diferenças neurológicas como parte do desenvolvimento humano.

No contexto da pesquisa, quando os alunos NEE afirmam que os cursos do IFRN são para pessoas neurotípicas inferimos que estão expressando a dificuldade de adaptação à grade curricular. Assim, vimos que esta não-adaptação pode envolver aspectos como: os prazos para cumprimento das disciplinas e/ou a didática de ensino. O documento que apresenta a Organização Didática do IFRN (2012) aborda, entre outros princípios, a inclusão social que respeite características físicas, intelectuais, socioeconômicas e culturais. O artigo 178 da Organização Didática do IFRN coloca sob incumbência da coordenação do curso, professores e equipe técnica o monitoramento do desempenho e frequência discente nos cursos. O artigo seguinte, apresenta ações preventivas de evasão, são elas:

Parágrafo único. As ações de intervenção devem proporcionar o desenvolvimento de: a) práticas curriculares que visem garantir a permanência dos estudantes, minimizando dificuldades no processo ensino-aprendizagem ou problemas de natureza administrativo-pedagógica que interfiram no bom desempenho dos estudantes; b) formação continuada para servidores do IFRN que fomente práticas reflexivas no âmbito: dos processos cognitivos da aprendizagem humana; da concepção de avaliação da aprendizagem, no tocante à adoção de mecanismos da avaliação contínua; e da utilização de

procedimentos avaliativos e de elaboração de instrumentos numa perspectiva emancipatória; c) práticas curriculares que fortaleçam o ambiente acadêmico como espaço acolhedor, colaborativo, estimulador da aprendizagem, sobretudo inclusivo, respeitando-se e valorizando-se cada sujeito com suas especificidades; e d) acompanhamento pedagógico que promova a inclusão, envolvendo aspectos da assistência estudantil, da condição socioeconômica, da acessibilidade, do desenvolvimento individual, coletivo e autônomo dos estudantes, visando à formação cidadã (IFRN, 2012, p. 48).

Segundo a Organização Didática do IFRN (2012), caso o discente tenha alguma deficiência, cabe a ele mesmo procurar a Diretoria Acadêmica para solicitação de apoio em suas atividades. Vimos ainda, o uso de terminologias que caíram em desuso para abordar questões relacionadas às PCD, como o artigo 181, que cita o termo “portadores de deficiência”. Sobre isso, cabe a ressalva que o documento é datado do ano de 2012 e a nomenclatura “pessoa com deficiência” é recomendada no Brasil desde que o país se tornou signatário da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007. Logo, entendemos que a permanência de terminologias ultrapassadas em documentos institucionais pode refletir tanto a defasagem na atualização das normativas quanto a necessidade de uma maior sensibilização sobre as terminologias presentes no paradigma da inclusão. Por fim, não foi encontrada nenhuma atualização do documento e nem outra menção a PCD ou alunos NEE.

No contato com os participantes, identificamos falas que remetem a sentimentos de exclusão social e educacional na instituição. Conforme os estudantes, estes ocorrem devido à falta de interação com os colegas, os professores e a escassez de adaptações pedagógicas nas aulas. No que diz respeito ao sentimento de exclusão social, observamos que, apesar de não ser um sentimento unânime entre discentes, está presente na maioria dos relatos.

Observamos, também, que situações de exclusão social ocorreram durante vários momentos da vida pessoal desses alunos. Tais situações ocorreram devido a determinadas limitações pessoais e especificidades da realidade na qual eles vivem. Ademais, notamos que são características comuns entre esses alunos a timidez e a dificuldade de interação por iniciativa própria. Essas características podem interferir no convívio dentro do ambiente acadêmico e os participantes reconhecem isso. Nesse sentido, percebemos nos depoimentos a necessidade de estratégias de âmbito institucional para, talvez, dessa forma, construir o sentimento de pertencimento “poderiam ser criadas oficinas que auxiliassem a gente na questão de ter um desempenho social melhor” (Discente participante).

O ponto de vista discente reforça um aspecto já elencado pela equipe multidisciplinar do Napne: a falta de interação com os demais setores do IFRN. Como diz um dos discentes, é preciso “criar sistemas que ligam a parte do Napne aos professores, porque alguns professores não atendem muito” (Discente participante). No que diz respeito a esse ponto, foi citado pelos

profissionais, a falta de técnicos administrativos no âmbito do núcleo, a dificuldade de acesso a dados de novos alunos, devido à Lei Geral de Proteção de dados (LGPD) e a ausência de uma aba no SUAP para direcionar demandas para o Napne. Nessa perspectiva, notamos que a ausência de uma aba direcionada para o Napne no SUAP é de conhecimento dos alunos e reflete nas questões com os docentes. Assim, reiteramos, aqui, a necessidade de investir na facilidade da comunicação para melhor condução de demandas e otimização de tempo tanto para a equipe do núcleo, como também para os alunos.

Dos estudantes NEE entrevistados, mais da metade é participante de programas assistenciais do IFRN, fruto da PAE. E alguns são bolsistas por intermédio do Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE). De acordo com o Edital n°. 01/2024, divulgado pela Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis (DIGAE), os programas de alimentação, transporte, moradia e formação seguem critérios próprios que envolvem, entre outros aspectos, diagnóstico socioeconômico. De acordo com a instituição, os programas de assistência têm como objetivo:

[...]contribuir para que estudantes em situação de vulnerabilidade social tenham condições básicas para sua permanência com qualidade no Instituto, promovendo, a partir disso, redução nos índices de retenção e evasão escolar decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica (IFRN, 2024, p. 1).

Segundo a equipe do Napne, os alunos acompanhados concorrem às vagas com todos os outros alunos. Assim, não existe nenhum critério específico para alunos NEE. Tendo em vista que o objetivo desses programas é a inclusão social, ou seja, engloba diversos grupos e diversos perfis considerados vulnerabilizados, ao analisar o edital citado não foi encontrada nenhuma menção a alunos NEE ou PCD. Porém, na visão dos participantes desta pesquisa, deveriam estabelecer critérios específicos para PCD. Esse aspecto foi citado “Porque é muito difícil, muito difícil mesmo para uma aluna com deficiência, seja ela qual for” (Discente participante). Inferimos da argumentação que a universalização dos critérios reforça a exclusão de alguns grupos, principalmente as PCD, tendo em vista que as limitações desses alunos vão além de questões socioeconômicas.

No que tange o ponto de vista discente sobre a instituição, concluímos que, apesar do IFRN promover ações institucionais com vista para a inclusão social e a Educação inclusiva, ainda existem lacunas para materialização efetiva, da mesma forma que existem possibilidades sugeridas pelos próprios alunos para melhor consolidação dos conceitos mencionados. A exemplo, criação de oficinas que facilitem a socialização discente e melhor condução dos canais

de comunicação entre a instituição e o Napne. Portanto, ressaltamos que, apesar dos apontamentos, todos os entrevistados consideraram boa a inclusão da instituição quando comparadas com as instituições anteriores nas quais tiveram experiências, porém, é necessário um trabalho contínuo que objetivem melhorias e otimização.

4.2.2 A prática docente ainda reflete traços de segregação “não é um trabalho fácil”

Este Núcleo de Significação está diretamente relacionado a falas que expressam a relação professor-aluno. Ele apresenta questões em relação ao trabalho docente que envolvem aspectos como a avaliação e o currículo. Dessa forma, nos relatos dos alunos, percebemos diferentes visões sobre a docência no IFRN. Segundo os discursos, existe uma dificuldade maior com as disciplinas técnicas de difícil adaptação. As falas discentes mostram que a não-adaptação acontece, em alguns casos, devido a questões específicas, não por falta de vontade.

À vista disso, compreendemos que promover adaptações podem levar tempo e que requererem formação necessária sobre o conteúdo e sobre uma didática que leve o aluno NEE a aquisição do conhecimento “Não tem como adaptar! Até teria, algumas coisas, mas nem tudo. Mas as que tem, levaria muito tempo. Requer um estudo, como saber como” (Discente participante). Portanto, sabemos que é algo complexo, já que uma adaptação para um aluno cego, por exemplo, não é a mesma para um aluno com deficiência auditiva ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Adaptações e estratégias podem culminar em redução de disciplinas por semestre e, conseqüentemente, trazer um tempo maior para a conclusão do curso. Tal fato pode explicar o número crescente de alunos dentro da instituição em relação ao número de alunos que concluem.

Desse modo, cada necessidade requer estratégias específicas e relacionadas às singularidades discentes. Para isso, o PEI é o documento que garante ao aluno uma adaptação curricular (Brasil, 2015). Ainda à luz dessa perspectiva, analisamos que a falta de adaptações metodológicas acaba segregando os alunos NEE. “Como o professor ainda tem essa autonomia dentro da sala de aula, o que eu acho muito bom, muito pertinente, mas me afeta um pouco a questão da metodologia de ensino e da inclusão” (Discente participante).

Por outro lado, as adaptações, quando feitas, geram benefícios na vida acadêmica dos entrevistados. Por conseguinte, colabora com a motivação para os estudos e para a permanência no curso. Como ilustração, o relato seguinte corrobora a ideia:

Eu vou pra um CAP e depois do CAP já tem aula dele. CAP é quando um professor, ele disponibiliza um tempo pra tirar suas dúvidas. então, ele pegou

e foi ensinando, explicando de um jeito diferente, ele mostrando gráficos que eu consigo aprender mais do que lendo (Discente participante).

Portanto, percebemos em falas como essa que há uma demonstração espontânea de satisfação e entusiasmo. Dessa maneira, vimos que o olhar humanizado por parte docente afeta positivamente a trajetória acadêmica destes alunos. Na análise dos dados identificamos outros relatos que reforçam a interação positiva entre professor e aluno “essa semana teve uma coisa que o professor fez que eu achei muito fofo, eu achei tão fofo que eu quase chorei na sala. Ele foi lá e me explicou de outra forma que eu achei uma superatenção que outros professores normalmente não tem” (Discente participante).

Por outro lado, a ausência de interação também foi retratada “a questão da dificuldade de aprendizagem, que fica um clima meio pesado” (Discente participante). Então, conforme os relatos, não é possível universalizar ou classificar a relação entre docente e discentes como boa ou ruim. Analisamos depoimentos diversos nos quais evidenciam que a postura do professor pode ou não corroborar a segregação do aluno mesmo que ele esteja presente em sala de aula.

Ao colocarmos Freire (1996) como ponto de partida, entendemos que o professor tem papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Sobre a docência, compreendemos a necessidade de um alinhamento entre conteúdos e práticas de forma dialética. Nessa conjuntura rememoramos que a EPT e o ensino superior formam profissionais para atuar no mundo do trabalho. Assim, para a atuação ocorrer é necessário formação específica de acordo com a profissão. Logo, para o diploma ser concedido é preciso a aprovação mínima do aluno nos critérios avaliativos das disciplinas (Brasil, 1996).

Portanto, avaliamos que o domínio técnico precisa, também, envolver a dialética e a adaptação de estratégias educacionais. À vista disso, a docência é entendida como um processo contínuo e ativo que envolve diferentes relações “não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser — ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido” (Freire, 1996, p. 25).

Considerando os expostos, na EPT, faz parte do papel docente a mediação de conhecimentos bem específicos, pois, de acordo com Lima (2008), os conteúdos são instrumentos para o exercício profissional. Mesmo assim, não devemos resumir o papel do professor na EPT a uma formação apenas técnica, pois, dessa maneira colabora com a fragmentação da EPT. Machado (2024) aponta a existência de diferentes perfis docentes na EPT que vão desde os mais tradicionais, que optam pela didática da demonstração e os alunos como reprodutores de ações. Até aqueles que buscam associar a formação técnica à crítica para

a transformação social. A autora defende que os eixos tecnológicos da EPT não deveriam ser abordados isoladamente do contexto social, da cultura e da história. Para ela, o trabalho deve ser tratado como princípio educativo. Sendo assim, deve haver a compreensão do papel histórico e cultural das práticas técnicas.

Neste universo, o professor no IFRN, enquanto responsável pela avaliação, tem o papel de reter o aluno que não atinge a média nas atividades avaliativas ou excede a porcentagem de faltas. Assim, no que tange o processo de avaliação, a Organização Curricular do IFRN propõe uma avaliação formativa com prioridade em aspectos qualitativos em detrimento de quantitativos (IFRN, 2012). Neste universo, segundo a LDB (1996), é de incumbência docente também zelar pela aprendizagem do aluno, promover meios de recuperação para alunos de menor rendimento e seguir de acordo com a proposta do estabelecimento de ensino, entre outros (Brasil, 1996).

Com isso, evidenciamos a complexidade da problemática ao envolver aspectos como formação, avaliação, conteúdos, adaptações pedagógicas e as expectativas de uma Educação Inclusiva. Essa questão torna-se ainda mais desafiadora para alunos NEE cursistas de disciplinas técnicas que muitas vezes não são passíveis de adaptações. Em uma situação hipotética, caso um aluno seja aprovado sem atingir os requisitos, o resultado seria a formação de profissionais não capacitados para exercer suas funções, mas que, ainda assim, seriam titulares de diplomas.

Sobre a certificação profissional, está posto na organização didática da instituição que a referida dar-se-á por avaliações teóricas e práticas, fundamentadas nos componentes curriculares da matriz do curso (IFRN, 2012). Com isso, inferimos que alunos NEE podem enfrentar desafios na progressão do curso, pois, os critérios apresentados no documento de organização didática do IFRN, não mencionam adaptações, aceleração, aprofundamento, agrupamento e flexibilizações.

Nesta conjuntura, não é possível que o professor tenha respaldo institucional para aprovar e avançar um aluno NEE em disciplinas não passíveis de adaptações. Já que, adaptações pedagógicas requerem estudo, profissionais especializados e recursos. Assim, identificamos uma lacuna que gera dúvidas sobre o compromisso na formação de profissionais para o mundo do trabalho.

Desta maneira, cabe o questionamento: de quem é a responsabilidade para garantir que o aluno NEE tenha condições de alcançar a certificação? Seria do professor, da equipe pedagógica, do Napne ou da própria instituição? Tal indefinição evidencia a lacuna nas políticas

internas e a necessidade de diretrizes mais claras para assegurar o docente no papel de formador e assegurar que a certificação profissional seja acessível e inclusiva.

Portanto, observamos que a postura docente é um dos pontos basilares na construção de uma Educação Inclusiva:

Alguns dizem que nunca trabalhou com pessoas com deficiência na vida. Estão aqui há 26 anos, tantos anos. É a primeira vez, dizem que não tiveram experiência e eu sou a primeira. Mas tem alguns que é de boa, tira de letra. Tem alguns que dificulta (Discente participante).

Destarte, concluímos que no âmbito do IFRN existem práticas docentes humanizadas que buscam incluir os alunos de forma significativa. No entanto, existem lacunas institucionais que não garantem ao professor o respaldo necessário para a flexibilização do currículo. Nesse cenário, a responsabilidade compartilhada entre professores, Napne e a própria instituição precisa ser mais bem delineada para evitar que fique apenas a cargo do profissional AEI a responsabilidade sobre o aluno NEE. Ou ainda, que esses discentes sejam segregados mesmo dentro do ambiente educacional.

4.2.3 Possibilidade de mediação para romper barreiras atitudinais “deveria sim existir um foco maior voltado para o Napne”

A investigação empírica nos leva a melhor compreensão do papel de mediação que o Napne oferece no âmbito do IFRN. Em muitos casos, o núcleo faz o intermédio entre docentes, discentes e família. Ao citar o Napne nas entrevistas, os participantes, embora reconheçam determinados limites de atuação, reforçam positivamente a experiência com todos os profissionais que atuam no núcleo “O v tenta ajudar o máximo que pode, só que muitas vezes ele não pode diagnosticar a pessoa, ele tem umas limitações” (Discente participante).

Neste sentido, vimos que o Napne é entendido como um ponto de acolhimento, esclarecimento, pertencimento e colabora diretamente para a permanência de alunos NEE na instituição. À luz da análise, retomamos o regimento interno do núcleo. De acordo com o normativo é de incumbência do Napne:

Art. 13º – O Napne terá como competências: I. Analisar assuntos concernentes: a. À quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais; b. Ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no Campus; c. À revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão social no ensino regular, em âmbito interno ou externo; d. A promoção de eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores; e. A educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional. II. Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão social, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático- pedagógico a ser

utilizado nas práticas educativas; III. Prestar assessoramento aos dirigentes da Pró-Reitoria de Ensino e dos campi do Instituto Federal do Rio Grande do Norte em questões relativas à inclusão social de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFRN, 2012, p. 3).

Ao realizarmos uma análise de todos os partícipes da pesquisa (equipe e discentes) e a redação de um artigo notamos que alguns pontos acabam sendo tangenciados. A exemplo disso, a realização de eventos que promovam a sensibilização, capacitação de servidores e a articulação entre diversos setores da instituição. Sobre isso, retomamos os discursos e procuramos identificar as razões para que esses pontos não estejam ocorrendo na prática. Assim, a começar pela ausência de eventos e de capacitações de servidores e dos próprios profissionais do Napne o que ocorre é que, devido ao número reduzido da equipe todo o tempo de trabalho é dedicado para o atendimento aos alunos, pois, a prioridade é que nenhum discente fique desassistido.

A esse respeito, é possível resgatar o seguinte relato:

Tinha um dia que a gente não tinha aula à tarde, a gente colocava textos para a gente traduzir, discutindo como a melhor estratégia para fazer a tradução e assim a gente ia se adequar a uma estratégia. Mas o tempo para cá não foi o mais possível devido aos conflitos de horário (Intérprete de Libras, 04).

Com isso, observamos que os profissionais acabam atuando de maneira reativa às demandas imediatas dos alunos sem a possibilidade de refletir suas práticas. Em continuidade, citamos outras incumbências do Napne, a exemplo: o rompimento de barreiras, sejam elas arquitetônicas, educacionais e atitudinais (IFRN, 2013). Logo, ao observar as barreiras evidenciadas nos depoimentos, vimos que o núcleo busca contribuir mesmo que de modo limitado com a quebra de paradigma “Desde o início, mostraram estar bem atentos a essa questão e estão sempre preocupados com se você está sendo bem aceito” (Discente participante).

Nessa direção retomamos outra fala “a gente não tem um poder grande de fala, no sentido que a gente é aluno, o Napne intermedia muito isso” (Discente participante). Essa percepção revela que os alunos parecem sentir que não têm força suficiente para influenciar mudanças, assim, permanecem dependentes do núcleo para legitimar e encaminhar suas necessidades. Portanto, concluímos que os estudantes com NEE apresentaram dificuldade em se perceberem como agentes ativos na instituição. Este aspecto evidenciou a centralização do núcleo como único canal de diálogo entre discentes e demais setores.

4.2.4 Inclusão excludente “é uma via de mão dupla que é necessário ter uma desconstrução”

Ao longo deste estudo, evidenciamos a inclusão como um paradigma de oferta de educação, denominado de Educação Inclusiva. Conforme Mendes (2006), o termo “inclusão” é apresentado com frequência no tocante ao público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, em muitos momentos, a terminologia é associada diretamente apenas a esta modalidade de ensino ou às PCD. Já do ponto de vista discente, a significação da palavra “inclusão” está associada diretamente ao sentimento de pertencimento ao ambiente, pois

[...]tem um menino que é autista. Ele não consegue se comunicar direito. E uma das coisas que ele falou que já deixa ele bastante triste, uma das vezes que perguntamos, foi que ele não se sente pertencente à sala. Eu literalmente o entendo por que eu também não me sinto pertencente (Discente participante).

Tal relato revela que para alunos NEE o significado de inclusão transpassa o ato de prover adaptações pedagógicas e de acessibilidade à estrutura física. Nos dizeres dos partícipes, notamos o termo “inclusão” carregado de sentido afetivo e social. Nesse universo, o sentimento de “não pertencimento” evidencia uma possível falta ou lacuna de materialização das diretrizes da política de Educação Inclusiva do IFRN (2012). Na análise de dados, identificamos que ainda há um longo caminho para a desconstrução de preconceitos e para a efetivação da equidade educacional “eu acho que a gente tá ainda andando com passos lentos” (Discente participante).

Dessa maneira, mesmo que os participantes quando questionados sobre a inclusão do IFRN julguem-na como boa ou regular, ao aprofundarmos a temática percebemos nas falas a existência da necessidade de desconstrução de preconceitos e atitudes. Então, rememoramos a LBI (2015). A redação da lei apresenta o conceito de barreiras atitudinais nas quais podem ser caracterizadas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Sob essa perspectiva, os discentes demonstram dificuldades de socialização com as demais pessoas do campus, essa dificuldade inclui colegas e professores “é como se fosse uma barreira, tem uma barreira entre nós” (Discente participante).

De acordo com Santos, Santos, Príncipe, Valin e Almeida (2023, p. 12) barreiras atitudinais incluem atitudes capacitistas:

Barreira atitudinal que remete ao sentimento de piedade dos alunos e à realização de atividades por eles, considerando que os mesmos não poderão alcançar novos saberes e não conseguirão acompanhar os demais, experimentando suas próprias estratégias de aprendizagem.

Consoante com os autores Mendes (2006), Jannuzzi (2012) e Lehmkuhl, (2021), o olhar de piedade está conectado aos paradigmas de exclusão e segregação os quais reforçam a ideia de incapacidade associada às PCD. A definição de deficiência ligada ao modelo médico corrobora esse padrão, essa definição enxerga a deficiência como uma condição individual e centrada nas limitações físicas ou cognitivas do indivíduo. Nesse viés, ela é vista como algo a ser “corrigido” ou “curado”. Em contrapartida, o modelo social de deficiência desloca o foco das limitações para as possibilidades (Piccolo, 2022). Ainda neste sentido, falas como “porque muitas vezes tem gente que não sabe o que a gente tá sentindo ou como a gente tá se sentindo” exprimem significações como incompreensão e frustração. Portanto, entendemos que para visar um novo paradigma institucional a criação de ações de conscientização social deveria ser posta de forma concreta.

Em síntese, toda a análise das falas discentes remete a um tipo de inclusão que é excludente, uma vez que proporciona o acesso, mas falha em questões de permanência. A exemplo, especificidades que vão desde a falta de adaptações metodológicas a dificuldade de manter relações interpessoais. Esta constatação está alinhada com o conceito de inclusão-excludente apresentado por Kuenzer (2005). Os relatos corroboram a evidência ao apontarem limitações na socialização e no acompanhamento acadêmico, especialmente em disciplinas técnicas que são menos adaptáveis às necessidades dos alunos NEE.

Essa manifestação da inclusão no contexto do IFRN reforça desigualdades de permanência. Além disso, a sensação de não pertencimento demonstrada por estes alunos em passagens como “a gente passa mais tempo correndo atrás” ou que percebem “tem uma barreira entre nós”, evidencia que a inclusão, muitas vezes, limita-se à presença física e não considera aspectos afetivos e sociais do aluno. Portanto, as relações sociais demonstram ser resultado de um padrão estrutural historicamente construído e aceito durante muito tempo por parte da sociedade. Esse paradigma ainda é materializado no contexto da pesquisa. Assim, inferimos que a Educação Inclusiva no âmbito do IFRN carece de consolidação.

Na análise dos dados obtidos nos baseamos nos princípios de complementaridade, similaridade e contraposição propostos pelos Núcleos de Significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Sob a ótica dos achados, observamos que os depoimentos da equipe do Napne refletem os limites e possibilidades da Educação Inclusiva no IFRN. De forma complementar, os relatos discentes citam experiências próprias e aspectos institucionais como: o trabalho do Napne e a influência que a postura do professor exerce na aquisição de conhecimento discente.

Destarte, identificamos similaridade na percepção que a Educação Inclusiva, neste contexto, é limitada pela falta de adaptação de currículo, de recursos e de práticas pedagógicas

e, ao mesmo tempo, dotado de possibilidades de melhorias que não são colocadas em prática. Além disso, o contraste pode ser exemplificado pela coexistência dos paradigmas apresentados no referencial teórico da pesquisa. As contradições demonstram que a Educação Inclusiva ainda não é uma prática intersetorial. Consequentemente, oscila e se caracteriza como uma inclusão excludente, ao refletir uma falta de conscientização sobre o combate ao capacitismo e as singularidades humanas de desenvolvimento. Concluímos que a forma na qual a Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial é materializada no IFRN contribui implicitamente para a perpetuação de um sistema que integra, mas não inclui. Diante dos núcleos de significação elencados e das análises das falas dos participantes do estudo, apresentamos o quadro que sintetiza os principais limites e possibilidades identificados na atuação do Napne do *Campus Natal-Central*.

Quadro 14 — Limites e possibilidades segundo a análise das significações

LIMITAÇÕES IDENTIFICADAS	POSSIBILIDADES IDENTIFICADAS
Atuação reativa e condicionada às demandas.	Mediação importante o entre alunos, docentes e setores da instituição.
Número crescente de alunos (300 em 2024) sem proporcional ampliação da equipe multidisciplinar.	Reconhecimento positivo do trabalho de acolhimento e orientação pelos alunos.
Sobrecarga dos profissionais do núcleo e falta de tempo para planejamento coletivo.	Contribuição direta para permanência discente.
Fragilidade na articulação intersetorial com outros setores do IFRN.	Fortalecimento do núcleo por meio da participação ativa nos processos decisórios (pedagógicos e administrativos).
Barreiras atitudinais e atitudes capacitistas.	Aprimorar a comunicação institucional e sensibilização de toda comunidade acadêmica.
Fragilidade orçamentária e dependência de políticas externas, muitas vezes, descontinuadas ou com viés neoliberal/assistencialista.	Revisão da organização didático-pedagógica da instituição que considere a diversidade de alunos NEE.

Fonte: Elaboração própria (2025).

O quadro mostra que os limites encontrados no Napne decorrem de condições estruturais e institucionais que dificultam a materialização da Educação Inclusiva, especificamente para os alunos acompanhados. Além disso, a análise dos documentos

institucionais apresenta uma omissão no que se refere às diretrizes sobre adaptação curricular e terminalidade específica. As barreiras estruturais também aparecem exemplificadas pelo congelamento de cargos como intérprete de Libras, transcritor e revisor Braille. Por outro lado, os partícipes do estudo evidenciaram possibilidades que não devem ser desconsideradas. No cenário descrito por eles, o Napne, apesar dos desafios, mantém sua função de mediação entre alunos, docentes e a instituição.

Desse modo, avaliamos que os limites e as possibilidades não se apresentam de forma isolada ou estática, pois, na mesma realidade que produz limites, também emergem as possibilidades. Avaliamos também que as contradições existentes entre os normativos e a materialização parcial do paradigma inclusivo podem tensionar a realidade e abrir espaço para a construção de novas práticas e formas de organização institucional. Assim, as barreiras que restringem o avanço da Educação Inclusiva para o público-alvo da educação especial no IFRN não podem ser caracterizadas como imutáveis, elas são fruto de processos históricos e, como tais, podem e devem ser melhor desenvolvidas.

Sob essa ótica, retomamos a epígrafe inicial da seção “Todo ser humano tem o direito à liberdade de opinião e expressão” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948) pois ela, expressa o princípio de que todas as pessoas devem ser ouvidas, consideradas e respeitadas em suas singularidades.

No contexto desta pesquisa, esse entendimento reafirma a importância de que tanto o público-alvo da Educação Especial quanto os profissionais que atuam no Napne sejam ouvidos pela instituição, pois compreendemos que a construção de uma educação inclusiva como uma política pública que garante um direito inalienável é um processo coletivo que se baseia no diálogo e a participação de todos os agentes envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões levantadas no estudo partem do seguinte questionamento: quais são os limites e as possibilidades do Napne no âmbito do IFRN? Essa inquietude emerge de estudos antecedentes realizados no PPGEPI-IFRN, que evidenciaram o trabalho do núcleo e destacaram lacunas no que tange à materialização da Educação Inclusiva para alunos NEE na instituição.

Nesse sentido, para viabilizar uma resposta à questão do estudo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a atuação do Napne na instituição. Dessa maneira, identificamos, a partir da empiria, que o núcleo atua de modo reativo às demandas institucionais. Isso ocorre devido ao número crescente de alunos do público-alvo (300 em 2024). Paralelo a isso, observamos uma fragilidade na articulação intersetorial da instituição, além de limitações orçamentárias tanto para a ampliação da equipe multidisciplinar quanto para a aquisição de recursos. Por outro lado, na análise sob a perspectiva discente, os alunos evidenciaram o bom trabalho desenvolvido pelo núcleo no que se refere aos processos de orientação e acolhimento. Desse modo, vimos que, mesmo diante da sobrecarga relatada pela equipe, o Napne consegue contribuir para a permanência discente.

Posto isso, resgatamos os objetivos específicos da pesquisa, por representarem a base teórica da análise empírica e terem permitido uma compreensão ampliada acerca da temática. Ao iniciar o estudo, buscamos descrever o contexto histórico da Educação Especial no Brasil e observamos que ela passa por transformações na forma de oferta. À luz dessa compreensão, fundamentamos em Sassaki (2005) os quatro paradigmas apresentados na pesquisa: exclusão, segregação, integração e inclusão. Concluímos que esses padrões não apresentam linearidade devido a influências sociais e governamentais.

Ao assumirmos a educação como um direito universal, vimos que o paradigma da exclusão evidenciou a negligência do Estado em prover esse direito. Os estudos de Mazzotta (2011); Jannuzzi (2012); Mendes (2006); Santos (2014); Aranha (2001), entre outros, mostraram os direitos negligenciados das PCD. Por esse motivo, consideramos a Educação Especial como uma reparação histórica. Corroboram essa consideração os achados da seção 2, que evidenciaram que, no século XX, a educação para PCD (único público-alvo da Educação Especial no período) foi oferecida, prioritariamente, por instituições filantrópicas de cunho assistencialista, pois, dada a época, o que predominava era a crença de que essas pessoas necessitavam de um lugar específico para melhor serem assistidas. Dessa maneira, relacionamos essa configuração ao paradigma de segregação. Nele, a Educação Especial estava

ligada principalmente ao setor de saúde e assistência. Assim, nesse cenário, ela ficou marcada pela filantropia e pelo assistencialismo. Este, por sua vez, é caracterizado pelos auxílios que não transformam necessariamente as condições sociais e educacionais, pois avaliamos que uma educação voltada apenas para a assistência limita a autonomia e o desenvolvimento integral.

Há uma estreita relação entre a assistência e o público da Educação Especial. Estes, considerados vulnerabilizados devido às exigências do sistema capitalista, necessitam, sim, de assistência estatal em setores como: saúde, trabalho e educação. Nessa perspectiva, defendemos uma Educação Especial que seja mais completiva do que somente supletiva na estrutura da educação formal. Logo, frisamos que ela deve se constituir uma modalidade de educação que busque romper barreiras para que seu público-alvo desenvolva suas potencialidades.

Nesses termos e ainda conforme a seção 2 do estudo, afirmamos que a democratização da Educação Especial na educação pública ocorreu a passos lentos. À luz dos autores selecionados para a revisão bibliográfica da pesquisa, identificamos que essa integração da Educação Especial no ensino regular só foi realmente considerada pelo Estado quando passou a ser conveniente aos cofres públicos. Nessa perspectiva, por conveniência, o paradigma de integração foi debatido e colocado em prática. Sob essas circunstâncias, ele não pressupõe nenhuma transformação estrutural e metodológica. Assim, nesse cenário, são implementadas políticas compensatórias que promovem uma inclusão parcial que atende minimamente uma demanda, fruto, também, de acordos internacionais nos quais o Brasil se tornou signatário. Em continuidade, isso nos leva ao questionamento: são as PCD vistas pela sociedade como pessoas capazes de atuar na transformação social ou somente como destinatárias passivas de políticas assistencialistas?

Observamos na pesquisa que, mesmo sob o paradigma de integração no ensino regular e o conceito de inclusão se constituindo como novo paradigma, o Estado continuou a terceirizar e financiar serviços para entidades privadas-filantrópicas que atendem a esse público. Em síntese, o histórico da legislação e das políticas destinadas ao público-alvo da Educação Especial foi moldado por uma abordagem assistencialista, que priorizou a proteção e o cuidado, mas deixou de promover a autonomia e a ampla participação social. Diante do escopo, consideramos a redação da LBI (2015) um avanço no reconhecimento de uma inclusão voltada à participação, sem dependências ou limitações impostas pelo sistema capitalista. Mesmo assim, a materialidade da inclusão no âmbito da educação ainda reflete barreiras estruturais e atitudinais.

No que se refere à EPT, com vistas aos autores abordados na seção 3, identificamos que é, também, uma modalidade marcada por reformulações em sua forma de oferta. Tal como a

Educação Especial, a EPT é atravessada por contradições entre uma proposta inclusiva e os limites impostos por uma lógica produtivista, marcada pela competitividade e pela racionalidade neoliberal. Assim como a Educação Especial, foi criada para ofertar ensino aos considerados vulnerabilizados; sua origem remete à formação da classe trabalhadora, marcada por desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Avaliamos que as políticas de EPT, analisadas neste estudo, demonstram ser influenciadas pelo neoliberalismo presente no Estado brasileiro. Nesse sentido, as políticas compensatórias emergem em resposta às desigualdades educacionais e tendem a promover uma educação instrumental e rápida. Programas como o PRONATEC (2011) exemplificam essas iniciativas de ofertar uma inclusão que cumpre requisitos legais, mas que não se efetiva. No âmbito da EPT, o legado do Programa/Ação TecNep deve ser reconhecido como uma das primeiras iniciativas a propor a inclusão das PCD. A criação do Napne representou a materialização dessa ação. Referente a isso, como demonstrado, as finalidades e diretrizes do Napne são restringidas por lacunas e pela descontinuidade de ações formativas.

No contexto do IFRN, a pesquisa de campo revelou um panorama de limites e possibilidades no que se refere à atuação do Napne, especificamente no campus Natal-Central. A análise de dados demonstrou o papel de mediador que o núcleo desenvolve entre alunos, docentes e a instituição. Assim sendo, é, algumas vezes, o único canal de diálogo entre os alunos NEE, o corpo docente e a instituição.

Com base no que foi apresentado, classificamos como limites existentes a falta de adaptação de materiais, relatada nas falas dos Transcritores de Braille, Ledores, Intérpretes de Libras e dos próprios alunos. Os achados revelam que a sobrecarga de trabalho da equipe multidisciplinar é, também, um fator limitador, por condicionar o trabalho às demandas da rotina institucional. Essa sobrecarga é fruto de um desequilíbrio entre a demanda e a capacidade de atendimento do Napne. Destarte, não há tempo direcionado para planejamento de ações. Neste viés, barreiras atitudinais sobre o reconhecimento do trabalho que esses profissionais desenvolvem na instituição podem ser caracterizadas como mais um limite. Dessa maneira, observamos que a responsabilização pelo processo inclusivo recai sobre esses poucos profissionais. Ainda assim, identificamos na empiria da pesquisa que o Napne contribui diretamente para a permanência dos alunos acompanhados, mesmo que enfrente barreiras de comunicação com os demais setores do IFRN. A lacuna na comunicação e o número restrito de profissionais tangencia iniciativas como a promoção de eventos de sensibilização e de formação continuada para os servidores.

Outrossim, foram identificadas no estudo limitações impostas pela própria estrutura. A esse respeito, avaliamos que a falta de regulamentação de profissões pode resultar em vínculos empregatícios terceirizados que prejudicam o trabalho desses profissionais. A exemplo, os cargos de intérprete de Libras, Transcritor de sistema Braille e Revisor de Textos Braille foram congelados pelo Decreto nº 10.185/19. Dessa forma, fica impossibilitada a abertura de vagas para esses cargos nas instituições federais de ensino. Analisamos esse fato como um tangenciamento de gastos que vai de encontro à Educação Inclusiva, pois, quando se busca concretizar uma educação como direito de todos, deve-se prever a destinação de recursos e de profissionais especializados.

Nas análises dos achados, os conceitos de exclusão-includente e inclusão-excludente propostos por Kuenzer (2011) foram basilares para compreender a materialidade da Educação Inclusiva. Vimos que, do ponto de vista discente, as lacunas são refletidas na vivência dos alunos e reforçam indiretamente o sentimento de "não pertencimento", frequentemente mencionado pelos estudantes participantes da pesquisa. Os relatos demonstram que, para muitos, a inclusão é limitada à presença física. Com isso, são negligenciadas as dimensões afetivas, sociais e pedagógicas. Adicionalmente, comportamentos capacitistas, dentro da instituição, desvalorizam as possibilidades dos alunos NEE. Essas barreiras atitudinais perpetuam desigualdades e revelam a ausência de uma cultura institucional que seja verdadeiramente inclusiva.

Nos documentos institucionais, não localizamos diretrizes claras sobre adaptação e flexibilização curricular dos cursos oferecidos pelo IFRN. Desse modo, os docentes, possivelmente, enfrentam dificuldades em adaptar estratégias pedagógicas que considerem as singularidades dos alunos. Essa questão torna-se ainda mais complexa nas disciplinas técnicas, onde a ausência de adaptações adequadas pode comprometer tanto o desempenho do aluno quanto a qualidade da formação profissional oferecida no IFRN. A omissão em adaptar conteúdos tem caráter segregatório, ao manter alunos NEE em uma condição de exclusão velada, onde sua presença no espaço institucional não garante acesso pleno ao processo de aprendizagem. Concluimos que a organização curricular do IFRN, mesmo com princípios que favorecem a inclusão social, carece de diretrizes que assegurem suporte efetivo para a docência atuar de forma propositiva na superação dessas barreiras. Realçamos a figura do professor como um dos pilares fundamentais para uma formação inclusiva e equitativa. Porém, eles necessitam de diretrizes institucionais claras sobre adaptações pedagógicas, flexibilizações e terminalidade específicas para alunos NEE, pois compreendemos que a docência demanda responsabilidade pedagógica e social.

Nesse cenário, entendemos que, ao identificar as limitações existentes no IFRN, é possível pensar nas possibilidades para uma transformação institucional que mitigue desigualdades educacionais e auxilie o desenvolvimento acadêmico e profissional dos discentes. Consoante ao exposto, entendemos como possibilidade de desenvolvimento da Educação Inclusiva o fortalecimento do Napne com novos recursos e mais profissionais especializados, o aprimoramento dos canais de comunicação, além da inclusão da equipe do núcleo em processos decisórios da instituição, pois alunos NEE estão presentes desde o Ensino Médio Integrado até os cursos de Ensino Superior.

Em linhas gerais, compreendemos que a Educação Inclusiva, para ser materializada, exige uma mudança nas políticas institucionais. No entanto, é importante destacar que essas políticas internas são, em grande parte, reflexos das políticas externas que as orientam. Estas, por sua vez, frequentemente apresentam margem para múltiplas interpretações. Em suma, identificamos que a Educação Inclusiva do IFRN não se consolidou. A exemplo, encontramos na Política Interna de Educação Inclusiva (2013) diretrizes como: investimento na formação continuada de todos os profissionais da educação e constituição de equipes multiprofissionais de acompanhamento da aprendizagem. Porém, conforme a análise de dados obtidos, embora a instituição conte com uma equipe multidisciplinar, ela necessita de ampliação para que se relacione de modo coerente com o quantitativo de alunos no campus.

Em relação às finalidades do Napne apresentadas anteriormente, destacamos as seguintes: integração entre diversos segmentos, quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais e adaptação de materiais didáticos. Dessa maneira, observamos que o Napne não possui estrutura suficiente para cumprir sozinho tais finalidades. A integração entre segmentos, por exemplo, requer mobilização de diversos setores. Da mesma forma, a quebra de barreiras arquitetônicas e educacionais depende de um planejamento institucional que excede as incumbências do núcleo.

Todo esse arcabouço nos leva à compreensão de que, embora a Educação Inclusiva seja o termo mais presente nas políticas para o público da Educação Especial, sua materialidade exige uma análise das relações sociais e da estrutura política, pois a ausência de condições objetivas, como equipes multidisciplinares, formação continuada e espaços de planejamento intersetorial, compromete a efetividade das ações. Sob esse enfoque, fica evidente no estudo que, ao tratar de questões de Educação Inclusiva, é necessário desafiar desigualdades estruturais. Além de compreender que essas desigualdades presentes não devem ser tratadas como naturais. Portanto, entendemos que a Educação Inclusiva não deve ser vista como um fim em si, mas como um processo contínuo e em desenvolvimento que carece de ações integradas.

Dessa forma, sem um compromisso intersetorial, a Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial na instituição arrisca permanecer como um discurso bem-intencionado, mas limitado pela lógica integracionista e excludente que ainda persiste na educação formal brasileira.

Logo, emerge o questionamento: como promover uma educação que tem como premissa a consideração e o respeito à diversidade por meio da adaptação do ensino sem investimento público suficiente, sem formação continuada para todos os profissionais e sem normativos e diretrizes institucionais que facilitem e orientem de modo objetivo a materialização dessa educação? Essa questão é parte de reflexões para estudos futuros.

Como toda pesquisa, este trabalho também apresenta limites. Não foi possível, por exemplo, investigar as percepções dos gestores ou dos docentes das áreas técnicas. Tais lacunas, contudo, indicam caminhos para futuros estudos que poderão contribuir com o fortalecimento da Educação Inclusiva.

Concluimos, então, almejando que esta dissertação contribua com o debate sobre as políticas em torno do tema, com a atuação do Napne e com o compromisso coletivo com a equidade, a justiça social e a valorização da diversidade

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição de sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 23 de junho de 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

ALBUQUERQUE, Érika Nogueira Martins de. **A Psicopedagogia no âmbito do NAPNE/IFRN: ações para a inclusão de estudantes na Educação Profissional**, 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

ALENCAR, Ligyanne Karla. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: **LA CIUDADANÍA NEGADA: políticas de exclusión en la educación y el trabajo**. Buenos Aires: CLACSO, p. 35–47, 2000. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/5790/4437>. Acesso em: 31 de janeiro de 2025.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, n. 21, p. 160-176, 2001.

APAE. **Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais**, 2013. Página inicial. Disponível em: <https://apaebritil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566, de 19 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Dispõe sobre a organização do ensino industrial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1942.

BRASIL. **Decreto nº. 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1957.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Decreto nº. 72.425, de 03 de julho de 1973.** Institui a criação do Centro Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1973.

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

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994.** Complementa o currículo das licenciaturas. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta os artigos 36 e de 39 a 42 da Lei nº. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – um programa cidadão.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta os artigos 36 e de 39 a 42 da Lei n. 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, e n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que tratam da prioridade de atendimento às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao inciso V da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Portaria nº. 948, de 09 de outubro de 2007.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009.** Dispõe sobre diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 18 de setembro de 2008.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** Brasília, DF: CORDE, 2009.

BRASIL. **Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010

BRASIL. **Lei nº. 12.319, de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011

BRASIL. **Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 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, 2015.

BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Medida Provisória n. 870, de 01 de janeiro de 2019.** Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 10.185, de 20 de dezembro de 2019.** Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concursos públicos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Aprova a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 3.267, de 2021.** Dispõe sobre o exercício da profissão de revisor de textos em braile. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Brasília, DF: Inep/MEC, 2022.

BRASIL. **Lei nº. 14.723, de 23 de novembro de 2023.** Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 4.064, de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da atividade do psicopedagogo e altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023.

BRASIL. **Lei nº. 14.914, de 03 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216744>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>. Acesso em: 24 de outubro de 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 66, p. 7-23, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142009000200002>. Acesso em: 20 de novembro de 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Estado-nação e formas de intermediação política. **Lua Nova**, v. 100, p. 9-46, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-155185/100>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTINEZ, Silvia Alicia. História e historiografia da educação especial brasileira: um balanço da produção em artigos científicos (2015-2020). **História da Educação**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/113783>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

CAMPUS, Alessandra Freire Magalhães; CAETANO, Luiz Miguel Dias; LAUS-GOMES, Victor Márcio. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 54, p. 137-157, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

CARMO, Meirelles do; GUIZARDI, Flávia Lopes. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 11, p. 3665-3676, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.17782017>. Acesso em: 28 de janeiro de 2025.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE. Documento final. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view?usp=sharing>. Acesso em: 29 de março de 2024.

DAROS, Michelli Aparecida. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. *Serviço Social e Sociedade*, v. 146, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.346>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

FENA PESTALOZZI. **Federação Nacional das Associações Pestalozzi**, 2023. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

FERREIRA, Jean Carlos Dias A permanência dos estudantes surdos como fatores de inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, no curso de Informática para internet, 2020, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar, 2003. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100004>. Acesso em 19 de novembro de 2024.

FIGUEIREDO, João Ricardo Melo; VALLEJO, Anderson de Oliveira. O desenvolvimento da educação profissional no Instituto Benjamin Constant. **Congresso Brasileiro De Educação Especial**, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/o-desenvolvimento-da-educacao-profissional-no-instituto-benjamin-constant?lang=pt-br>. Acesso em 29 de maio de 2025.

FREITAS, Juliane Kelly de Figueiredo. **Políticas públicas para pessoas com deficiência na educação profissional: entre o direito e sua garantia**, 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista** São Paulo. Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães. A Constituição do público-alvo da Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e disputas no interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0170>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

GONÇALVES, Suênia Cavalcante Pereira. **O Napne o acesso, permanência e êxito do discente com surdez, em sua formação profissional no IFRN**, 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

GONÇALVES, Suênia Cavalcante Pereira. CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Um Estado do Conhecimento sobre a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional a partir do NAPNE/IFRN. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n.23. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15579/3821>. Acesso em: 25 de junho de 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Apresentação - PNAD Contínua: Pessoas com Deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2025.

CAMPUS, Alessandra Freire Magalhães; CAETANO, Luiz Miguel Dias; LAUS-GOMES, Victor Márcio. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 54, p. 137-157, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

CARMO, Meirelles do; GUIZARDI, Flávia Lopes. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 11, p. 3665–3676, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.17782017>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Documento final**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view?usp=sharing>. Acesso em: 29 de novembro de 2024.

DAROS, Michelli Aparecida. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. **Serviço Social e Sociedade**, n. 146, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.346>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

FENA PESTALOZZI. **Federação Nacional das Associações Pestalozzi**, 2023. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

FERREIRA, Jean Carlos Dias. **A permanência dos estudantes surdos como fatores de inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, no curso de Informática para Internet**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100004>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (Org.). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães. A constituição do público-alvo da Política de Educação Especial Brasileira: movimentos e disputas no interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0170>. Acesso em: 29 de agosto de 2024.

GONÇALVES, Suênia Cavalcante Pereira; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Um estado do conhecimento sobre a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional a partir do NAPNE/IFRN. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15579/3821>. Acesso em: 25 de junho de 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Apresentação – PNAD Contínua: Pessoas com Deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 30 de março de 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução n. 23/2010 - CONSUP. Aprova o Plano de Assistência Estudantil**. IFRN, Natal, 2010. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4155/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_23.2010_-_CONSUP_Palno_de_Assist%C3%AAncia_Estudantil_com_anexo_1.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Natal, RN, 01 ago. 2013. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 14 de maio de 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização Didática**. Natal, RN, 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012_versaoFINAL_20mai2012.pdf. Acesso em: 28 de novembro de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução n. 16/2014 - CONSUP. Aprova a Política e o Programa de Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho**. IFRN, Natal, 2014. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/3470/16_-_Aprova_Politica_e_Programa_de_Promocao_a_Saude_e_Qualidade_de_Vida_no_Tra_XGdaviD.pdf. Acesso em: 09 de novembro de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2026)**. IFRN, Natal, RN, 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/gestao-estrategica/planejamento-estrategico/>. Acesso em: 04 de novembro de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão (2020)**. IFRN, Natal, RN, 2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 04 de novembro de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão (2021)**. IFRN, Natal, RN, 2021. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 06 de novembro de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão (2022)**. IFRN, Natal, RN, 2022. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 04 de novembro de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão (2023)**. IFRN, Natal, RN, 2023. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 06 de novembro de 2024.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**, n. 3. São Paulo, SP: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização do trabalho docente no regime de acumulação flexível. **Revista Paradigma (Edição Temática – Docência, Pesquisa e Formação)**, v. XLIII, p. 75–92, set. 2022. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1261>. Acesso em: 23 de junho de 2025.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2013.

LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-65642018109>. Acesso em: 21 de junho de 2025.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 33/1–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42685>. Acesso em: 12 de outubro de 2024.

LIMA, Eva Lúcia Maniçoba. **Inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**, 2018, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

LIMA, Eva Lúcia Maniçoba; NETA, Olívia Morais de Medeiros. Implementação de Políticas Públicas Educacionais para a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional: o CEFET - RN e a Ação TEC NEP. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, 2018. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/417>. Acesso em: 09 de junho de 2024.

MACEDO, Pedro. **A Educação Profissional e o Desenvolvimento Territorial: A expansão dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia**. Revista Brasileira de Educação Profissional

e Tecnológica, v. 2, n. 13, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5821>. Acesso em: 14 de março de 2024.

MACHADO, Fernando Soares. **O Ciclo De Políticas No Contexto Da Educação Profissional Inclusiva: efeitos no trabalho do napne no âmbito do instituto federal do triângulo mineiro**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – PROFEPT 2021. IFTM, Uberaba, 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, n. 24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17072>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2025.

MATTJE, Emerson Tayrone. **O Pronatec/viver sem limite e a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Tese – Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade FEEVALE. Novo Friburgo, RJ, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/521648>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde e Sociedade, v. 20, n. 2, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>. Acesso em 15 de fevereiro de 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**, 2006. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em 23 de junho de 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base**, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 21 de outubro de 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINE, André; ALVES, Ismael Gonçalves. **Aspectos Formativos E Socio-Constitutivos A Partir Da Tríade “Coração, Cabeça E Mãos” Em J. H. Pestalozzi E No Filme Metrópolis, De Fritz Lang**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469821>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA; entre desafios e possibilidades. **Holos**, Natal, v. 2, 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: 21 de julho de 2024.

MORAIS, Josenilda Mafra Rocha. **Políticas de formação de professores para a educação profissional das pessoas com deficiência: um estudo exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte**, 2019, 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. **Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 101, n. 257, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4420>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

NETO, Antônio Cabral. Mudanças Contextuais e as Novas Regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051>. Acesso em: 18 de maio de 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 21 de setembro de 2024.

NUNES, Lorrana Oliveira; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Público-Privado No Financiamento Da Educação Especial: Quem Ganha E Quem Perde No Mercado Da Benemerência? **Educação em Revista**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469840871>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

OLIVEIRA, Maria Claudete Neto; LIMA, João Francisco Lopes. As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: tipologias e implicações. **Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc**, v. 5, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/2993>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

OLIVEIRA, Lessandra Paula Targino de. **Trajetória De Estudante Com Dislexia na Oferta Da Rede Federal por Meio do IFRN: Aspectos da Educação Profissional Que Permitiram a Permanência com Êxito**, 2023. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 de Junho de 2025.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 14, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>. Acesso em 30 de novembro de 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PEREIRA, Paulo Henrique de Souza; ALMEIDA, Ana Cláudia Camargo Magalhães de. Políticas sociais e a concepção de vulnerabilidade no Brasil: uma análise a partir da perspectiva

da equidade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 119, p. 614–636, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000300006>. Acesso em: 16 de outubro de 2024.

PICCOLO, Gustavo Martins, Pelo Direito de Aprender: Construções do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, n. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536926>. Acesso em 12 de maio de 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: Produção Científica, Políticas e Práticas**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p>. Acesso em 07 de maio de 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Balanço da Produção Científica sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010-2020). **Educação em Revista**, n. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-46982636>. Acesso em 13 de abril de 2024.

RIGO, Neusete Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel. Inclusão Escolar: Efeitos do Plano Nacional de Educação nos Planos Municipais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147304>. Acesso em: 12 de maio de 2024.

ROSA, Júlia Gabriele Lima; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial, 2020. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>. Acesso em: 15 de abril de 2024.

RORIZ, Ticiania Melo de Sá; AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controvérsias práticas discursivas. **Psicologia USP**, v. 16, n. 3, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642005000200009>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

SANTOS, Maria Lucia Ribeiro. **Do Banimento À Morosa Construção Do Paradigma Da Inclusão Social: Breve Análise Histórica Das Pessoas Com Deficiência**. Apresentação de Trabalho em Congresso, 2014.

SANTOS, Flávio Lopes. BAZILATTO, Alexandre. MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada? **Revista Cocar**. v. 14 n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3614>. Acesso em: 23 de junho de 2025.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes. SANTOS, Paola Portugal Barbosa. PRÍNCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares. VALIM, Rosa. ALMEIDA, Veronica Eloí. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo, **Revista Educação Especial**, n. 36, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>. Acesso em: 23 de junho de 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, p. 10–16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão**. Revista Reação, ano XVII, n. 96, jan./fev. 2014, p. 10-12.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia, 2003. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 09 de junho de 2025.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima. Segregar ou Incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial no Brasil. **Revista de Administração Pública**, n. 55, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220210034>. Acesso em: 01 de abril de 2024.

SECRETARIA NACIONAL DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DO MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite**, 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

SENAC. DN. **Pessoas com deficiência: Educação e trabalho**. Rio de Janeiro: SENAC/DEP/CEAD, 2006a. Disponível em: <https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/PessoasDeficiencia.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2024.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Orientações técnico pedagógicas para a educação profissional e tecnológica de pessoas com deficiência**. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. Brasília, 2009.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do PRONATEC e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240913por>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2024.

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

SILVA, Mariane Carloto; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240054>. Acesso em: 26 de outubro de 2024.

SOUZA, Sirleine Brandão. Os Campos Político e Acadêmico e o Discurso Sobre Educação Especial. **Revista Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623697373>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2025.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência política e teoria do Estado**. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Capítulo 11 – Educação Inclusiva**. Anuário Brasileiro Da Educação Básica, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-11-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 29 de maio de 2025.

TURCI, Deolinda Armani; RODRIGUES, Larissa Assunção; LOURENÇO, Érika Lourenço. Helena Antipoff: uma biografia intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182829>. Acesso em 06 de agosto de 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

VITULLO, Gabriel E. Ascensão, auge e decadência do neoliberalismo na América Latina. **Cadernos Pet: Artigos Acadêmicos**, v. 5, p. 31-48, 2011.

ZANNETTE, Marcos Suel Zanette. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

ANEXO 1



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 Sarmento 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

ANEXO 2

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



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas de Inclusão: Um estudo sobre os limites e possibilidades do NAPNE no Instituto Federal

Pesquisador: MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 81341424.3.0000.0225

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.013.213

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "Políticas de Inclusão: Um Estudo sobre Limites e Possibilidades das Ações do NAPNE no Instituto Federal" é uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A temática central é a inclusão de estudantes com necessidades específicas no contexto da educação profissional e tecnológica. O objetivo geral da pesquisa é analisar os limites e as possibilidades das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (NAPNE). Os participantes da pesquisa incluem a equipe multidisciplinar do NAPNE, a gestão do núcleo e os alunos com necessidades específicas matriculados no ensino médio integrado, nas licenciaturas, especializações e cursos de pós-graduação. A metodologia da pesquisa envolve duas etapas principais: uma revisão documental e bibliográfica sobre a legislação da Educação Especial e a interface entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Especial, seguida da coleta de dados por meio de entrevistas com roteiros pré-elaborados. Os dados serão analisados utilizando a metodologia dos núcleos de significação, fundamentada na teoria sócio-interacionista de Lev Vygotsky.

Objetivo da Pesquisa:

Com base nos documentos fornecidos, o projeto de pesquisa apresenta o seguinte objetivo

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** csp@ifrn.edu.br

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



Continuação do Parecer: 7.013.213

geral e os objetivos específicos:

Objetivo Geral:

Analisar os limites e as possibilidades das ações do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (NAPNE).

Objetivos Específicos:

Descrever o contexto sócio-histórico da Educação Especial Brasileira.

Evidenciar as políticas inclusivas que integram a Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Especial.

Analisar as ações do NAPNE, identificando os limites e as possibilidades de atuação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios:

"O benefício desta pesquisa é a possibilidade de oferecer elementos para a revisão dos documentos institucionais no IFRN, tais como o Projeto Político Pedagógico, e corroborar para que o campo de estudo da educação profissional e tecnológica continue sendo ampliado, da mesma forma que o desenvolvimento da educação especial."

Riscos:

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

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada "Políticas de inclusão: um estudo sobre limites e possibilidades das ações

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

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



Continuação do Parecer: 7.013.213

do NAPNE no Instituto Federal" oferece uma contribuição significativa ao campo da Educação Especial e da Educação Profissional e Tecnológica. Este estudo tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades das ações do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (NAPNE), visando promover uma educação inclusiva e equitativa para os alunos com necessidades específicas no Instituto Federal. A importância desta pesquisa está em sua capacidade de abordar um aspecto essencial da educação contemporânea: a inclusão de estudantes com necessidades específicas. Ao investigar as ações do NAPNE, a pesquisa não só identifica práticas eficazes, mas também aponta áreas que necessitam de melhorias, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos ora apresentados estão de acordo com a legislação e adequados ao presente protocolo.

Recomendações:

O CEP-IFRN recomenda aos pesquisadores, além da leitura das resoluções 466/2012 e 510/2016, a Lei Geral de proteção de dados- LGPD. Reforçamos que a aludida Lei dispõe sobre a responsabilidade na proteção e guarda dos dados sensíveis coletados e manipulados. Assim reforça-se a importância do sigilo, guarda e consentimento utilização dos dados sob pena de possíveis responsabilizações de dados extraviados ou utilizados indevidamente, bem como aqueles coletados sem a anuência e/ou ciência da sua utilização, ou utilizados para fins diversos daqueles consentidos. O presente aviso tem a finalidade de reforçar à vigência da LGPD e orientar sobre a necessidade guarda e proteção de dados, como medida precaver da possibilidade de responsabilização do pesquisador em caso dados extraviados que estejam sob sua guarda/coleta.

O CEP-IFRN recomenda aos pesquisadores que, após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado pesquisador:

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,	
Bairro: Cidade Alta	CEP: 59.025-003
UF: RN	Município: NATAL
Telefone: (84)4005-0951	Fax: (84)4005-0753
	E-mail: cep@ifrn.edu.br

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



Continuação do Parecer: 7.013.213

O CEP-IFRN aprova o protocolo de pesquisa Políticas de Inclusão: Um estudo sobre os limites e possibilidades do NAPNE no Instituto Federal. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2309119.pdf	17/08/2024 13:30:51		Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Cartaresposta2_pesquisaNAPNE_assinado.pdf	17/08/2024 13:29:06	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
Outros	autorizacaodedocassinado_jonas.pdf	17/08/2024 13:28:51	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEALUNOS_PESQUISANAPNE.docx	12/08/2024 20:32:27	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFISSIONAIS_PESQUISANAPNE.docx	12/08/2024 20:32:13	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa NAPNE com alterações.docx	12/08/2024 20:30:17	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
Outros	confidencialidade assinado.pdf	26/04/2024 10:13:05	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
Outros	instrumentos para coleta de dados.pdf	13/04/2024 15:41:47	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	cronograma para o cep.pdf	13/04/2024 14:20:43	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
Outros	Modelo de autorização de áudio assinado.pdf	13/04/2024 14:19:44	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

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



Continuação do Parecer: 7.013.213

Outros	Modelodeautorizacaodeaudioassinado.pdf	13/04/2024 14:19:44	SANTOS	Aceito
Outros	pesquisanaoiniciada.pdf	13/04/2024 14:01:26	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_cep_pesquinanapne.pdf	05/04/2024 10:31:38	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_criteriosdocep.docx	30/03/2024 17:22:24	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinada.pdf	30/03/2024 17:14:28	MARTHA LARISSA ALEXANDRE DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NATAL, 18 de Agosto de 2024

Assinado por:
LEANDRO SILVA COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Rio Branco, 743 salas 73 e 74,
Bairro: Cidade Alta **CEP:** 59.025-003
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)4005-0951 **Fax:** (84)4005-0753 **E-mail:** cep@ifrn.edu.br

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS GRUPO 01 - PROFISSIONAIS DO NAPNE

QUESTIONÁRIO SIMPLES PARA CONSTRUÇÃO DE BASE DE DADOS

- Nome completo: _____
- Idade: _____ Naturalidade _____
- Como que gênero você se identifica: _____
- Formação acadêmica: _____ Função no Napne _____
- Tipo de vínculo com o IFRN
 - ☐ servidor
 - ☐ terceirizado
- Há quanto tempo você trabalha no núcleo?
 - ☐ menos de 2 anos
 - ☐ de 2 a 5 anos
 - ☐ 5 a 9 anos
 - ☐ mais de 10 anos
- Já teve experiência com essa área anteriormente?
 - ☐ sim
 - ☐ não

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

1. Como você avalia o processo de inclusão dentro da instituição, ótimo, regular ou inexistente e por quê?
2. Sobre o Napne, qual o seu ponto de vista em relação ao trabalho do núcleo?
3. Existe algum fator limitador do seu trabalho no Napne? Se sim, o que?
4. Caso exista alguma limitação, você consegue enxergar possibilidade de mudanças e melhorias? Quais?
5. Existe algum tipo de capacitação ou suporte oferecido para lidar com questões relacionadas às necessidades específicas dos estudantes?
6. Quais são os desafios mais comuns enfrentados pelos alunos que você atende?

POLÍTICAS DE INCLUSÃO

1. Você já participou ou contribuiu com sugestões para políticas de inclusão? Como foi essa experiência?
2. Quais são os maiores obstáculos que você vê na implementação efetiva das políticas de inclusão?
3. Quais documentos você utiliza como base para orientar as atividades que realiza no Napne?
4. Existem lacunas ou ambiguidades nos documentos que dificultam sua implementação?
5. Quais são as oportunidades que você identifica nos documentos normativos para melhorar o suporte às pessoas com necessidades específicas?
6. Como você acredita que os documentos poderiam ser aprimorados para atender melhor às necessidades dos estudantes? Como você avalia o impacto dos documentos normativos na promoção da inclusão para alunos com necessidades específicas?
7. Existem métricas ou indicadores internos na instituição utilizados para medir o progresso e necessidades em relação ao trabalho do Napne?

APÊNDICE B

INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS DOS DISCENTES

QUESTIONÁRIO SIMPLES PARA CONSTRUÇÃO DE BASE DE DADOS

- Nome completo: _____
- Idade: _____
- Naturalidade _____
- Como que gênero você se identifica: _____
- Identificação étnico-racial
 - ☐ Negro
 - ☐ Branco
 - ☐ Pardo
 - ☐ Indígena
 - ☐ Outro _____
- Você cursou o ensino fundamental em:
 - ☐ Escolas públicas apenas
 - ☐ A maior parte em escolas públicas
 - ☐ Metade em escolas públicas, metade em escolas privadas
 - ☐ A maior parte em escolas privadas
 - ☐ Escolas privadas apenas
- Possui algum benefício do governo:
 - ☐ sim
 - ☐ não
- O que você estuda no IFRN?
 - ☐ ensino médio integrado
 - ☐ curso técnico subsequente. Qual? _____
 - ☐ licenciatura. Qual? _____
 - ☐ pós-graduação. Qual? _____

- Tem acesso a algum programa de assistência estudantil do IFRN? Qual? _____

PROPOSTA PARA POSSÍVEIS PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS COM OS DISCENTES

DESAFIOS ACADÊMICOS

1. Qual a sua forma de ingresso? Classificação geral ou pela lei de cotas?
2. Você sente que os materiais e recursos educacionais disponibilizados atendem às suas necessidades? Por quê?
3. Como você percebe o sistema de avaliação adotado no seu curso? Ele é adequado às suas necessidades?
4. Qual o maior limitador em relação ao ambiente acadêmico devido às suas necessidades específicas (se houver)?

APOIO E INCLUSÃO

1. Sobre acessibilidade física e digital dentro da instituição, você define como ótimo, regular ou inexistente e por quê?
2. Em relação à instituição, como você define o processo de inclusão, ótimo, regular ou inexistente e por quê?
3. Sobre o Napne, qual o seu ponto de vista em relação ao trabalho do núcleo?
4. Quais serviços ou suportes você mais utiliza no Napne?
5. Existe algum serviço ou suporte que você gostaria que o Napne oferecesse, mas que atualmente não está disponível?
6. Quais iniciativas ou ações você considera importantes para promover a inclusão social?
7. Sobre o convívio social, você se sente acolhido e pertencente ao ambiente no qual estuda por parte dos professores e colegas?

POLÍTICAS DE INCLUSÃO

1. Você está ciente das políticas e procedimentos que a instituição tem em vigor para garantir a inclusão? Como ficou sabendo delas?

2. Como você avalia as políticas institucionais de inclusão implementadas no seu campus?
3. Existe alguma política ou procedimento que você acha que poderia ser melhorado ou implementado.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PROFISSIONAIS DO NAPNE

Esclarecimentos

Convidamos você para participar da pesquisa “Políticas de Inclusão: Um Estudo Sobre Limites e Possibilidades das Ações do Napne no Instituto Federal” coordenada pelo(a) pesquisador Profa. Dra. Khadidja Karla Nascimento Chagas e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, o (a) sr. (a) será submetido(a) ao seguinte procedimento: entrevistas gravadas em áudio, cuja responsabilidade de aplicação é do pesquisador Martha Larissa Alexandre dos Santos, estudante do Curso Mestrado do IFRN, *Campus Natal Central*. Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar os limites e as possibilidades das ações do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (Napne)” e como objetivos específicos: descrever o contexto sócio-histórico da Educação Especial Brasileira; evidenciar as políticas inclusivas que integram a Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Especial e analisar as ações do Napne identificando limites e possibilidades de atuação.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de oferecer elementos para a revisão dos documentos institucionais no IFRN, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e corroborar para que o campo de estudo da educação profissional e tecnológica continue sendo ampliado, da mesma forma que o desenvolvimento da educação especial.

Os riscos que o participante da pesquisa estará exposto são de falta de interesse e vazamento de informações pessoais. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, pois não será necessária a identificação do nome deste nem de outros dados como telefone ou e-mail. para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, a entrevista será aplicada pelo discente Martha Larissa Alexandre dos Santos e somente ele e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os dados; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, considerando que não serão divulgados dados que identifiquem o participante; garantia que o participante se sinta à vontade

para responder às perguntas da entrevista.

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

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Martha Larissa Alexandre dos Santos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus Natal Central*, no endereço rua doutor paulino n. 243, centro, São José de Mipibu/RN, pelo telefone (84) 98830-8281 e e-mail: martha.larissa@escolar.ifrn.edu.br

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

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

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

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “Políticas de Inclusão: Um Estudo Sobre Limites e Possibilidades das Ações do Napne no Instituto Federal”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram

garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Natal, 24 de julho de 2024

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

ALUNOS ACOMPANHADOS PELO NAPNE

Esclarecimentos

Convidamos você para participar da pesquisa “Políticas de Inclusão: Um Estudo Sobre Limites e Possibilidades das Ações do Napne no Instituto Federal” coordenada pelo(a) **pesquisador** Profa. Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, o (a) sr. (a) será submetido(a) ao seguinte procedimento: entrevistas gravadas em áudio, cuja responsabilidade de aplicação é da pesquisadora Martha Larissa Alexandre dos Santos, estudante do Curso Mestrado do IFRN, *Campus Natal Central*. Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar os limites e as possibilidades das ações do Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (Napne)” e como objetivos específicos: descrever o contexto sócio-histórico da Educação Especial Brasileira; evidenciar as políticas inclusivas que integram a Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Especial e analisar as ações do Napne identificando limites e possibilidades de atuação.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de oferecer elementos para a revisão dos documentos institucionais no IFRN, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e corroborar para que o campo de estudo da educação profissional e tecnológica continue sendo ampliado, da mesma forma que o desenvolvimento da educação especial.

Os riscos que o participante da pesquisa estará exposto são de falta de interesse e vazamento de informações pessoais. Embora não haja riscos físicos associados, pode haver desconfortos emocionais ao discutir experiências pessoais ou acadêmicas. Além disso, pode haver uma leve interferência em suas atividades acadêmicas devido ao tempo necessário para participar da pesquisa.

Para minimizar esses riscos, as sessões de discussão serão conduzidas de maneira sensível, respeitosa, com a possibilidade de interromper ou pausar a participação a qualquer momento caso ocorra desconforto emocional.

Outra forma é garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, pois não

será necessária a identificação do nome deste nem de outros dados como telefone ou e-mail pessoais; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, a entrevista será aplicada pelo discente Martha Larissa Alexandre dos Santos e somente ele e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os dados; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, considerando que não serão divulgados dados que identifiquem o participante; garantia que o participante se sinta à vontade para responder às perguntas da entrevista.

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

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Martha Larissa Alexandre dos Santos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus Natal Central*, no endereço rua doutor Paulino n. 243, centro, São José de Mipibu/RN, pelo telefone (84) 98830-8281 e e-mail: martha.larissa@escolar.ifrn.edu.br

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

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

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

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “Políticas de Inclusão: Um Estudo Sobre Limites e Possibilidades das Ações do NAPNE no Instituto Federal”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que solicitem durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo, assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Natal, 24 de julho de 2024.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

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 29/10/2025 17:20:16.

Este documento foi armazenado no SUAP em 29/10/2025. 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: 2369079
Código de Autenticação: 94045ca24c

