



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

TAMIRES PEREIRA CARVALHO

**ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE UTILIZARAM  
A PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA REALIZADAS NO PERÍODO DE  
2000 A 2015**

---

Londrina  
2016



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2016

TAMIRES PEREIRA CARVALHO

**ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE UTILIZARAM  
A PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA REALIZADAS NO PERÍODO DE  
2000 A 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vitaliano.

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Carvalho, Tamires Pereira.

Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015 / Tamires Pereira Carvalho. - Londrina, 2016.  
193 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. Pesquisa colaborativa - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Educação inclusiva - Tese. I. Vitaliano, Célia Regina . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TAMIRES PEREIRA CARVALHO

**ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE UTILIZARAM A  
PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA REALIZADAS NO PERÍODO DE 2000 A 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Elsa Midori Shimazaki  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karen Ribeiro  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de abril de 2016.

**À memória de Margarete de Carvalho,**  
Querida tia, madrinha e professora digna de admiração e inspiração, pois soube  
tão bem cumprir sua missão e deixar seu exemplo. Trago em minha memória a  
dedicação ao seu ofício e principalmente aos seus alunos.

**À Darcira Scarpeli Costa Carvalho,**  
Grande avó, cheia de histórias e sabedoria. Sempre demonstrou imenso amor e  
orgulho pelo seu magistério e, hoje, é incentivadora dessa empreitada, sobretudo,  
por acreditar e incentivar o exercício pela educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que estiveram comigo em todos os momentos, fáceis e difíceis, que me permitiu estar aqui hoje escrevendo este trabalho.

À minha orientadora Célia Regina Vitaliano pela confiança depositada a mim e a minha pesquisa. Ademais, pela sua parceria, paciência e, principalmente, pelas oportunidades de reflexão e aprimoramento.

Às Professoras Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Elsa Midori Shimazaki e Karen Ribeiro por aceitarem participar da banca de qualificação, pela atenção na leitura do material, avaliação e contribuição com seus conhecimentos.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pela oportunidade que foi concedida de aprimoramento pessoal e pessoal.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL que compartilharam seus conhecimentos e possibilitaram ampliação dos meus.

À minha grande amiga Josemaris A. Martinelli, pela amizade construída e fortalecida nesses dois anos de estudo.

Aos meus queridos amigos do mestrado, conhecer e conviver com eles foi de grande valor e crescimento.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante um ano, que propiciou melhores condições de dedicação e empenho a essa pesquisa.

À minha família pelo apoio e força depositada a mim durante esse percurso.

Ao meu namorado Gabriel, pelo valoroso auxílio que me deu durante essa caminhada, principalmente, pela sua paciência, carinho e companheirismo.

Sobretudo, agradeço à Deus, que esteve comigo durante essa empreitada. Graças a Ele tive a oportunidade de conhecer pessoas que foram imprescindíveis para a realização desse trabalho e, conseqüentemente, para o meu crescimento pessoal. Ele é fonte de infinita sabedoria que se manifesta por meio das oportunidades e pessoas que estão a minha volta.

CARVALHO, Tamires Pereira. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as teses e dissertações que utilizaram como método a pesquisa colaborativa visando formar os profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para tanto, consistiu em uma pesquisa bibliográfica e o material para análise compreendeu teses e dissertações, publicadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco de Teses e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os critérios utilizados para seleção do material de análise foram: ser tese ou dissertação publicada entre o ano 2000 a 2015; que contemplasse em seu título os descritores: Pesquisa Colaborativa; Formação de Professores; Educação Inclusiva; Inclusão; Educação Especial; Trabalho Colaborativo; Ensino Colaborativo e/ou Coensino; cujo método estivesse identificando-a como pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa colaborativa; e, que tivesse como foco a formação de professores ou profissionais da educação para a inclusão escolar de alunos com NEE. O total das obras selecionadas foi 22 dissertações e teses. A análise dos dados desta pesquisa ocorreu em duas fases; a primeira, realizada com base nos resumos, caracterizou as produções científicas selecionadas e a segunda, por meio da leitura das dissertações e teses, analisou os objetivos, procedimentos realizados e os resultados obtidos por cada uma. Os resultados obtidos evidenciaram que, apesar da significativa contribuição da modalidade de pesquisa colaborativa – para investigação, produção de conhecimento e formação de profissionais da área da educação – poucos pesquisadores e universidades investem em tal modalidade de pesquisa. Ademais, as pesquisas selecionadas para esse estudo foram identificadas com maior frequência em universidades que têm consolidados grupos de pesquisa que objetivam formação do professor, ou profissionais da educação, para inclusão escolar dos alunos com NEE. As análises possibilitaram identificar que os objetivos e procedimentos das pesquisas analisadas estavam em consonância com os objetivos assumidos pela pesquisa colaborativa. Desta forma, concluímos que os procedimentos assumidos pelas pesquisas selecionadas possibilitaram mudanças significativas referentes as conceituações da Educação Inclusiva e as práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais da educação com intuito de favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE.

**Palavras-chave:** Pesquisa colaborativa. Formação de professores. Educação inclusiva.

CARVALHO, Tamires Pereira. **Analysis of theses and dissertations that used collaborative research in the context of inclusive education carried out in the period from 2000 to 2015.** 2016. 193 p. Dissertation for Master's degree in Education. State University of Londrina, Londrina, 2016.

## ABSTRACT

The present work had as objective to analyze the theses and dissertations that used as collaborative research methodology in order to train education professionals to the process of inclusion of pupils with special educational needs (SEN). For both, the method consisted of a bibliographical research and analysis material understood theses and dissertations, published in the Bank of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) and the Bank of Theses and the Brazilian Digital Library of theses and dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of information in science and technology (IBICT). The criteria used for selecting the material of analysis were: be thesis or dissertation published between the year 2000 to 2015; which embraced in its title the descriptors: collaborative research; Training of teachers; Inclusive Education; Inclusion; Special Education; Collaborative Work; Collaborative teaching eou Coensino; whose method was identifying it as collaborative action research or collaborative research; and, which had focused on teacher training or education professionals for the school inclusion of pupils with SEN. The total of the selected works was dissertaçõesteses 22. Data analysis of this survey took place in two stages; the first, held on the basis of the summaries, characterized the scientific production selected and the second, through the reading of dissertations and theses, analysed the objectives, procedures performed and the results obtained by each. The results obtained showed that, despite the significant contribution of collaborative research method – to research, production of knowledge and training of professionals in the field of education – a few researchers and universities investing in such research mode. Furthermore, surveys selected for this study were identified more frequently in universities that have consolidated research groups that are training the teacher or education professional, for school inclusion of pupils with SEN. The analyses made it possible to identify the objectives and procedures of the research analyzed were in line with the objectives of the collaborative research. Thus, we conclude that the procedures undertaken by selected research made significant changes regarding the concepts of inclusive education and educational practices developed by education professionals in order to facilitate the process of inclusion of pupils with SEN.

**Keywords:** Collaborative research. Training of teachers. Inclusive education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Procedimento do levantamento de dados .....	75
<b>Figura 2</b> - Regiões brasileiras que investem em pesquisas com foco colaborativo na educação inclusiva .....	89
<b>Figura 3</b> - Nível acadêmico das produções selecionadas.....	90

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição das produções científicas referente ao seu ano de publicação x universidades que subsidiaram a pesquisa.....	84
<b>Tabela 2</b> - Universidades e Programas de Pós-Graduação das pesquisas selecionadas .....	86
<b>Tabela 3</b> - Foco e alunos alvo das pesquisas selecionadas .....	98
<b>Tabela 4</b> - Participantes envolvidos nas pesquisas selecionadas.....	100
<b>Tabela 5</b> - Formação dos participantes das pesquisas selecionadas .....	104
<b>Tabela 6</b> - Local de desenvolvimento das pesquisas selecionadas .....	106
<b>Tabela 7</b> - Nível de ensino contemplado nas pesquisas selecionadas .....	107
<b>Tabela 8</b> - Período de desenvolvimento das pesquisas selecionadas .....	108
<b>Tabela 9</b> - Abordagem teórica adotada na intervenção.....	145
<b>Tabela 10</b> - Mudanças nas práticas educativas dos professores da classe comum .....	154
<b>Tabela 11</b> - Mudanças nas práticas educativas dos professores especialistas em Educação Especial .....	160
<b>Tabela 12</b> - Mudanças nas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares .....	163

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Modalidades de investigação-ação .....	48
<b>Quadro 2</b> - Procedimentos e categorias de análise dos dados das pesquisas selecionadas .....	79
<b>Quadro 3</b> - Relação das produções científicas selecionadas para análise .....	82
<b>Quadro 4</b> - Relação do objetivo geral das produções selecionadas.....	95
<b>Quadro 5</b> - Procedimento de levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios .....	114
<b>Quadro 6</b> - Procedimentos de intervenção utilizados nas pesquisas .....	123
<b>Quadro 7</b> - Procedimentos de avaliação do processo de intervenção utilizados nas pesquisas .....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS DOWN	Associação de pais e amigos de pessoas com Síndrome de Down
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EI	Educação Inclusiva
EE	Educação Especial
EF	Educação Física
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GAD	Gestão de Aprendizagem na Diversidade
GP-FOREESP	Grupo de pesquisa – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MCTI	Ministério da ciência, tecnologia e inovação
NEE	Necessidade(s) Educacional (is) Especial (is)
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PAP	Protocolo de Avaliação Pedagógica
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PPG	Programa de Pós-Graduação
SD	Síndrome de Down
SEDAS	Secretaria de Educação e Assistência Social
SER´S	Secretarias Executivas Regionais
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia(s) Assistiva(s)

TAE	Tecnologia(s) Assistiva(s) na Escola
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno e Déficit de Atenção
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TO	Terapeuta Ocupacional
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	29
2.2.1 A Formação do Professor com Base na Reflexão .....	42
2.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO FONTE DE FORMAÇÃO AO PROFESSOR .....	48
2.4 A PESQUISA COLABORATIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO.....	57
2.4.1 O Método da Pesquisa Colaborativa.....	66
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	72
3.1 OBJETIVO GERAL.....	72
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	72
<b>4 MÉTODO</b> .....	73
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	73
4.2 DELINEAMENTO DO CAMPO DA PESQUISA .....	73
4.3 PERCURSO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	74
4.4 TRATAMENTO DOS DADOS.....	76
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	81
5.1 FASE DE ANÁLISE I: CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS PESQUISAS SELECIONADAS.....	81
5.2 FASE DE ANÁLISE II: ANÁLISE DOS OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS E RESULTADOS DESCRITOS NAS PESQUISAS SELECIONADAS.....	93
5.2.1 Análise dos Objetivos Descritos nas Pesquisas Seleccionadas .....	93
5.2.2 Análise dos Procedimentos Desenvolvidos pelas Pesquisas Seleccionadas.....	97

5.2.2.2	Análise dos procedimentos utilizados pelas pesquisas selecionadas na fase de intervenção junto aos participante .....	122
5.2.2.3	Análise dos procedimentos utilizados pelas pesquisas selecionadas na fase de avaliação do processo de intervenção .....	147
5.2.3	Análise dos Principais Resultados das Pesquisas Selecionadas.....	151
5.2.3.1	Mudanças nas práticas educativas por meio da mediação do pesquisador.....	152
5.2.3.1.1	<i>Mudanças nas práticas educativas dos professores da classe comum</i> .....	153
5.2.3.1.2	<i>Mudanças nas práticas educativas dos professores especialistas em Educação Especial</i> .....	159
5.2.3.1.3	<i>Mudanças nas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares</i> .....	161
5.2.3.2	Mudanças conceituais das professoras sobre o processo de inclusão escolar.....	167
5.2.3.3	Avaliação dos participantes sobre o processo de pesquisa colaborativa desenvolvido .....	172
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>178</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>191</b>
	APÊNDICE A – Protocolo de Registro de Dados da Pesquisa .....	192

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo, intitulado “As trajetórias escolares de alunos<sup>1</sup> com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar”, é fruto de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares”, no Núcleo “Educação Especial”, da Universidade Estadual de Londrina.

A motivação para esse estudo é resultado de um percurso profissional marcado pela atuação junto a pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>2</sup>, que trouxe algumas inquietações e a necessidade de compreender o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, em especial, na educação profissional.

Em 2005, concluí o curso de Psicologia na Universidade Estadual de Londrina, com uma trajetória marcada pela participação em projetos de pesquisa e extensão que envolviam a atuação em Psicologia Escolar/Educacional. Na primeira série do curso, durante um longo período de greve da instituição de ensino, iniciei um estágio de observação em uma instituição de educação especial, no setor profissionalizante. Ainda sem muita compreensão do significado social da deficiência e o que o trabalho representava nesta articulação, tive as minhas primeiras inquietações.

---

<sup>1</sup> Adotamos a terminologia “aluno” por ser o termo adotado oficialmente pelo Censo da Educação Básica.

<sup>2</sup> Durante todo este estudo, adotamos o uso da nomenclatura “Necessidades Educacionais Especiais” e a sigla NEE para fazer referência ao grupo de pessoas com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. A opção por este termo deveu-se ao fato de ser o termo atualmente utilizado na legislação para se referir ao público-alvo da educação especial e também por ser o termo utilizado no próprio banco de dados do Censo Escolar, base de informações para a presente pesquisa, como será explicitado mais adiante. Não há pretensão, no presente estudo, de discutir e avaliar se tal terminologia é a mais adequada para definir este grupo específico. Utilizaremos as demais terminologias, se elas forem citadas originalmente por algum autor ou pesquisador, de modo a ser fiel à obra citada. Quando necessitarmos falar especificamente de alguma necessidade educacional especial (deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento) faremos esta distinção, diferenciando-a do grupo maior a que pertence, de pessoas com NEE.

Já na segunda série do curso, participei de um projeto na disciplina de Psicologia Social, que envolvia a investigação da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, na sua própria perspectiva e de sua família. A oportunidade deste projeto, fez novamente adentrar em uma instituição especial, porém permitiu perceber a deficiência e a própria instituição de outra forma, compreender as relações envolvidas, perceber as minhas limitações e preconceitos em relação à pessoa com deficiência e ter contato com o conceito de estigma social. Tal projeto assinalou o direcionamento posterior de minha carreira, no sentido de procurar compreender melhor a temática e a questão do estigma social sofrido pelas pessoas com deficiência.

No ano de 2007, ingressei como psicóloga escolar na mesma instituição de educação especial, específica para alunos com deficiência intelectual, em que fiz estágio de observação, durante a greve da primeira série do curso de Psicologia. Nesta oportunidade de trabalho, minha atuação se dava com crianças de 0 a 14 anos, seus familiares e professores, no setor denominado “escolar”. Durante esta atuação profissional, deparei-me com diferentes dificuldades e questionamentos que envolviam a reflexão em torno do “ser diferente”, do estigma social e da díade inclusão/exclusão social e escolar. Apesar de não atuar no setor profissionalizante da instituição, responsabilidade de outra colega psicóloga, o sentido de trabalho para este público continuava a gerar inquietações. O trabalho acabava adquirindo a função de ocupação. Inquietação maior ocorria ao que se refere às oficinas abrigadas, nas quais as relações de trabalho se davam em um espaço protegido, no interior da própria instituição, entre pares, sem o alcance da inclusão social que a vivência profissional poderia alcançar na vida de tais alunos.

Em 2010, por questões pessoais que acarretaram a minha mudança para o município de Telêmaco Borba, acabei me desligando dessa instituição. No mesmo ano, ingressei como Técnica em Assuntos Educacionais em um Instituto Federal, da Rede de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia no mesmo município - onde atualmente continuo vinculada, agora como psicóloga escolar.

Sendo uma instituição recém-criada pela Lei 11.892/2008, que institui nacionalmente os Institutos Federais, tive a oportunidade de participar da construção do projeto de uma escola de educação profissional, dentro do que considerava o ideal em termos de educação.

Ao final do mesmo ano, a temática “deficiência” surge como uma nova oportunidade de atuação profissional. Em uma perspectiva diferente da já vivenciada: presenciaria o processo de inclusão destes alunos no ensino regular. Nos editais do processo seletivo para alunos ingressantes nos cursos técnicos de 2011, tínhamos uma cota específica para alunos com deficiência (5% das vagas), permitindo que alunos com deficiências diversas ingressassem no ano letivo de 2011.

O desafio estava dado: tínhamos os alunos em uma instituição recente, que muito deixava a desejar em relação à estrutura (laboratórios, salas e materiais improvisados) e cujo corpo docente era composto em sua totalidade por profissionais da engenharia e outras áreas correlatas, que em sua maioria nunca havia atuado como professores.

Neste período, conheci o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e a Ação TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidades especiais) como órgãos instituídos na Rede Federal para promover a inclusão educacional e social<sup>3</sup>. Iniciamos um processo de implementação de um NAPNE em nosso *campus*<sup>4</sup>, porém de forma bastante incipiente e conciliando com todas as demais atribuições de uma escola que se encontrava em fase de estruturação.

Assim, senti a necessidade de retomar os estudos em relação à deficiência, para atender às demandas que surgiam em relação aos alunos ingressantes. Deparei-me com o estudo de Anjos (2006) e com a constatação de que a inclusão de alunos com deficiência na Rede Federal era extremamente baixa,

---

<sup>3</sup> O programa TEC NEP foi implementado em 2000, e tinha por objetivo a inclusão, permanência e conclusão com êxito das pessoas com necessidades especiais em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnólogos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (ROSA, 2011). Posteriormente, em 2010, este programa passou a ser chamado “Ação TEC NEP” e foi disseminado aos novos Institutos Federais (BRASIL, 2010a). A ação TEC NEP é responsável por implementar as políticas públicas relacionadas à inclusão, por meio do assessoramento técnico dos NAPNEs.

<sup>4</sup> Em setembro de 2011, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) fez a indicação do uso do vocábulo *Câmpus* para se referir ao singular e ao plural das unidades dos Institutos Federais. Esse uso ainda é encontrado em algumas páginas e documentos institucionais da Rede Federal. No entanto, em agosto de 2015, a Academia Brasileira de Letras foi consultada, e a SETEC, por meio da emissão do ofício circular nº72/2015, passou a indicar o uso dos vocábulos *campus* (singular) e *campi* (plural). No presente trabalho, essa recomendação será seguida, com exceção das situações em que forem citados documentos ou figuras, cujos originais fizeram o uso do vocábulo *Câmpus*.

por fatores que se constituíam desde a forma de acesso e ingresso das instituições até a ausência dos mecanismos de suporte e acompanhamento dos alunos.

No cotidiano escolar, senti esta ausência de suporte e acompanhamento ocasionar o abandono de diferentes alunos que ingressaram pelas cotas para pessoas com deficiência. Por mais que tentássemos algumas ações, diferentes fatores impactavam nesta desistência, fazendo que novamente o aluno fosse excluído do contexto escolar.

Neste sentido, a compreensão destes fatores teria que ser aprofundada. A inquietação para compreendê-los, no ano de 2013, motivou meu ingresso no grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela Professora Dra. Silvia Marcia Ferreira Meletti. Nesse grupo, pertencente ao Observatório da Educação, foram desenvolvidas investigações relacionadas à inclusão e aos processos de escolarização de pessoas com NEE no sistema regular de ensino e tive contato com discussões e estudos que ampliaram a forma de conceber a inclusão escolar.

A inserção no grupo de pesquisas e estudos possibilitou o contato com pesquisas que tiveram como base os indicadores sociais do Censo Escolar da Educação Básica<sup>5</sup>, permitindo constatar a importância de estudos dessa natureza para a compreensão das políticas educacionais e o panorama educacional brasileiro. A participação no grupo também permitiu conhecer pesquisas que investigavam especificamente a trajetória de escolarização de alunos com NEE, mediante o uso dos mesmos indicadores.

Com a participação no grupo, confirmei o quanto são escassas as investigações que avaliam a inclusão na categoria administrativa federal de ensino, e que articulam as políticas de Educação Especial e Educação Profissional.

O número reduzido de matrículas de alunos com NEE em toda a Rede Federal (ANJOS, 2006; SILVA, I.M, 2011; ROSA, 2011), aliado à escassez de estudos que articulam educação especial e educação profissional na esfera federal de ensino e ausência de pesquisas que apresentem os dados oficiais de matrículas após a expansão da Rede Federal, fizeram com que eu ingressasse no Mestrado em Educação, em 2014, com o propósito de buscar a resposta para estas lacunas.

---

<sup>5</sup> No Capítulo “Percurso Metodológico”, abordaremos a conceituação de indicadores sociais e explicitaremos a pesquisa com base nos indicadores sociais do Censo da Educação Básica.

Assim, com base em indicadores sociais oficiais, procuramos responder ao seguinte problema de pesquisa: O que as trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) revelam sobre os resultados da articulação de políticas de educação profissional e educação especial na perspectiva inclusiva?

Neste momento, cabe um esclarecimento sobre a compreensão de educação profissional que perpassará todo este estudo. A educação profissional e tecnológica, em seu sentido mais amplo, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 1996), alterada pela redação da Lei 11.778/2008, abrange os cursos de: 1. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional; 2. Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM); e 3. Educação Profissional e Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação (BRASIL, 2012a).

Na presente pesquisa, apenas a EPTNM é alvo de nosso estudo. De acordo com a Resolução 06/2012:

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio: I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas<sup>6</sup>: a) **integrada**, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; b) **concomitante**, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) **concomitante na forma**, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012a, p.03, grifos nossos).

No desenrolar deste trabalho, utilizamos os termos “ensino médio integrado”, “concomitante” e “subsequente” para se referir às formas de

---

<sup>6</sup> A legislação referente à EPTNM utiliza o termo “forma” para fazer referência a cada tipo de EPTNM – integrada ao Ensino Médio, Concomitante, Concomitante na forma e subsequente. Por se tratar do termo oficial, também o adotaremos neste trabalho.

apresentação da EPTNM, compreendendo que cada uma delas possui sua particularidade, porém todas são consideradas integrantes da Educação Básica.

Diante do problema exposto, tivemos como objetivo geral nesta pesquisa, avaliar os resultados da articulação das políticas de Educação Inclusiva e de Educação Profissional para os alunos com NEE, mediante a análise das trajetórias escolares com base nos indicadores do Censo da Educação Básica.

Como objetivos específicos tivemos: 1. identificar as matrículas nacionais e paranaenses de alunos com NEE na EPTNM; 2. identificar as matrículas da EPTNM, por forma da EPTNM (ensino médio integrado, concomitante e subsequente), no período de 2009-2013, no IFPR; 3. localizar as matrículas de alunos com NEE, por ano, por *Campus* do IFPR; 4. caracterizar os alunos com NEE do IFPR, em relação à sexo, raça, faixa etária, tipo de NEE e tipo de curso da EPTNM; 5. analisar as trajetórias escolares dos alunos com NEE no IFPR com base no acesso, permanência e conclusão dos cursos, no período 2007-2013; 6. analisar os resultados das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva por meio dos indicadores sociais do Censo Escolar.

Para construção da estrutura teórica deste trabalho e análise dos dados, recorreremos a pesquisadores da Educação Profissional e da Educação Especial, com destaque para Frigotto (2010, 2011, 2012), Saviani (2003, 2007, 2012, 2013), Ciavatta e Ramos (2012), Kuenzer (1997, 2000, 2005, 2010a, 2010b), Kassar (1998, 2011a, 2011b), Meletti (1997, 2001, 2006; 2014), Bueno (2008), Garcia (2013), Garcia e Michels (2011) e Ramos (2010, 2011).

A estrutura do trabalho foi organizada de modo a contemplar gradativamente as informações necessárias para compreendermos os dados encontrados neste estudo.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação Profissional”, abordamos três aspectos importantes relacionados à educação profissional<sup>7</sup>. Foram discutidos os conceitos teóricos que embasam nossa concepção de trabalho e sua articulação

---

<sup>7</sup> Optamos por adotar nesta pesquisa o termo “educação profissional” e não os termos “ensino profissionalizante”, “profissionalização” ou “educação para o trabalho” para se referir à modalidade de ensino que prepara o educando para o exercício de profissões. A escolha do termo teve como parâmetro a legislação atual e os estudos recentes que fazem uso desta terminologia. No entanto, ao mencionarmos pesquisadores/autores que utilizam terminologias diferentes para se referir a esta modalidade de ensino, manteremos o termo que originalmente foi empregado pelo pesquisador/autor.

com a educação. O segundo aspecto importante, refere-se à especificidade ETPNM, recorte da educação profissional mais ampla, e que é retratado neste estudo, apresentando o histórico da dualidade estrutural que impactaram as políticas públicas da educação profissional até o presente momento histórico. E o terceiro aspecto refere-se às particularidades da trajetória de expansão da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, como política pública.

Como o presente estudo trata especificamente da realidade do Instituto Federal do Paraná (IFPR), neste mesmo capítulo, apresentamos a caracterização da instituição, com seus detalhes estruturais e de funcionamento *multicampi*<sup>8</sup>.

No segundo capítulo, intitulado “Educação Profissional dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, retratamos a Educação Especial em sua articulação com a Educação Profissional. Abordamos um breve histórico dos aspectos legais sobre trabalho e educação das pessoas com NEE, com a discussão dos princípios norteadores do processo de inclusão educacional no Brasil, com enfoque nas décadas de 1990 e 2000 até a atualidade.

Além disso, neste capítulo, também tratamos das particularidades do processo de educação profissional dos alunos com NEE na Rede Federal como um todo, que tange as políticas de inclusão, que nos possibilita um enriquecimento posterior na análise dos dados.

Para avaliar a pertinência desta pesquisa e confirmar as lacunas em relação à produção científica, identificadas no momento de ingresso no Mestrado em Educação, construímos o terceiro capítulo - Educação profissional de alunos com NEE: balanço de produção científica. Nesse capítulo, apresentamos o resultado da busca por produções científicas com base no Diretório de Grupo de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Plataforma do Currículo Lattes do CNPq.

---

<sup>8</sup> Em cada estado, há vários *Campi* distribuídos em diferentes regiões. Cada *Campus* dos Institutos Federais é vinculado a uma Reitoria que é responsável pela proposição das diretrizes de funcionamento de cada unidade.

No quarto capítulo, intitulado “Percurso Metodológico”, abordamos a trajetória da busca de informações desta pesquisa: documentos institucionais do IFPR e microdados<sup>9</sup> do Censo da Educação Básica. Recorremos aos estudos de Evangelista (2012) para embasar a busca, seleção e análise de documentos institucionais e Jannuzzi (2009) para a compreensão da unidade da qualidade-quantidade em uma pesquisa que articula indicadores sociais e a reflexão quanto ao processo inclusivo e políticas públicas educacionais.

Apresentamos as particularidades dos bancos de dados (microdados) do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Também discorremos sobre o detalhamento para acessar cada banco e para cruzamento de variáveis e desagregação dos dados, utilizando o software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) da IBM - versão 20. No mesmo capítulo, apresentamos os esclarecimentos necessários sobre os diferentes recortes temporais (2009-2013 e 2007-2013) utilizados na presente pesquisa.

Os dados dessa pesquisa são analisados no quinto capítulo. No subcapítulo intitulado “As políticas de inclusão de alunos com NEE na educação profissional do IFPR”, apresentamos as contradições encontradas na análise dos documentos institucionais do IFPR que versavam ou deveriam versar sobre aspectos relativos aos alunos com NEE.

No subcapítulo intitulado “Alunos com NEE na EPTNM: matrículas no Brasil, no Paraná e no IFPR”, são apresentadas as informações sobre o número de matrículas de alunos com e sem NEE, na EPTNM e no Ensino Médio, para propiciar um parâmetro de comparação. Os dados apresentados referem-se às matrículas nacionais e específicas do estado do Paraná. Também são apresentados os dados nacionais de matrículas, correlacionando-os com dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de modo a possibilitar a identificação do índice de inserção da pessoa com deficiência nessas matrículas. Ao final deste subcapítulo, apresentamos os dados de matrículas dos alunos com NEE no IFPR, que ingressaram no período de 2009 -2013.

---

<sup>9</sup> Segundo o IBGE: “Microdados consistem no menor nível de desagregação dos dados coletados, retratando, sob a forma de códigos numéricos, o conteúdo dos questionários, preservado o sigilo das informações. Os microdados possibilitam aos usuários, com conhecimento de linguagens de programação ou softwares de cálculo, criar suas próprias tabelas” (FONTE: IBGE, 2003, p. 550)

Ainda no quinto Capítulo, no subcapítulo “Trajetórias escolares de alunos com NEE no IFPR: acesso, permanência e êxito em cursos da EPTNM”, as especificidades do IFPR são apresentadas, com a identificação de cada aluno que possui NEE, e caracterização por sexo, raça, faixa etária, tipo de NEE e tipo de curso da EPTNM.

Neste mesmo capítulo, são realizadas análises das trajetórias escolares de cada aluno com NEE, recorrendo ao aporte teórico mencionado, de forma a integrar as informações encontradas ao longo do estudo e categorizá-las em termos de acesso ao IFPR e permanência e êxito na conclusão dos cursos de EPTNM.

Ao final, apresentamos as “Considerações Finais” como forma de sintetizar as análises dos resultados e indicar as limitações encontradas no percurso desta pesquisa e necessidades de aprofundamento para estudos futuros sobre a temática.

## 1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para compreendermos a modalidade de educação profissional e sua articulação com a educação especial, apresentamos as concepções de trabalho e de educação abordadas neste estudo, utilizamos o conceito de trabalho com base em Marx e recorremos a outros autores contemporâneos que também abordam essa conceituação, de forma a complementar a análise.

Sobre o trabalho Marx (1996) afirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, **um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic), regula e controla seu metabolismo com a Natureza.** Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, **a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida.** Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297, grifo nosso).

Assim, podemos afirmar que o homem utiliza de seu próprio aparato biológico - seu corpo - para agir sobre a natureza, de forma a modificá-la para satisfazer suas necessidades.

Ao recorrermos a Marx e Engels (1996) na obra *Ideologia Alemã*, veremos que a produção dos meios de vida é o que distingue homens dos animais:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais **tão logo começam a produzir seus meios de vida**, passo este que é condicionado por sua organização corporal. **Produzindo seus meios de vida, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material.** (MARX; ENGELS, 1996, p. 27, grifo nosso).

Conforme complementa Saviani (2012), o trabalho do homem constitui-se como o “ato de agir sobre a natureza” (SAVIANI, 2012, p.152) que faz com que garanta sua própria existência, de forma consciente e intencional.

O animal também produz, no entanto, diferentemente do homem, produz apenas aquilo que o imediato para a sua sobrevivência exige. O homem,

mesmo livre da carência física, faz da atividade vital algo perpassada por sua vontade e consciência (MARX, 2004).

O caráter teleológico do trabalho - a possibilidade de planejar mentalmente, de forma antecipada, o que será realizado objetivamente - constitui-se a gênese do ser social. Complementa Saviani (2007):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, **um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem.** Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. **Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.** (SAVIANI, 2007, p. 143, grifo nosso).

O autor ressalta a centralidade do trabalho na constituição do homem enquanto ser social quando ele afirma que a existência humana é um produto do trabalho, da ação do homem sobre a natureza, e que o aprender a ser homem se constitui por meio de um processo educativo.

Manfredi (2002) retoma o conceito “trabalho” e afirma que, na sociedade capitalista em que vivemos, o trabalho se constitui em “atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização do funcionamento das sociedades.” (p. 33). Nesta perspectiva apontada por Manfredi (2002), as relações em torno do trabalho determinam a configuração de nossa sociedade.

Manfredi (2002) também destaca a articulação entre os conceitos de trabalho e educação nas diferentes sociedades de produção. Nas economias primitivas de subsistência, os meios de produção e instrumentos de trabalho estavam à disposição de todos, e as técnicas eram dominadas por qualquer pessoa que vivia neste período, independentemente de escolaridade e recursos financeiros (MANFREDI, 2002).

Neste período, caracterizado pelo modo de produção comunal, os homens produziam sua existência em comum e a educação ocorria no próprio processo de trabalho. Com a fixação do homem em uma terra, e o surgimento da propriedade privada, inicia-se o processo de divisão de classes: proprietários e não proprietários. Aqueles que possuíam a propriedade, poderiam sobreviver sem

trabalhar e passariam a viver do trabalho alheio, em virtude de possuírem a terra onde seria produzido (SAVIANI, 2012).

Assim, verificamos que o conceito de trabalho muda substancialmente na passagem da produção para subsistência para uma produção para a troca, para os mercados. Com a gênese do capitalismo, o trabalho deixa de ser independente para ser regido pelo capital, e ser submetido às suas regras (MANFREDI, 2002).

Na passagem do século XVIII para o XIX, com o aparecimento da grande indústria, instaura-se o trabalho como atividade assalariada, e de um processo de produção que antes era de caráter qualitativo, passa-se para um processo de economia de tempo, onde as etapas da produção são desmembradas de modo a produzir mais em menor tempo (MANFREDI, 2002).

Há a separação entre o trabalho manual e o intelectual, há o controle hierárquico e de disciplina para impor o ritmo e qualidade da produção, e por fim há a fragmentação do trabalho, destituindo do trabalhador o poder decisório sobre a duração e intensidade de seu trabalho, ou sobre o que será produzido (ENGUIITA, 1989).

Saviani (2012) afirma que, com o advento da sociedade de classes e da divisão do trabalho, tem-se a origem da escola:

A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a. (SAVIANI, 2012, p.152-153).

Assim, a escola originalmente, foi criada para atender a necessidade de formação da classe detentora do capital, para a transmissão do conhecimento socialmente construído aos filhos dos proprietários dos meios de produção. A educação formal e escolar está originalmente imbricada na questão da divisão em classes sociais<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Antunes (2000) esclarece quem constitui a classe trabalhadora e utiliza a expressão classe-que-vive-do-trabalho como sinônimo. Para o autor, a classe trabalhadora engloba: "1.Todos

Nesta sociedade de classes, a temática educação e trabalho serão articuladas a depender do pertencimento de classe<sup>11</sup>. Uma pequena parte da população - filhos dos detentores do capital - ingressa na escola e se apropria de saberes sobre o trabalho, representados por princípios teóricos e metodológicos, que permitirão em uma vivência futura exercer funções intelectuais na hierarquização do trabalho.

Já a maior parcela da população, filhos da classe trabalhadora, é excluída do sistema de ensino, e não possui acesso ao conhecimento sistematizado e à fundamentação teórica sobre o trabalho. Para este público, o aprender a trabalhar ocorre pela vivência da prática (KUENZER, 1997).

Kuenzer (1997) alerta que, ao ter o conhecimento sobre o trabalho mediante seu caráter prático, e não pela vivência escolar, é reforçada a distribuição desigual do saber, transformando em desvantagem para a classe trabalhadora porque a “impede de se apropriar dos princípios teóricos e metodológicos que permitam a compreensão de sua prática, de sua função social e de sua visão de mundo” (p. 31).

Para a autora, o conhecimento que a educação proporciona sobre o trabalho, seria constituído como uma forma de poder aos trabalhadores, uma vez que lhe permitiria a compreensão da ciência relacionada ao trabalho que executa, aumentando suas condições de criação e participação nas decisões relativas ao processo de produção e sobre a organização do trabalho.

A apropriação do saber socialmente produzido acerca do trabalho deve se constituir em um direito do trabalhador e um dever do Estado. A escola deve

---

aqueles/as que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho *produtivo* quanto o *improdutivo* (no sentido dado por Marx); 2. Os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural; 3. O *subproletariado*, proletariado precarizado, sem direitos, e também trabalhadores desempregados, que compreendem o exercício industrial de reserva e são postos em disponibilidade crescente pelo capital. (p. 235, grifo do autor). No presente estudo, utilizaremos a expressão “**classe trabalhadora**” para se referir a este público. Para o mesmo autor, não fazem parte do núcleo constitutivo da classe trabalhadora: “os gestores do capital e seus altos funcionários [...], aqueles que, de posse de um capital acumulado, vivem da especulação e dos juros [...] os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária” (p. 104). Neste estudo, faremos referência a este público, utilizando o termo “**classe detentora do capital**”.

<sup>11</sup> Por este motivo, Frigotto (2010) esclarece que, ao analisar a educação, tal análise não pode ocorrer isolada do contexto social, político e econômico no qual a própria educação está inserida. Reforça que se trata de um equívoco, considerar a educação em si mesma e “não como constituída e constituinte de um projeto, situada em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas” (p. 25).

promover a democratização deste saber, para que trabalhador possa ter aumentada a sua possibilidade de negociação no mundo do trabalho e possa intervir no processo produtivo (KUENZER, 1997).

Saviani (2003) também admite que, ao dominar os fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de produção, o trabalhador estaria em “condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter, sua essência.” (p. 140). Este seria o princípio fundamental para que o trabalhador conhecesse o processo de produção, que seu trabalho se configurasse como reflexivo.

Porém, uma característica da sociedade atual, é ter a divisão social e técnica do trabalho, sendo essa característica fundamental para manutenção do modelo capitalista de produção. É peculiar a este modelo, a existência de diferentes posições hierárquicas no sistema produtivo, com diferentes remunerações, e a educação está estruturada de forma a atender a este modelo de produção:

O modo de produção capitalista confere ao trabalho características que lhe são próprias, determinadas pela relação que se estabelece entre capital e trabalho, as quais **vão por sua vez determinar certas relações entre educação e trabalho**. (KUENZER, 1997, p.29, grifo nosso).

Frigotto (2010), complementando o exposto por Kuenzer (1997), ressalta o quanto a educação atual, com todos seus problemas, atende e é necessária para a manutenção das relações de poder que existem no plano estrutural e conjuntural da sociedade capitalista.

De acordo com Manfredi (2002), na educação profissional brasileira coexistem projetos e perspectivas muito distintas, com concepções de trabalho, homem e educação pautados em princípios políticos e filosóficos divergentes. Entre diferentes concepções, existem aquelas que veem a educação profissional como compensatória e assistencialista, outras que percebem como necessária apenas para a satisfazer as mudanças e inovações do sistema produtivo. E por fim, há ainda, uma vertente que, numa perspectiva social e histórico-crítica, procura integrar a

preparação para o trabalho à formação de nível médio, aliando formação técnica e uma sólida formação científica<sup>12</sup>.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a) afirmam que a politecnicidade<sup>13</sup> e a omnilateralidade<sup>14</sup> seriam a chave para o rompimento do dualismo da educação propedêutica e da educação técnica, da educação para a classe detentora do capital da educação para a classe trabalhadora.

O conceito de Omnilateralidade se contrapõe ao conceito de unilateralidade. A educação omnilateral objetiva a formação de um sujeito histórico, embasado em uma perspectiva científico-crítica, que possibilita uma visão totalizante da realidade e uma análise crítica da sociedade. Um sujeito que consegue produzir, pelo trabalho produtivo, suas condições de vida individual e em sociedade (NEVES, 2009).

De acordo com Cruz (2004), uma proposta pedagógica focada na formação omnilateral deve “propiciar ao indivíduo subsídios teórico-práticos para que desenvolva o pensamento crítico, a capacidade de elaborar sínteses, de recuperar a totalidade do pensamento e permitir ao homem chegar à concretude, à essência do fenômeno. Enfim, deve oferecer uma formação que permita ao homem conhecer a realidade concreta, descobrir seu movimento, suas contradições, rompendo com uma visão fragmentada e deturpada do real” (p.3).

Assim, ao proporcionar uma educação pautada na politécnica e omnilateralidade seria resgatado o princípio da formação humana em sua totalidade, ampla e integral, associando ciência, cultura, humanismo e tecnologia.

Neste sentido Ramos (2010) complementa:

---

<sup>12</sup> Esta última vertente citada por Manfredi (2002) ainda está distante da realidade da educação profissional brasileira, porém é a que é preconizada pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, após a promulgação da Lei 11.892 de 2008, na qual são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

<sup>13</sup> Saviani (2003) alerta para a real compreensão do termo politecnicidade, que não deve ser tomado em seu sentido literal. Adverte: “politecnicidade significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente e consideradas [...] a noção de politecnicidade não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos’ das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. (SAVIANI, 2003, p. 140).

[...] Por esta perspectiva [da politecnia], o objetivo profissionalizante não teria um fim em si mesmo, nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral. (p.44).

Porém, na conjuntura atual econômica e social capitalista, existe a necessidade da manutenção do trabalho simples e de baixo valor agregado, e que por isso não tem interessado o desenvolvimento de uma educação que alie a formação geral e específica, na articulação formação propedêutica e técnica-profissional, na perspectiva da formação omnilateral do sujeito.

Nesta contradição, Kuenzer (2000) afirma que tentar resolver a dualidade estrutural da sociedade capitalista apenas no âmbito da escola por meio de uma “nova concepção de educação” trata-se de “ingenuidade ou má-fé” (p. 21). A escola só conseguirá uma educação unitária em outro modelo de sociedade, com a superação do capitalismo (KUENZER, 2005).

A educação em uma sociedade capitalista, torna-se um tanto quanto contraditória, porque deve, ao mesmo tempo, formar o cidadão, produtor e consumidor, sujeito conhecedor de seus direitos, que busca ampliar a sua participação cultural, política e econômica, e também formar o trabalhador, que exercerá funções cada vez mais simplificadas pelos avanços tecnológicos, em postos de trabalho em que a reflexão e a criatividade são pouco exigidas (KUENZER, 1997).

Ao retomarmos, em particular, o histórico da EPTNM, veremos o quanto a educação profissional tem sua base no atendimento às demandas do capital e o quanto o rompimento com a dualidade ainda está distante no horizonte da educação brasileira.

### **1.1 Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)**

A educação profissional no Brasil foi marcada por um histórico de educação dualista, no qual a preparação para o trabalho era vista como uma necessidade apenas para os filhos da classe trabalhadora, enquanto os filhos da

classe detentora do capital eram preparados para o ensino superior, mediante a formação geral ofertada pelo chamado ensino propedêutico<sup>15</sup>.

Ainda no período do Brasil imperial, algumas ações foram destinadas a ofertar formação profissional para aqueles que se encontravam marginalizados. Esse período foi fortemente marcado pelo assistencialismo e por iniciativas da sociedade civil (MANFREDI, 2002).

No período de 1809 a 1886, foram criados os “Colégios das Fábricas”, a “Escola de Belas Artes”, as “Casas de Educando e artífices”, os “Asilos da infância e meninos desvalidos” e os “Liceus de Artes e Ofícios”. Por mais que possuíssem algumas particularidades, estas instituições tinham como característica comum, promover a capacitação profissional aos “desvalidos da sorte”, termo utilizado para designar menores de idade que se encontravam marginalizados, órfãos ou abandonados, oriundos das camadas sociais populares (BRASIL, 1999a).

O período foi caracterizado pela existência de duas concepções distintas de educação: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, em uma forma de “dignificar” a pobreza por meio do trabalho. A segunda concepção referia-se à educação como forma de preparação para o trabalho artesanal. Tais concepções embasavam práticas disciplinadoras dos setores populares e tinham por objetivo manter a ordem vigente (MANFREDI, 2002).

No início do segundo período, de 1906 a 1996, a educação profissional começou a ser vislumbrada como alternativa para preparar operários para a prática profissional, em virtude do incentivo para o desenvolvimento industrial, agrícola e comercial. Ainda era marcante a necessidade de profissionalização apenas para a classe trabalhadora (MANFREDI, 2002).

Em 1909, foram criados pelo governo federal, os primeiros cursos profissionais nas escolas de aprendizes artífices, que na contemporaneidade viriam a dar a base estrutural para os Cefets (MANFREDI, 2002).

De acordo com Kuenzer (1997), a criação dessas escolas e distribuição pelo país obedeceu mais a critérios políticos do que pela demanda do desenvolvimento industrial brasileiro, que na época era localizado pontualmente na região sudeste e sul do Brasil. A motivação maior para a estruturação destas escolas

---

<sup>15</sup> A presente seção aborda os marcos legais em relação à educação profissional, seguindo a cronologia dos acontecimentos, conforme apresentação do APÊNDICE A.

era a de ofertar uma alternativa para os jovens de camadas mais populares se inserirem no mercado de trabalho.

Ciavatta e Ramos (2012) e Kuenzer (1997) destacam que, na década de 1940, a educação começa a atender às demandas dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao avanço industrial da época.

Em 1942, com a aprovação das leis orgânicas do Ensino Secundário, Comercial e Primário, padrões de disciplina e organização dos ambientes fabris eram preconizados, e reforçava-se a educação dualista:

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho. (BRASIL, 1999a, p.08).

Neste período, não era possível que os egressos do ensino profissional pudessem prestar exames para ingresso no Ensino Superior, visto que os cursos profissionalizantes e os propedêuticos não eram equivalentes (BRASIL, 1999a). Também se destacava a criação das primeiras instituições do Sistema “S”<sup>16</sup>: SENAI e SENAC, que até a atualidade se configuram como instituições que ofertam educação profissional (KUENZER, 1997; MANFREDI, 2002).

A partir de 1950, com a Lei 1.076, os egressos de cursos profissionais poderiam ingressar no ensino superior, desde que validassem seus conhecimentos por meio de exames. Essa exigência perdurou até a Lei 4.024 de 1961. De acordo com a nova lei, passou a existir a equiparação do ensino profissional ao ensino acadêmico, iniciando-se um processo de rompimento com a dualidade da educação (BRASIL, 1999a).

Até então, com base no governo João Goulart (1961-1964), havia a participação da sociedade civil em defesa da escola pública em oposição às

---

<sup>16</sup> O sistema S é composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; e Serviço de Apoio à Pequena e Microempresa – SEBRAE; Serviço Social do Comércio - SESC; Serviço Social da Indústria - SESI; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo -SESCOOP; e Serviço Social de Transporte (SEST).

pressões que preconizavam o conservadorismo e as privatizações, por meio dos sindicatos, dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, do Movimento de Educação de Base e os Movimentos de Cultura Popular (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Em relação ao ano de 1964, em específico, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam:

[...] instala-se um regime militar de rígidos controles nos sindicatos, nos meios de comunicação e universidades [...] amordaçam-se os movimentos sociais e o Movimento de Educação de Base transforma-se no Movimento Brasileiro de Alfabetização com a substituição da política subversiva pela assepsia de métodos e técnicas. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

Conforme apontado pelas autoras, interrompe-se a participação da sociedade civil e inicia-se um período de proposição de diretrizes em vez de existir propostas com reformas de base para a educação.

Ramos (2011) afirma: “o golpe civil-militar de 1964 reforçou e desenvolveu esses traços [de Estado brasileiro centralizador e corporativo], implementando a modernização desenvolvimentista baseada na abertura da economia ao capital estrangeiro.” (p. 22).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a), nesse período, houve uma tentativa de atender a demanda por cursos técnicos e cursos de educação superior, e com a Lei 5.692/1971 a profissionalização passou a ser compulsória ao ensino secundário, isto é, necessariamente o ensino secundário (atual ensino médio) teria a função de também profissionalizar.

Conforme apontamentos de Manfredi (2002), a profissionalização “compulsória” para o ensino secundário não teve êxito, o que se constatou no período, foi a abertura de cursos profissionalizantes sem os investimentos apropriados e a maior parte da oferta ser das redes estaduais de educação, sem a qualidade necessária (BRASIL, 1999a).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a) esclarecem que a profissionalização compulsória não se manteve por diversas resistências: por alunos e pais daqueles que queriam uma formação que preparasse para o ensino superior; pela burocracia estatal; por instituições de formação profissional; e também pelos empresários do ensino. As pressões culminaram na Lei 7.044/1982 que extinguiu a profissionalização obrigatória (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012a).

Enquanto a Lei 5.692/1971 previa uma carga horária mínima de 2.200 horas para o ensino técnico de 2º grau, a Lei 7.044/1982 considerou que, nos cursos que não fosse articulada a profissionalização, toda a carga horária poderia ser destinada à formação geral. Isso acarretou uma disparidade muito grande entre cursos técnicos e propedêuticos, estando esses últimos em maior vantagem para ofertar aos alunos o acesso à cultura em geral e aos conhecimentos preparatórios para o Ensino Superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012a).

Assim, com a Lei 7.044/1982, retomou-se a dualidade: ensino acadêmico e ensino profissionalizante. Recuou-se na questão da profissionalização, ficando restrita às instituições especializadas, e as escolas passaram a oferecer apenas o 2º grau (ensino secundário).

Com o fim do Regime Militar em 1990, houve uma tentativa do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2003) de manter e regulamentar por lei, a desvinculação do ensino médio da educação profissional. Foi proposto o projeto de lei 1.603/1996 – uma nova proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em que a Educação profissional configurava-se de forma independente do Ensino Médio, em formato de módulos com certificados de qualificação independentes, e que, em seu conjunto, poderiam equivaler à habilitação técnica de nível médio (RAMOS, 2011)

Ramos (2011) esclarece que, por traz da ideia de flexibilidade dos módulos, havia a banalização da formação profissional, restringindo apenas o conhecimento ao domínio de técnicas isoladas.

Por ter grande repúdio dos movimentos sindicais, comunidade acadêmica e sociedade em geral, várias emendas foram realizadas no projeto de lei 1.603/1996, de forma a descaracterizar sua intenção original (GUIMARÃES; SILVA, 2010).

Apesar da existência de alguns movimentos de educadores em prol da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, a promulgação de uma nova LDBEN foi apressada<sup>17</sup>, descartando também um projeto de lei que vinha até

---

<sup>17</sup> Para detalhamento deste processo, recomendamos a leitura de SAVIANI, D. **A nova lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

então sendo amplamente discutido por estes movimentos (GUIMARÃES; SILVA, 2010).

Em relação ao abandono deste projeto amplamente discutido pela sociedade civil e adoção de um projeto apressado, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012b) complementam:

A proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas [...]. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012b, p. 13).

Neste governo, conforme alertam Ciavatta e Ramos (2012), referenciando os estudos de Lopes (2008), as reformas curriculares empreendidas no Brasil sofreram fortes influências de movimentos internacionais e neoliberalismo<sup>18</sup>.

Tais influências se davam por meio das agências multilaterais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID), a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL) e “particularmente em relação à educação profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em especial por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR)” (CIAVATTA;RAMOS, 2012, p. 16)

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012b) afirmam:

Na década de 1990, mormente durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia e o processo de **desregulamentação, flexibilização e privatização**. (p.13, grifo nosso).

---

<sup>18</sup> De acordo com David Harvey, o neoliberalismo é uma teoria de práticas político-econômicas, que considera como melhor forma de promover o bem-estar do ser humano, a liberdade individual: “[...] la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en **no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo**, dentro de un marco institucional caracterizado por **derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio**” (HARVEY, 2007, p.06, grifo nosso). Na perspectiva neoliberal, conforme apontado por Harvey (2007), o Estado deve criar e preservar este princípio de liberdade, garantindo a qualidade e a integridade do dinheiro, da propriedade privada, e do funcionamento dos mercados e a intervenção estatal deve ser mínima ao que se refere à regulação destes mercados. Para aprofundamento desta questão, recomendamos a leitura de Harvey (2007), e sua repercussão nas políticas de Educação Especial, indicamos a leitura de Kassir (1998).

Ramos (2011) afirma que a redução do Estado ao mínimo, a inexistência de proteção ao trabalho, a abertura da economia e liberdade para o funcionamento do mercado são os fundamentos que sustentaram o pacote inicial de medidas neoliberais propostos pelo governo neste período<sup>19</sup>.

A LDBEN 9.394/1996 preconizava que, após o ensino médio, tudo era considerado educação profissional, sendo que a educação profissional não substituía a educação básica e não concorreria com ela. De acordo com o Artigo 36 da referida lei, a preparação para as profissões técnicas poderia ocorrer no ensino médio, após atendida a formação geral do educando.

Se as concepções para a educação profissional presentes no projeto de lei 1.603/1996 não conseguiram ser implementadas em virtude das pressões da sociedade civil, o Decreto 2.208/1997, contradizendo a própria LDBEN 9.394/1996, retoma tais concepções e recua na possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional. Ciavatta e Ramos (2012) afirmam:

Após importante luta social por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, visando à formação omnilateral dos trabalhadores e tendo o trabalho como princípio educativo, a educação técnico-profissional de nível médio **foi separada mecanicamente do ensino médio e tornada paralela e subsequente a ele** [...] explicitava-se claramente, a direção política e cultural que a classe dominante visava dar à sociedade, considerando a crise ampliada do capital e sua manifestação específica na organização da produção, designada genericamente de reestruturação produtiva. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19, grifo nosso)

As autoras enfatizam o distanciamento desta proposta da possibilidade de educação unitária, politécnica e que culminaria na formação omnilateral dos trabalhadores. Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que tal Decreto é “uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado, separando o ensino médio da educação profissional” (p.626), alertando o quanto este documento

---

<sup>19</sup> Ramos (2011a) recorre ao conceito de regime de acumulação flexível proposto por Harvey (2000), que afirma que o regime de acumulação flexível refere-se ao conjunto de transformações na sociedade que teve como propósito conferir flexibilidade ao capital de forma a permitir diferentes maneiras de acumulação, seja no setor produtivo, no setor financeiro ou mesmo nos negócios do Estado.

veio a atender às demandas do mercado, mesmo sendo contrário ao que preconizava a LDBEN 9.394/1996.

Kuenzer (2010a) esclarece que o Decreto 2.208/1997 manteve a dualidade na educação, para atender ao acordo realizado entre Banco Mundial e Ministério da Educação (MEC). Guimarães e Silva (2010) detalham como esta parceria foi estabelecida, em uma perspectiva fortemente neoliberal, que culminou no documento *Planejamento político estratégico 1995-1998* do MEC, que por sua vez, tinha como parte de suas recomendações, o fortalecimento do sistema S e a redefinição da rede federal de educação tecnológica, de forma a separar a educação profissional da parte acadêmica, facilitar a adaptação dos currículos às mudanças do mercado de trabalho, aproximar os núcleos profissionalizantes ao mundo empresarial e estimular parcerias privadas para financiamento das instituições (GUIMARÃES; SILVA, 2010).

De acordo com Ramos (2011), nesta perspectiva de governo, a EPTNM sofria duras críticas:

Além das críticas ao custo da formação profissional de nível médio e à suposta elitização deste tipo de ensino, que estariam ocorrendo principalmente em escolas federais, o Banco Mundial considerava que, em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que chegam a fazer o ensino médio têm expectativas e condições de prosseguirem os estudos ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revertidos, então, para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos que requerem pouca escolaridade (p. 67)

Com esta concepção de capacitação profissional breve em detrimento à EPTNM, o Decreto 2.208/97 deu suporte jurídico necessário à implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que procurava articular as políticas de emprego, trabalho e renda, por meio do Fundo do Amparo do Trabalhador (FAT) (KUENZER, 2010b). O PLANFOR trouxe como novidade o tripartismo que

[...] estabeleceu a participação dos **trabalhadores**, dos **empresários** e do **Estado** nas decisões e no controle das ações relativas à educação profissional nos âmbitos da União, das Unidades Federadas e dos Municípios, por meio dos Conselhos de Trabalho. (KUENZER, 2010b, p. 256, grifo nosso).

Ressaltamos a influência do empresariado nas políticas de educação profissional. O PLANFOR não foi avaliado positivamente, com limitações quanto à sua efetividade social, pois focava em cursos de curta duração, com formação superficial, de forma desarticulada das políticas de emprego e renda (KUENZER, 2010b).

De acordo com Ramos (2011), também foi política de governo de Fernando Henrique Cardoso, a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que tinha por objetivo a implementação e readequação de 200 centros de educação profissional, permitindo a formação profissional contínua e ajustadas às necessidades do mercado.

O aumento no número de instituições só poderia ocorrer por “iniciativa dos estados ou dos municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado; ou, ainda, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público.” (RAMOS, 2011, p. 73). Em termos práticos, o PROEP acabou por direcionar a maior parte dos recursos disponíveis para a iniciativa privada em detrimento das instituições públicas (RAMOS, 2011).

Neves (2007) apresenta consequências desta perspectiva neoliberal: a educação escolar acabou adquirindo o papel de desenvolvimento de competências para a execução de trabalhos simples e para a adaptação de ciência e tecnologia nos trabalhos complexos a ser transferidas pelas empresas trans/multinacionais, em um movimento de educação subordinada aos interesses do capital.

Durante o período de vigência do Decreto 2.208/97, foram articulados debates políticos, principalmente das entidades sindicais e pesquisadores da educação profissional preocupados com a defesa da profissionalização na escola pública, que posteriormente culminaram no Decreto 5.154/2004 que veio a revogar o Decreto 2.208/97.

Importante contextualizar o período político no qual o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) foi concebido. O Decreto 2.208/97 foi apresentado durante o primeiro mandato de governo de Fernando Henrique Cardoso, caracterizado pela marca do neoliberalismo e influência das agências internacionais nas políticas educacionais. Já o Decreto 5.154/2004 foi apresentado no primeiro mandato do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), e o início

de sua discussão teve como base o Fórum Nacional de Educação Profissional, composto por diferentes membros da sociedade civil, ministérios, representantes da rede federal de educação profissional e educação tecnológica, sindicatos e sistema empresarial (RAMOS, 2011).

No período da formulação do Decreto 5.154/2004, prevaleciam três posições políticas acerca da educação profissional. A primeira delas preconizava apenas a revogação do Decreto 2.208/1997 e a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, baseando-se nos postulados da própria LDBEN. A segunda posição defendia a manutenção do Decreto 2.208/1997 para não existir alterações nas políticas de educação profissional. E por fim, a terceira posição fazia a proposta de revogação do Decreto e criação de um novo Decreto, pois acreditava que a simples revogação não seria suficiente para garantir a implementação de “uma nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica” e rompimento com a característica de educação dualizada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24).

Foi assim que, no segundo ano do Governo Lula, optou-se pela revogação do Decreto 2.208/1997 com o Decreto 5.154/2004, preconizando a integração entre a educação profissional técnica e o ensino médio e o redirecionamento dos recursos do PROEP para os segmentos públicos (RAMOS, 2011).

Além disso houve a separação do ensino médio e educação profissional na própria estrutura do MEC, ficando o Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica e a educação profissional na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (RAMOS, 2011).

Apesar do Decreto 5.154/2004 contemplar a educação profissional com concepções educativas de omnilateralidade e politecnia, seus desdobramentos legais - Parecer CNE/CEB 39/2004 e Resolução CNE/CEB 01/2005 - apresentaram apenas modificações terminológicas e o detalhamento da forma integrada ao ensino médio, e mantiveram em essência as diretrizes curriculares propostas para o Decreto 2.208/1997 presentes nos Pareceres CNE/CEB 15/1998 e 16/1999.

O próprio parecer CNE/CEB 39/2004 (BRASIL, 2004b) ressalta o posicionamento do CNE de não trazer grandes reformulações e manter as diretrizes anteriores ao Decreto 5.154/2004:

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” **continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004**. O que será necessário **fazer é uma ou outra alteração** nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, **definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização** entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004. (BRASIL, 2004b, p. 399, grifo nosso).

Sendo assim, a inovação proposta pelo Decreto 5.154/2004 não foi embasada por novas diretrizes curriculares. Mesmo se tratando de um novo governo, a manutenção das mesmas diretrizes permite a afirmação de que houve a continuidade de uma política curricular do governo anterior.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a) alertam para a persistência de forças conservadoras e “timidez política” (p.52) para reformas estruturais necessárias para a melhoria da educação no plano de governo Lula.

Apenas em 2010, no último ano do segundo mandato do Governo Lula, o CNE apresentou uma proposta de novas diretrizes que mais uma vez reiteravam os princípios presentes no revogado Decreto 2.208/1997. A mobilização dos intelectuais progressistas da própria rede de educação profissional, das universidades e dos movimentos sociais fez com que a SETEC instituísse um grupo de trabalho para discutir as novas diretrizes, com a colaboração da sociedade civil (RAMOS, 2011).

Em 2012, já no Governo de Dilma Rousseff, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM foram aprovadas. Os documentos que apresentaram as mudanças nas diretrizes foram a Resolução 06/2012 (que revogou a resolução CNE/CEB 01/2005) e o Parecer CNE/CEB 11/2012.

Mariano (2015) realizou uma análise minuciosa indicando os avanços, retrocessos e permanências nas novas diretrizes. Reportando-se aos estudos de Moura (2013)<sup>20</sup>, esclarece que as diretrizes apresentaram significativos

---

<sup>20</sup> MOURA, D. H. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, D.H. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente na educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

avanços, mas que ainda há elementos contraditórios com os princípios do Decreto 5.154/2004 como a priorização da oferta das formas concomitante e subsequente em relação à forma integrada, diminuição da carga horária dos cursos voltados à EJA, apresentação da noção de eixos tecnológicos e a ideia de formação por competências<sup>21</sup>.

Em meio à vigência do Decreto 5.154/2004 e esse processo de discussão sobre a proposição de novas diretrizes para a Educação Profissional, tem-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei 11.892/2008, com a proposta de uma concepção educativa baseada na politecnicidade e o fortalecimento do Ensino Médio Integrado em seus documentos norteadores<sup>22</sup>.

No subcapítulo a seguir, discutiremos como foi esse processo de criação dos Institutos Federais e os limites que possui em relação à efetivação desta escola unitária, baseada na politecnicidade e omnilateralidade.

## **1.2 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**

Na configuração atual, a educação profissional é ofertada pela Rede Federal (representada pelos Institutos Federais, Cefets, escolas técnicas vinculadas às universidades federais), por escolas técnicas estaduais, municipais e privadas, sendo que nestas últimas encontram-se os estabelecimentos do sistema S e instituições empresariais, sindicais, comunitárias e filantrópicas.

A implementação destas instituições e suas repercussões para a EPTNM são analisadas nesta seção juntamente com as particularidades do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec).

---

<sup>21</sup> Não temos a pretensão nessa pesquisa de esmiuçar as contradições das diretrizes. Indicamos a leitura de Mariano (2015) para compreender as mudanças e permanências e seus impactos para a educação profissional.

<sup>22</sup> O texto *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (PACHECO, 2010) trata das concepções e diretrizes dos Institutos Federais e coloca, ainda que em teoria, a missão da instituição em garantir a formação omnilateral e politécnica do sujeito da educação profissional. O autor, Eliezer Moreira Pacheco, atuou como secretário da educação profissional e tecnológica – SETEC/MEC, do final de 2005 ao início de 2012. O texto foi republicado pela Editora Moderna em 2011 (LIMA; SILVA, 2013). O estudo de Lima e Silva (2013) procura desvelar as contradições do discurso de implantação dos Institutos Federais.

Daremos destaque à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei 11.892/2009.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi constituída a partir da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. As instituições que vieram a compor essa rede são originárias das 19 escolas de aprendizes artífices criadas por um Decreto Presidencial de 1909. Em sua trajetória, essas escolas passaram a ser os “liceus industriais” em 1916. Em 1942, passam a ser denominados de “escolas industriais e técnicas” e em 1959, de “escolas técnicas federais”. Paralelamente a esta nova denominação, foi se constituindo a rede de escolas agrícolas (PACHECO; REZENDE, 2009).

Em 1978, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, as escolas federais foram transformadas em “centros federais de educação tecnológica” (Cefet<sup>23</sup>), equiparando-se aos centros universitários federais. Na década de 1990, muitas outras escolas federais sofreram esta transformação em Cefets (PACHECO; REZENDE, 2009).

De acordo com Caldas, Rufino Neto e Azeredo (2006), no segundo mandato de presidência da república de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu o período de maior estagnação das escolas técnicas federais. Em 1998, mediante a lei 9.649/1998, há a proibição da construção de novas escolas federais pelo governo federal. Conforme o artigo 47 da referida lei:

“A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino”. (BRASIL, 1998, art.47 – grifo nosso).

Assim, como aponta Caldas, Rufino Neto e Azeredo (2006), a oferta de cursos só seria viável se o Estado ou os municípios assumissem os custos de tais cursos. Ressaltam, ainda que, no período de 1995 a 1998, não houve a autorização de contratação de um só docente ou técnico para as 140 escolas existentes.

---

<sup>23</sup> A adoção da sigla Cefet em detrimento de CEFET segue a tendência indicado pelo MEC na página institucional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (<http://redefederal.mec.gov.br/>) e também por ter sido a sigla adotada por Manfredi (2002), obra que proporciona a sustentação histórica a este estudo. A sigla CEFET será utilizada apenas nas citações literais, respeitando a opção dos autores por seu uso.

Enquanto isso, na Rede Federal existente, houve um movimento de direcionamento das escolas federais para a oferta predominante de ensino superior e ensino médio regular (não associado à educação profissional), ficando a educação técnica relegada aos estados e instituições privadas de ensino (PACHECO; REZENDE, 2009).

Somente em 2004, houve a retomada da possibilidade de oferta dos cursos técnicos integrados com o ensino médio, e em 2005, a alteração na lei que vedava a expansão da rede federal, com a aprovação da Lei 11.195/2005, que substituiu a palavra “somente” por “preferencialmente”: “(...) a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais” (BRASIL, 2005b, art. 3º, grifo nosso).

O panorama brasileiro deste período indicava a existência de 144 Cefets, uma Universidade Tecnológica e seus campi, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro (PACHECO; REZENDE, 2009).

De acordo com dados do Censo Escolar de 2007<sup>24</sup> - ano anterior à Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, havia 500 instituições escolares no Brasil - englobando as esferas públicas e privadas - que ofertavam Ensino Médio Integrado e 3.230 instituições escolares que ofertavam as formas Concomitante e Subsequente. A distribuição das instituições, por categoria administrativa, indicava que, no Ensino Médio Integrado, a esfera estadual respondia pela maioria das instituições com 55% (273 escolas), a esfera privada por 22,2% (111 escolas), federal por 19,4% (97 escolas) e municipal por 3,8% (19 escolas). Já nas formas concomitante e subsequente, a esfera privada respondia por 66,6% (2.152 escolas), seguida pela esfera estadual (24,5% - 791 escolas), esfera federal (4,9% - 157 escolas), e esfera municipal (4% - 130 escolas).

Em relação às matrículas da EPTNM, agrupando as formas integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio, o censo Escolar de 2007

---

<sup>24</sup> Os dados foram obtidos a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP 2007), utilizando-se a base de dados ESCOLA disponibilizada no site do Instituto Anísio Teixeira (INEP), com a extração e seleção dos dados com o uso do software SPSS/IBM, conforme descrição do APÊNDICE B.

indica a existência de 796.967 matrículas<sup>25</sup>. Destas, 387.177 matrículas são na esfera privada, respondendo por 48,6% do total de matrículas. Em seguida, há a esfera estadual com 32,7% (260.636 matrículas), esfera federal com 13,7% (109.483 matrículas) e esfera municipal com 5% (39.671 matrículas).

Diante destes dados, é possível perceber que a contribuição da Rede Federal na oferta da Educação Profissional, em termos de número de instituições e de matrículas, era menos representativa do que a oferta da esfera privada e estadual.

Enquanto no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve a restrição da expansão da educação profissional, por julgar que os custos eram muito altos, no governo Lula, houve o abandono do Plano Nacional da Educação (aprovado no governo FHC) e a formalização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, ao final de 2007, teve como principal meta, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (JANTSCH; AZEVEDO, 2009).

Em 2008, com a Lei 11.892, retoma-se a expansão da Rede Federal de educação profissional. De acordo com Tavares (2014), o governo federal divulgou um plano de expansão da Rede Federal que se estenderia até 2010, plano dividido em duas fases<sup>26</sup>. O início desta expansão ocorreu com o Decreto 6.095/07 que estabelecia o processo conhecido como “ifetização”<sup>27</sup>. As escolas técnicas, as escolas agrícolas federais e as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e os Cefets deveriam ser reestruturados, adotando como modelo institucional os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Assim, a Rede passou a ser constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Universidade Tecnológica

---

<sup>25</sup> Os dados também foram obtidos a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP 2007), utilizando-se a base de dados MATRÍCULA disponibilizada no site do Instituto Anísio Teixeira (INEP), com a extração e seleção dos dados com o uso do software SPSS/IBM, conforme descrição do APÊNDICE B. A EPTNM envolve as formas “Ensino Médio Integrado” (etapas 30-34 do Censo Escolar), “Concomitante” (etapa 39 do Censo Escolar), e “subsequente” ao Ensino Médio (etapa 40 do Censo Escolar). Os dados de cursos de magistério não são contabilizados na EPTNM.

<sup>26</sup> As especificidades de cada fase do plano de expansão da Rede Federal não serão contempladas neste trabalho. Para maiores informações consultar o estudo de Tavares (2013).

<sup>27</sup> Termo utilizado para se referir ao processo de adequação dos Cefets existentes em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Utilizado no estudo de Tavares (2014).

Federal do Paraná (UTFPR<sup>28</sup>), pelos Cefets do Rio de Janeiro e Minas Gerais, sendo que estas duas últimas instituições optaram por manter suas identidades institucionais e não aderir à “ifetização”. Em 2012, a Lei 12.677 passou a incluir neste rol de instituições, as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II<sup>29</sup>.

A Lei 11.892/2008 caracteriza os Institutos Federais como instituições de Educação Superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades (BRASIL, 2008a). Estas instituições são subordinadas à SETEC/MEC. Desde o nascimento dos Institutos Federais, o MEC conferiu-lhes o status de universidades, possuindo as mesmas prerrogativas legais das universidades federais (TAVARES, 2014).

Foram criados Institutos Federais em todos os estados, com a característica *multicampi*. Considerar as mesorregiões socioeconômicas brasileiras, foi um dos critérios para a distribuição geográfica das unidades dos Institutos Federais (SILVA, 2009). De acordo com a Lei 11.892/2008, eles têm por algumas de suas finalidades:

“[...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional [...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.” (BRASIL, 2008a, art 6º).

As finalidades dispostas neste artigo indicam que os Institutos Federais contemplarão a Educação Profissional em diferentes níveis, inclusive integrando-a à educação básica. A mesma lei preconiza como objetivo dos Institutos Federais, a oferta de EPTNM, prioritariamente, na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008a). No artigo 8º, há a indicação explícita de que o Instituto Federal deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de EPTNM.

---

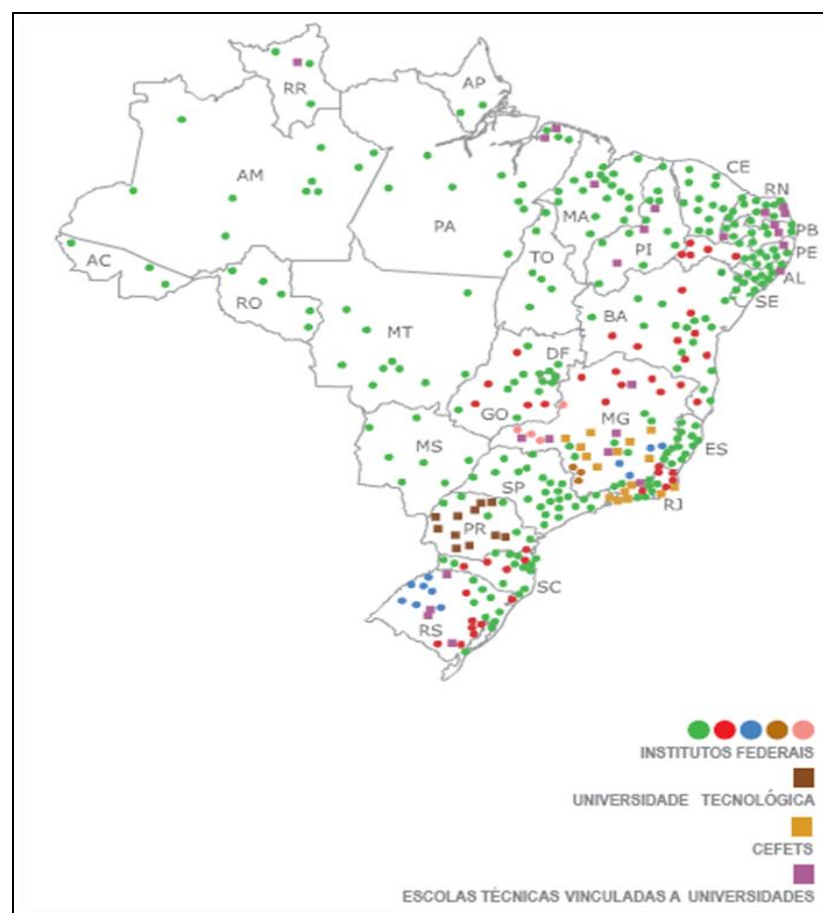
<sup>28</sup> A UTFPR foi criada pela Lei 11.184/2005, em um processo de transformação do CEFET-PR em Universidade, que teve início em 1996. Em 2008, essa instituição passou a ser mencionada na Lei de Criação dos Institutos Federais, como uma das instituições que compõe a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

<sup>29</sup> O Colégio Pedro II, com a Lei 12.677 de 2012, passou a ser equiparado aos Institutos Federais para efeitos administrativos e de autonomia. (BRASIL,2012b).

Com o processo de ifetização, muitos Institutos Federais tiveram sua origem a partir de instituições já existentes, aproveitando a estrutura e quadro de servidores das escolas técnicas de Universidades Federais, de escolas agrotécnicas Federais e de Cefets. Outras unidades foram construídas e a expansão ocorreu de forma pulverizada em cada estado, promovendo a interiorização da oferta de educação profissional pela rede federal.

O sítio eletrônico oficial da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (BRASIL, 2014a) afirma que, em 2008, a rede federal era composta por 215 escolas, e que, em 2010, esse número passou a ser constituído por 366 escolas (Institutos Federais, universidades tecnológicas, Cefets, escolas técnicas). O site apresenta um mapa caracterizando o panorama desta expansão em 2010, conforme disposto no Mapa 01.

**Mapa 01** – Mapa da expansão da rede federal até o ano de 2010.



**Fonte:** [www.redefederal.mec.gov.br](http://www.redefederal.mec.gov.br). Acesso em 20 nov. 2014 (BRASIL, 2014a).

\*As diferentes cores da legenda utilizadas para identificar os Institutos Federais deve-se ao fato de alguns estados possuírem unidades vinculadas a mais de uma Reitoria. Como exemplo, tem-se o estado do Rio Grande do Sul, que possui o IFRS, IFFarroupilha e IFSul.

Com a eleição de Dilma Rousseff para presidente da República, em 2011, divulgou-se a intenção de implantar a Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal, com execução prevista até o ano de 2020 (TAVARES, 2014).

Era prevista a criação de mais 88 unidades para os anos de 2011 e 2012, e 120 unidades para o período 2013-2014<sup>30</sup> (BRASIL, 2015a). Apesar do período assinalado já ter passado, o sítio eletrônico apresenta apenas previsão, sendo que as informações não se encontram atualizadas para confirmar se todas as unidades previstas foram implementadas.

Em relação à criação dos Institutos Federais, Jantsch e Azevedo (2009) afirmam que o governo Lula não criou uma nova instituição, e sim promoveu “(re)arranjos” de autarquias já existentes. Além disso, afirmam que, embora exista a ideologia partidária no ato de criação dos Institutos Federais, do anúncio de uma instituição que estaria na contramão de princípios neoliberais, de forma contraditória, ainda há a rendição ao mercado:

[...] o IFET apresenta concepção associada a um cenário brasileiro empresarial que reivindica profissionais técnicos qualificados para o ‘mercado do trabalho’ [...] funda-se um movimento que busca, essencialmente, compatibilizar políticas governamentais com necessidades do ‘mercado’. Assim os IFETs surgem como *conciliação de classes* sob a lógica do mercado.” (JANTSCH; AZEVEDO, 2009, p. 06-07, grifo dos autores).

No mesmo sentido apresentado por Jantsch e Azevedo (2009), Lima e Silva (2013) afirmam que, apesar de a proposta retomar a valorização da escola pública no âmbito da Educação Profissional e afirmar não se submeter ao neoliberalismo, ao criar os Institutos Federais, nos documentos de implantação há o discurso do “indivíduo como responsável pela sua inserção no mundo do trabalho, e pela transformação do mundo, conceitos que trazem a responsabilidade de mudanças para o sujeito individual, característica do discurso neoliberal” (p.11).

Além disto, Lima e Silva (2013) asseguram que o discurso de transformação social dos Institutos Federais escondem uma concepção redentora da educação, como se somente a educação pudesse ser o caminho para a

---

<sup>30</sup> Conforme informações do sítio eletrônico oficial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ( <http://portal.mec.gov.br/expansao/>) (BRASIL, 2015a)

eliminação de todas as desigualdades sociais, por meio do acesso à escola e do alto investimento em educação. As autoras reafirmam o papel da escola para a apropriação do conhecimento historicamente construído, mas atentam para as limitações das transformações sociais, tendo em vista o cenário capitalista em que estamos inseridos.

Além da criação dos Institutos Federais, no governo Dilma, tivemos a implementação da terceira fase do plano de expansão da Rede Federal e ao final de 2011, houve a criação do Pronatec com a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Dentre os objetivos do Pronatec, encontram-se a expansão e a interiorização de cursos de qualificação profissional, chamados cursos de Formação Inicial e Continuada, e também cursos técnicos na modalidade de EPTNM. Outro objetivo do programa é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público, por meio da articulação da educação profissional (BRASIL, 2011a).

O programa é desenvolvido na rede federal, porém também pode ser desenvolvido em parceria com instituições de educação profissional estaduais, municipais e dos serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S) (GOESSLER; SILVA; DIAS, 2014).

O artigo 6º da Lei de criação do Pronatec autoriza a transferência de recursos financeiros da União a estas instituições, dispensando inclusive “a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos” (BRASIL, 2011a, art. 6º, § 1º).

De acordo com Tavares (2013), o programa vem sofrendo críticas justamente pela existência desta possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada. Ciavatta (2013) afirma que, nos setores privados, houve o aumento de repasse dos recursos públicos em nome da “melhoria empresarial da educação” (p. 963), destacando-se o Pronatec como um dos responsáveis pela contratação de entidades privadas, como as pertencentes ao sistema S para implementação de cursos de educação profissional.

Frigotto (2011) coloca que a educação profissional ganhou uma centralidade no governo Lula [e posteriormente também no governo Dilma], porém houve a manutenção da opção pela parceria público-privado no desenvolvimento das políticas desta modalidade de ensino, como pode ser observado pela proposição do Pronatec. Frigotto (2011) destaca o fato de, em 2010, o Sistema S ter mobilizado

aproximadamente 16 bilhões em recursos públicos, somando-se os “recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele [Sistema S] repassados, e a venda de serviços ao setor público.” (p. 247).

Neste ponto, também é válido destacar a crítica que Frigotto (2010) tece em relação à educação profissional ofertada pelo Sistema S, pela preferência dada à formação profissional apenas articulada (concomitante e subsequente) e não integrada ao Ensino Médio, o que iria na contramão da proposta de uma formação omnilateral/politécnica.

Outra crítica sofrida pelo Pronatec refere-se à predominância da oferta de cursos de capacitação em detrimento de uma formação sólida, que permita a elevação da escolaridade e a capacitação profissional. Neste sentido, Ciavatta (2013) aponta:

Programas com a promessa de inserção imediata no mercado de trabalho, como o Pronatec, abrem mão não apenas do ensino médio, do domínio efetivo dos conhecimentos adequados às exigências do mundo atual, de uma leitura fundamentada dos problemas vividos pelos jovens hoje. (p. 967)

Assim, o Pronatec reforçaria o dualismo educacional à medida que apresenta a proposta de profissionalização pela predominância da oferta de cursos de formação inicial e continuada, sem atingir uma formação politécnica e omnilateral.

Em relação à dificuldade em propiciar uma educação baseada na politecnicidade e na omnilateralidade, e que venha romper com a educação dualizada, Kuenzer (2005) nos traz uma reflexão importante sobre os processos de exclusão/inclusão na sociedade capitalista e para compreender os limites de atuação dos Institutos Federais.

De acordo com Kuenzer (2005), no sistema capitalista está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente” (p. 92), no qual existem várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal e ao mesmo tempo o incluir em trabalhos precarizados, com perda de direitos e piores condições de trabalho, como por exemplo, nos trabalhos informais, terceirizados, domiciliares. Tal processo é importante para a própria manutenção do sistema capitalista.

Em contrapartida, na educação, prevalece outra lógica: a “inclusão excludente” (KUENZER, 2005, p.92), mas que não deixa de se articular com os interesses do capital. Na inclusão excludente, prevalecem estratégias de incluir as pessoas na educação escolar de diferentes níveis e modalidades, sem

necessariamente garantir um ensino de qualidade que propicie a formação de “identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (p. 92).

Kuenzer (2005) destaca os fenômenos como aceleração de fluxo, progressão automática, cursos profissionais aligeirados, cursos supletivos sem os conteúdos mínimos para uma boa formação e cursos superiores precarizados como exemplos de situações nas quais a pessoa teve acesso à escolarização, porém não teve a sua formação garantida, mantendo-se excluída “do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (p. 93).

Pelo fato de o indivíduo ter tido acesso à escolarização, ainda que de forma precária, a exclusão passa a ser justificada por uma lógica meritocrática, no sentido de afirmar que o indivíduo teve a oportunidade, porém não teve a competência de conseguir um espaço no mundo do trabalho (Kuenzer, 2005).

Assim, o grande desafio dos Institutos Federais é oportunizar, com qualidade, o acesso ao conhecimento historicamente construído, incluindo o saber produzido acerca do trabalho, garantindo o direito do trabalhador e cumprindo o dever do Estado. O acesso ao conhecimento, como afirma Kuenzer (1997), é uma forma de empoderamento do trabalhador, pois possibilita a reflexão dos fundamentos científicos que embasam o trabalho que executa, a essência de seu trabalho.

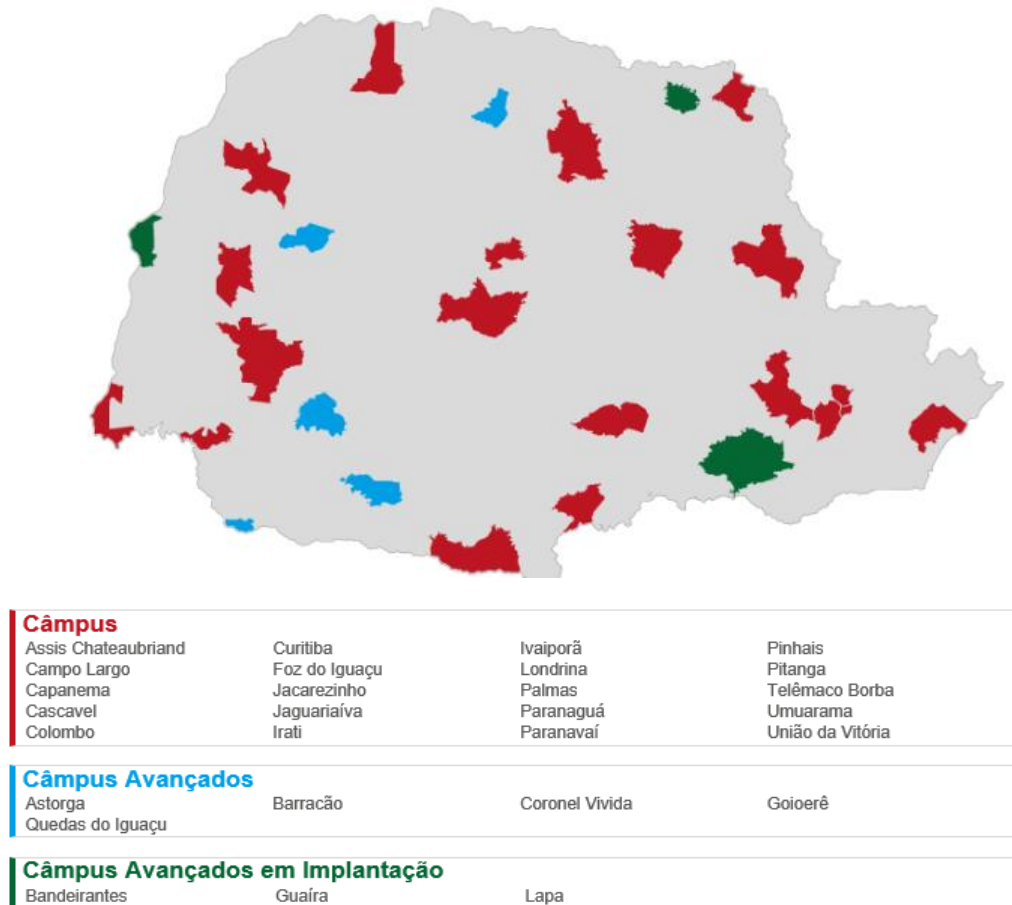
Não podemos perder de vista que a educação possui suas limitações em uma sociedade capitalista e que não conseguirá transformar radicalmente a sociedade, sem a proposição de um novo modelo societário. Retomamos esta questão dos limites da educação profissional na sociedade capitalista, no momento de discussão dos resultados dessa pesquisa, principalmente ao que se refere à permanência e conclusão com êxito nos cursos de educação profissional. Na próxima seção, apresentamos a caracterização do Instituto Federal do Paraná e suas particularidades.

### 1.3 Caracterização do Instituto Federal do Paraná

No ano de início deste estudo, 2014, o IFPR era constituído por 14 unidades distribuídas nos municípios de Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama. Com uma política de Educação a Distância, o IFPR também era contemplado com um *campus* nesta modalidade de ensino (*Campus EAD*) localizado em Curitiba.

Em meados de 2014, foram implantados mais cinco *campi*, nos municípios de União da Vitória, Capanema, Colombo, Jaguariaíva, Pinhais e Pitanga, totalizando assim, 20 unidades em todo o Paraná. Além destes *campi*, foram implantados *Campi Avançados* (vinculados a *campi* existentes) nos municípios de Astorga, Quedas do Iguaçu, Barracão, Coronel Vivida e Goioerê, e há a previsão de implantação de novas unidades em Bandeirantes, Guaíra e Lapa. No Mapa 02, temos a distribuição das unidades no estado do Paraná.

**Mapa 02 – Distribuição das unidades do IFPR pelo estado do Paraná.**



Fonte: <http://reitoria.ifpr.edu.br/navegue-no-mapa/> Acesso em 06 de janeiro de 2015.

Como já mencionado, o IFPR foi criado a partir da Lei 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo sua origem na escola técnica da Universidade Federal do Paraná, diferentemente de muitos estados, nos quais os Institutos Federais surgiram da transformação dos Cefets e escolas agrotécnicas, com aproveitamento da estrutura e corpo técnico e docente.

Isto se deveu a uma particularidade do estado do Paraná. No referido estado, os antigos Cefets já tinham se transformado em UTFPR. Em 1996, como não era mais permitida a criação de cursos técnicos integrados, o Cefet paranaense passou a ofertar apenas cursos de Ensino Médio e de Tecnologia e iniciou um projeto de transformação da instituição em Universidade Tecnológica, projeto que se tornou realidade mediante a promulgação da Lei 11.184 de 07 de outubro de 2005 (UTFPR, 2015)

O portal de informação do IFPR – INFO (IFPR, 2015) disponibiliza dados sobre número de matrículas, cursos, orçamento, infraestrutura e quantitativo de servidores de cada unidade do IFPR. As informações sobre matrículas e turmas são referentes ao ano letivo de 2014, e tem como base o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)<sup>31</sup>, tomando a data 03 de janeiro de 2015 como referência.

A Tabela 01, compilada a partir das informações divulgadas no INFO, reúne os dados referentes a matrículas de alunos nos cursos de EPTNM:

**Tabela 01** - Número de alunos matriculados em cursos da EPTNM em cada unidade do IFPR, em 2014, que constam no cadastro do SISTEC até a data de 06 de janeiro de 2015.

<i>CAMPI</i>	<b>EPTNM – 2014</b>				
	Integrado	Subsequente	Concomitante	Total	
<i>Campi com início de implantação em 2009</i>	Assis				
	Chateaubriand	106	124	1	231
	Campo Largo	39	228	-	267
	Cascavel	68	11	-	79
	Curitiba	1.041	1.601	-	2.642
	Foz Do Iguaçu	201	147	-	348
	Irati	106	40	-	146
	Ivaiporã	121	67	41	229
	Jacarezinho	271	244	1	516
	Londrina	109	205	-	314
	Palmas	97	0	-	97
	Paranaguá	286	25	-	311
	Telêmaco Borba	226	98	-	324
Umuarama	91	148	7	246	
<i>Campi e Campi avançados recém-implantados ou em processo de implantação.</i>	Astorga*	-	-	-	-
	Barracão*	-	-	-	-
	Capanema*	-	-	-	-
	Coronel Vivida	-	28	-	28
	Guaira*	-	-	-	-
	Jaguariaíva*	-	-	-	-
	Pinhais*	-	-	-	-
	Pitanga*	-	-	-	-
	Q. Do Iguaçu*	-	-	-	-
União Da Vitória*	-	-	-	-	

**Fonte:** Elaboração própria a partir das informações do sistema IFPR-INFO (IFPR, 2015). Acesso em 10 jan. 2015. \*Oferta apenas de cursos de formação inicial e continuada (FIC), não existindo turmas de cursos de EPTNM.

<sup>31</sup> O SISTEC foi criado pelo governo federal em 2008. As unidades de ensino, públicas ou particulares, credenciadas, que ofereçam cursos técnicos de nível médio (EPTNM) devem registrar seus dados neste sistema. Também é permitido o registro de alunos de cursos de qualificação profissional (formação inicial e continuada -FICs) desde que a entidade tenha algum curso técnico de nível médio já cadastrado no SISTEC. Maiores informações em: <http://sitesistec.mec.gov.br/>

Historicamente, a maioria dos *Campi*, em seu processo de implantação, desenvolveu inicialmente cursos de formação inicial e continuada (FICs), que são cursos de qualificação profissional com carga horária que varia de 40h a 200 horas, com exigência de escolaridade variada, e que são considerados uma das formas de desenvolvimento da educação profissional, conforme Decreto 5.154/2004. De acordo com a Tabela 01, é possível perceber que as unidades criadas recentemente seguiram essa tendência e somente a unidade Coronel Vivida implementou um curso de EPTNM.

Tratando-se especificamente da EPTNM, em suas formas articuladas e subsequentes ao Ensino Médio, os *campi* de Paranaguá, Curitiba, Londrina e Foz do Iguaçu tinham alunos matriculados em alguns cursos desta modalidade desde o início de seu funcionamento em 2009, pois possuíam estrutura advindas de outras instituições.

Os demais *campi*, com exceção de Cascavel, implantado posteriormente, tiveram suas primeiras turmas no ano seguinte – 2010, a maioria deles, utilizando-se de espaços recém-construídos, padrão para todas as unidades do estado. Em 2010 e 2011, os cursos ofertados eram em sua maioria subsequentes ou concomitantes ao Ensino Médio. A partir de 2012, os Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio foram amplamente criados nas unidades, com redução dos concomitantes e subsequentes. No panorama demonstrado na Tabela 01, há a predominância de matrículas no ensino médio integrado e subsequente, com pouca representação da forma concomitante.

No Quadro 01, também elaborado a partir do sistema INFO (IFPR,2015), é possível identificar os cursos que se encontravam em andamento em 2014, por *Campus*.

De acordo com as informações reunidas no Quadro 01, constatamos a existência de cursos de diferentes eixos tecnológicos, conforme disposto pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, e também a oferta de cursos nas formas subsequente, concomitante e Ensino Médio Integrado. Há a indicação de cursos que deixaram de ser ofertados, e que estão vigentes apenas para a conclusão de turmas, ou ainda, cursos que eram ofertados nas formas integrado, subsequente e concomitante que passaram a ser disponibilizados em apenas uma destas formas.

**Quadro 01** – Cursos técnicos que constam no cadastro do SISTEC até 06 de janeiro de 2015

<p><b>Assis Chateaubriand</b>            Agroecologia (Subs. /Conc.*)            Eletromecânica (EMI/Subs.)            Eletrotécnica (Subs.)            Man. Sup. em Informática (Subs.)            Orientação Comunitária (Subs.*)</p> <p><b>Campo largo</b>            Agroecologia (Subs. *)            Cerâmica (Subs.)            Eletromecânica (Subs.)            Eletrotécnica (Subs.)            Mecânica (Subs.)</p> <p><b>Cascavel</b>            Informática (EMI/Subs.)</p> <p><b>Curitiba</b>            Agroecologia (EMI*/Subs. *)            Contabilidade (EMI/Subs. *)            Edificações (Subs.)            Eletromecânica (Subs.)            Eletrônica (EMI)</p> <p>Eletrotécnica (Subs.)            Enfermagem (Subs.)            Eventos (Subs.)            Informática (EMI)            Massoterapia (Subs.)            Mecânica (EMI/Subs.)            Petróleo e Gás (EMI)            Proc. Fotográficos (EMI/Subs.)            Prod. de Áudio e Vídeo (Subs.)            Prog. de Jogos Digitais (EMI)            Prótese Dentária (Subs.)            Radiologia (Subs.)</p>	<p><b>Curitiba (cont.)</b>            Saúde Bucal (Subs.)            Secretariado (Subs.)            Telecomunicações (Subs.)</p> <p>Transaç. Imobiliárias (Subs.)</p> <p><b>Foz do Iguaçu</b>            Aquicultura (Subs.)            Cozinha (Subs.)            Edificações (EMI)            Hidrologia (Subs.)            Informática (EMI)</p> <p><b>Irati</b>            Agroecologia (EMI/Subs.)            Informática (EMI/Subs.)</p> <p><b>Ivaiporã</b>            Agroecologia (Subs. / Conc.)            Eletrotécnica (EMI/Subs.)            Informática (EMI)</p> <p><b>Jacarezinho</b>            Alimentos (EMI/Subs.)            Arte Dramática (Subs.)            Eletromecânica (EMI/Subs.)            Informática (EMI/Subs.)</p> <p><b>Londrina</b>            Enfermagem (Subs.)            Informática (EMI)            Massoterapia (Subs.)            Prótese Dentária (Subs.)            Saúde Bucal (Subs.)</p>	<p><b>Palmas</b>            Alimentos (EMI)            Serviços Jurídicos (EMI)</p> <p><b>Paranaguá</b>            Agroecologia (Subs. *)            Aquicultura (EMI)            Eletromecânica (Subs.)            Guia em Turismo (Subs. *)            Informática (EMI)            Logística (EMI*)            Mecânica (EMI/Subs. *)            Meio Ambiente (EMI)            Portos (Subs. *)</p> <p><b>Telêmaco Borba</b>            Automação Industrial (EMI)            Eletromecânica (Subs.)            Florestas (EMI)            Inf. p/ Internet (EMI/Subs.*)            Mecânica (EMI)</p> <p><b>Umuarama</b>            Agronegócio (Subs. /Conc.*)            Des. de Const. Civil (Subs.)            Design de Móveis (Subs.)            Informática (Subs.)            Química (EMI)</p> <p><b>Coronel Vivida</b>            Administração (Subs.)</p>
--	---	--

**Fonte:** Elaboração própria a partir do Sistema INFO. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br>. Acesso em 10 jan. 2015. As siglas referem-se às formas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio: EMI – Integrado; Subs. – Subsequente; Conc. – Concomitante. \* Refere-se aos cursos que não foram mais ofertados para novos ingressantes, e que apenas possuem alunos remanescentes de turmas anteriores.

Como é uma instituição em fase de implantação, pelas informações do Quadro 01, podemos constatar a dinamicidade na oferta de cursos e inclusive, a predominância de oferta de cursos subsequentes em comparação aos cursos de ensino médio integrado, mesmo existindo a indicação da oferta prioritária desta última forma da EPTNM.

## **2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Como vimos no capítulo anterior, o histórico da educação profissional demonstra o início de sua oferta marcada pelo viés assistencialista. Posteriormente, constatamos o quanto a educação profissional foi destinada à classe trabalhadora, em coexistência com outro tipo de educação – a propedêutica - que tinha por objetivo formar os filhos da classe detentora da capital para o ingresso no Ensino Superior (MANFREDI, 2002; BRASIL, 1999a). Verificamos ainda, neste histórico, a luta recente pelo rompimento desta educação dualizada mediante propostas de integração do Ensino Médio e Educação Profissional, com base em princípios da omnilateralidade e politecnia.

A trajetória de escolarização de pessoas com NEE também é marcada por um viés assistencialista, com predomínio da oferta em instituições privado-filantrópicas, em espaços segregados, paralelos ao Ensino Regular (MELETTI, 2014). Quando associamos educação profissional às pessoas com NEE, conforme aponta os estudos de Silva, I.M. (2011) e Lima (2012), também há o preponderância de cursos de curta duração, em instituições segregadas, em uma proposta distante de uma formação omnilateral e politécnica.

Neste capítulo, trataremos desta interface: educação profissional e aluno com NEE, com a apresentação dos principais marcos legais que fazem essa articulação e as dificuldades encontradas no panorama atual brasileiro.

### **2.1 A legislação sobre trabalho e a educação das pessoas com NEE**

Quando apresentamos o histórico da educação profissional, identificamos que sua origem foi marcada por ações assistenciais, que as instituições criadas no século XIX destinavam-se a proporcionar ocupação, capacitação a menores de idade que se encontravam marginalizados, órfãos ou abandonados, oriundos das camadas sociais populares (MANFREDI, 2002; BRASIL, 1999a).

Dentre estas, destacavam-se as “Casas de Educandos e Artífices”, os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” e os “Liceus de Artes e Ofícios” criados respectivamente em 1840, 1854 e 1858 (BRASIL, 1999a)

Neste mesmo período, em um viés também assistencialista, foi criado o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” e o “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos”. Posteriormente, o primeiro veio a se chamar “Instituto Benjamim Constant” e o segundo “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (JANNUZZI, 2004; ANJOS, 2006). Estas instituições foram as responsáveis por iniciar o processo de escolarização e inserção social de cegos e surdos naquele período. (CUNHA, 2011)

Assim como as demais instituições de ensino profissional da época, havia o predomínio das características de homogeneização, padronização e segregação destes indivíduos (CUNHA, 2011).

A autor alerta que, enquanto a situação de profissionalização de cegos e surdos acontecia, ainda que de forma heterônoma, as pessoas com deficiência intelectual estavam completamente excluídas dos processos de escolarização e profissionalização.

Mazzotta (2011), em seu estudo, realiza um apanhado das principais instituições criadas para o atendimento da pessoa com deficiência mental/intelectual no século XX. Dentre estas instituições, destacam-se o Instituto Pestalozzi de Canoas (1926), a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1935), a Sociedade Pestalozzi do Brasil (1948), a Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952), Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro (1954), Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) de São Paulo (1961) que iniciaram o atendimento da população com deficiência intelectual.

A sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada no Rio de Janeiro, foi pioneira na oferta de oficinas pré-profissionalizantes, com a proposta de oficinas abrigadas/protegidas<sup>32</sup> (MAZZOTTA, 2011).

De acordo com Jannuzzi (2004), somente a partir da década de 1970, houve maior defesa da profissionalização para a pessoa com deficiência. O

---

<sup>32</sup> As Oficinas Abrigadas ou Oficinas Protegidas tinham o caráter de ofertar a profissionalização ou atividades ocupacionais para pessoas com deficiência em instituições especiais. Posteriormente, com a publicação do Decreto 3.298/1999 (BRASIL, 1999b), passou-se a diferenciar dois tipos de oficinas protegidas: “protegida de produção” e “protegida terapêutica”. De acordo com o artigo 35 desse Decreto, a primeira tem como foco, o desenvolvimento de programa de habilitação profissional para pessoas com deficiência, com a oferta de trabalho remunerado, e é desenvolvido por entidade pública ou beneficente de assistência social. A segunda, tem por objetivo promover a integração social, por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho para pessoas com deficiência, devido ao grau de comprometimento, não conseguem desempenhar atividade laboral.

Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos foram privilegiados com recursos públicos até 1973, quando foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>33</sup> pelo Decreto 72.425/1973. Diretamente vinculado ao MEC, este órgão tinha a função de coordenar, em nível federal, “[...] as iniciativas no campo de atendimento a excepcionais, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial” (MEC, 1977 apud JANNUZZI, 2004, p.9).

Em relação à profissionalização da pessoa com deficiência em específico, a Lei 7.853/1989 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e apresenta informações sobre a Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE):

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, **ao trabalho**, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989, Art. 2º, grifo nosso).

Esse documento afirma o direito ao trabalho à pessoa com NEE, inclusive colocando-a como responsabilidade dos órgãos e entidades da administração direta e indireta, o acesso da pessoa com deficiência “[...] aos cursos regulares voltados à formação profissional”, ao emprego, e à necessidade de adoção de legislação que discipline uma reserva de vagas no mercado de trabalho, tanto na administração pública, quanto no setor privado (BRASIL, 1989).

De acordo com a lei, a pessoa com deficiência deveria ter o direito ao trabalho e seria responsabilidade do poder público na oferta de cursos de

---

<sup>33</sup> Em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), para garantir maior poder de negociação entre as secretarias e maior articulação entre outros órgãos, tanto públicos quanto privados (JANNUZZI, 2004). No mesmo ano, foi criada a Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e, no ano de 1986, o Conselho Nacional do Direito à Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) (SANTOS, 2011). Em 1990, foi extinta a SESPE, com a reestruturação do Ministério da Educação, e as ações relacionadas à Educação Especial, passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), e de um departamento específico a ela vinculado: o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Mais adiante a secretaria foi extinta, permanecendo apenas o DESE. Em 1992, em um processo de reorganização dos ministérios, reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) (MAZZOTTA, 2011). Em 2011, também foi extinta a SEESP, passando as ações para uma Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). (GARCIA; MICHELS, 2011).

formação profissional, panorama muito distinto ao observado na época, com escassas possibilidades de formação profissional, e geralmente ofertadas nas instituições privado-filantrópicas.

Em relação aos postos de trabalho propriamente ditos, dos quais mencionam a Lei 7.853, passamos a ter, a partir de 1990, regulamentações tanto para a esfera pública, quanto para a esfera privada.

A Lei 8.112/1990, em seu artigo 5º, §2º, trata desta regulamentação e da reserva de vagas de trabalho para as pessoas com deficiência na esfera pública:

Às pessoas portadoras de deficiência é **assegurado o direito de se inscrever em concurso público** para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até vinte por cento das vagas oferecidas no concurso. (BRASIL, 1990, art. 5º, grifo nosso).

Ao que se refere à esfera privada, no ano de 1991, foi sancionada a Lei 8.213, conhecida como a Lei de Cotas para pessoas com deficiências. De acordo com artigo 93 dessa lei, as empresas que possuíssem mais de cem empregados, eram obrigadas a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com funcionários reabilitados ou pessoas com deficiência, a depender da quantidade total de postos de trabalho (BRASIL, 1991). Assim como ocorreu na esfera pública, a esfera privada deveria contemplar oportunidades de trabalho para as pessoas com deficiência.

Em relação à reserva de postos de trabalho enquanto política afirmativa, Silva, I.M. (2011) esclarece:

Na década de noventa, as políticas de educação profissional assumiram novas configurações para se adequarem às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, notadamente, para atender às demandas do processo de acumulação flexível<sup>34</sup>. É nesse contexto, regido por políticas neoliberais, e também em razão das pressões do movimento social, que o governo brasileiro aprovou uma política pública afirmativa, voltada a inserir pessoas com deficiência no trabalho (p. 101).

De acordo com Silva, I.M. (2011), é relevante para uma sociedade capitalista, influenciada por políticas neoliberais, que as pessoas com deficiência estejam inseridas no ciclo produtivo. Estas duas leis que tratam especificamente da inserção no mercado de trabalho não mencionam a preparação em termos

---

<sup>34</sup> Para aprofundamento do conceito de acumulação flexível, indicamos a leitura de: HARVEY, D. Do Fordismo à Acumulação Flexível. In: \_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, Ed. Loyola, 2008.

educacionais para a ocupação destes postos, o que nos faz questionar quais seriam as reais possibilidades de inserção de público, conforme detalharemos mais adiante.

Destaca-se no âmbito educacional, neste período, a LDBEN 9.394/1996, que afirma, no artigo 59, item IV, que os sistemas de ensino assegurarão:

[...] **educação especial para o trabalho**, visando a sua efetiva **integração** na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que **não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo**, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, art. 59, grifo nosso).

A LDBEN 9.394/1996 reconhece a necessidade de formação para o trabalho para a pessoa com deficiência, o qual denominou “educação especial para o trabalho”. A lei distingue três situações para as pessoas com deficiência: aquelas que teriam condições de serem integradas no mercado de trabalho, aquelas que não teriam “capacidade para a inserção no mercado competitivo” (BRASIL, 1996, art. 59), por terem um maior comprometimento em relação à deficiência, e por fim, aquelas que teriam habilidades superiores em algumas das áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

O Decreto 3.298/1999, apresentado três anos após a promulgação da LDBEN, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No artigo 2º, é reafirmado o direito à pessoa com deficiência ao trabalho e à educação, além de outros direitos. No Artigo 15, o Decreto prevê que órgãos e entidades da administração pública federal deverão prestar “formação profissional e qualificação para o trabalho” para a pessoa com deficiência (BRASIL, 1999b, Art. 15, inciso II).

É no artigo 28 que este Decreto vai abranger orientações específicas para a Educação Profissional deste público:

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, 1999b, art. 28).

O Decreto 3.298/1999 esclarece o conceito de habilitação profissional e assegura que a educação profissional deve ser ofertada no nível básico, técnico (que mais adiante será legalmente denominado de EPTNM) e tecnológico (nível superior). Faz uma indicação quanto à obrigatoriedade das instituições públicas e privadas ministrarem cursos às pessoas com deficiência, sem impor o nível de escolaridade da pessoa com NEE como critério de ingresso, considerando sua capacidade de aproveitamento.

Apesar deste decreto indicar que a educação profissional pode ocorrer em escolas regulares, instituições especializadas e inclusive no próprio ambiente de trabalho, Meletti (2001) indica que no Brasil:

[...] os serviços profissionalizantes são oferecidos à população jovem/adulta, quase que exclusivamente, de forma segregada, em oficinas abrigadas. Tais oficinas podem ser definidas como um local supervisionado, **situado em instituições especiais ou enquanto apêndice destas**, que atende o indivíduo com deficiência proporcionando atividades consideradas profissionalizantes, remuneradas ou não, com o objetivo de integrá-lo socialmente através do trabalho. (p. 78, grifo nosso).

Assim, de acordo com Meletti (2001), as instituições especiais são os locais priorizados para ofertar a educação profissional para a população com deficiência, em parceria com empresas ou mesmo com órgãos públicos, por meio das oficinas abrigadas/protegidas.

O Decreto 3.298/1999 define e diferencia os tipos de oficinas protegidas, que são desenvolvidas em parceria com entidade pública ou beneficente de assistência social. A oficina protegida de produção tem por objetivo desenvolver programas de educação profissional que promovam um trabalho remunerado e a emancipação da pessoa com deficiência. Já a oficina protegida terapêutica visa à integração social por meio de atividades de capacitação para o trabalho, uma vez

que, devido ao grau de deficiência, a pessoa não possa assumir atividade laboral competitiva no mercado de trabalho (BRASIL, 1999b, artigo 35).

Silva I.M. (2011) afirma que as oficinas protegidas/abrigadas garantem uma inserção no mundo do trabalho de forma subordinada e precária, e tal inserção é inexistente na oficina terapêutica, adquirindo apenas o exercício do trabalho como atividade ocupacional.

Amorim (2009) ressalta que, para qualquer trabalhador, é limitada a inserção em postos de trabalho, em uma sociedade em um regime de acumulação flexível, com o predomínio da lógica da exclusão incluyente, conforme proposto por Kuenzer (2005) e discutido no capítulo anterior.

No regime de acumulação flexível, é necessário lidar com diferentes funções, ter o domínio de códigos e linguagens, saber integrar-se e adaptar-se às demandas que surgem no trabalho (AMORIM, 2009) e muitas vezes a própria formação profissional disponibilizada para as pessoas sem deficiência não propicia o domínio de conhecimentos científicos para atuar nos processos produtivos flexíveis. Esta situação é ainda mais agravada para as pessoas com deficiência, que como ressalta Meletti (2001) e Silva, I.M. (2011) possuem um histórico de ausência de oportunidades de formação profissional, e quando elas existem ocorrem em cursos de curta duração limitados às oficinas abrigadas.

Ainda em 1999, houve a publicação do Decreto 3.321, que promulga o protocolo adicional da convenção americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Especificamente sobre a pessoa com deficiência e sua relação com o trabalho, o Decreto afirma que:

Os Estados-Partes comprometem-se a adotar medidas que garantam **plena efetividade do direito ao trabalho**, especialmente as referentes à consecução do pleno emprego, à orientação vocacional e ao desenvolvimento de projetos de **treinamento técnico-profissional**, particularmente os destinados aos deficientes. (BRASIL, 1999c, p.261).

No contexto político-social em que estas leis e decretos foram sancionados, ainda predominava a concepção de que a pessoa com deficiência deveria ser preparada (treinada) para se adaptar aos diferentes contextos, como escola e trabalho. É possível identificar a concepção implícita de que a deficiência se resume na incapacidade apresentada pela condição do sujeito, e não como

resultado de vários fatores relacionados ao contexto social, econômico e político, aos significados sociais atribuídos à deficiência.

Silva, I.M. (2011) alerta para o que há de implícito nesta política:

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência apresenta um entendimento restrito e vago de educação/habilitação profissional, definindo-a como processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, a aquisição de conhecimentos e habilidades **especificamente associadas à determinada profissão ou ocupação**. Ao enfatizar a formação para uma ocupação específica, a referida política desconsidera a necessidade de uma formação mais ampla, que inclua dimensões políticas e culturais e prepare de fato o trabalhador para a inserção no mundo do trabalho. (p. 64, grifo da autora).

De acordo com o exposto por Silva, I.M. (2011), a formação para o trabalho para a pessoa com deficiência acaba adquirindo um caráter de treinamento, superficialidade, distante da formação omnilateral e politécnica que beneficiariam o aluno com maiores possibilidades e autonomia diante o mundo do trabalho.

Até então, fizemos a exposição dos principais documentos que endossam o direito ao trabalho e à educação profissional, para as pessoas com NEE. Já, no âmbito educacional, a década de 1990 é marcada pelos primeiros movimentos que preconizavam a inclusão de todos. Kassar (2011a) afirma que, na década de 1990, existiu, ao mesmo tempo, um conjunto de ações do serviço público, com vistas à proteção social, e também à adequação do governo brasileiro à “organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista” (p. 69).

Neste contexto, o Brasil passa a aderir às orientações internacionais, que irão influenciar a elaboração de políticas educacionais:

Desde o início da década de 1990, este princípio integrado (desenvolvimento – economia) tem servido de referência a outros órgãos multilaterais. Portanto, agências, como o Banco Mundial, além de presentes no direcionamento das políticas econômicas, também marcam forte presença nos debates sociais. (KASSAR, 2011b, p.48).

De acordo com Kassar (2011b), há disseminação do discurso da educação inclusiva, como pode ser observado nos documentos “Declaração Mundial de Educação para Todos” de 1990 e “Declaração de Salamanca” de 1994.

A Declaração de Salamanca aponta o quanto é custosa a manutenção econômica das instituições especializadas para o benefício de um número pequeno de alunos. Preconiza que “diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outros” (KASSAR, 2011a, p. 71). Por este discurso, imprime-se a lógica de mercado também para as instituições educacionais:

Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de “educação inclusiva” toma corpo no país, de modo que os profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira de “integração”. (KASSAR, 2011a, p. 71).

Quanto ao uso dos termos “integração” e “inclusão”, tendo o último preferência nos documentos oficiais nas últimas décadas, Bueno (2008) faz algumas considerações importantes. Para o autor, a primeira tradução da Declaração de Salamanca, que foi realizada pela CORDE em 1994, utilizava os termos “integração” e “orientação integradora”. Em 2007, uma nova tradução foi disponibilizada pela CORDE, substituindo tais termos por “inclusão” e “orientação inclusiva”. Ficou explícita a tentativa do MEC de instaurar um novo paradigma, como se fosse algo novo, sem reconhecer que a inserção escolar de alunos com NEE vinha acontecendo, ainda que com falhas.

Além disto, conforme apontam Garcia e Michels (2011), o termo educação inclusiva, no cenário educacional brasileiro, adquiriu um sentido associado exclusivamente à educação especial, sendo que, nas declarações internacionais, o termo é utilizado de forma mais ampla e não se restringe às pessoas com NEE.

No final da década de 2000, ocorreram mudanças significativas na legislação que ampara as políticas de Educação Especial, no sentido de promover a inclusão de todos os alunos na educação regular e conseqüentemente houve repercussões para a educação profissional deste público.

Em 2001, foram divulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB 02/2001, que compreendia a educação especial como uma modalidade da educação escolar, que assegura recursos e serviços educacionais para

[...] apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, **substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento de potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básicas. (BRASIL, 2001, Art.3º, grifo nosso).

As mesmas Diretrizes faziam com que a Educação Especial contemplasse as crianças com dificuldades de aprendizagem não vinculadas a causas orgânicas (BRASIL, 2001).

Como aponta Garcia (2013), no início da referida década, a Educação Especial ainda poderia ter o caráter de substituição do ensino comum, o público-alvo era mais amplo, abrangendo os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Prevalencia a educação segregada em instituições especializadas de cunho privado-assistencial ou em classes especiais da rede regular de ensino. As instituições filantrópicas, as mesmas que foram citadas pelas primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência na primeira metade do século XIX, passaram a ser absorvidas como parte do sistema de educação especial, com financiamento público (KASSAR, 2011a; KASSAR; MELETTI, 2012).

Com a nova diretriz política, enunciada no documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b), a educação especial passou a ser considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de Educação, inclusive a Educação Profissional. Este documento é um marco no histórico da educação especial, pois pela primeira vez não coloca mais a Educação Especial como substitutiva para a educação comum.

O público-alvo da Educação Especial foi restringido – contemplando apenas os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2008b). É possível perceber que, nos documentos legais, passou-se a utilizar o termo “pessoa com necessidades especiais” para incluir o público com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, além das pessoas com deficiência.

A Educação Especial passou a ser operacionalizada na forma de atendimento educacional especializado (AEE) explicitada no Decreto 6.571/2008 (posteriormente revogado pelo 7.611/11) e Resolução CNE/CBE 04/2009 (GARCIA;

MICHELS, 2011). O AEE adquiriu a ideia de complementaridade e suplementaridade ao ensino ofertado à pessoa com NEE na escola comum (GARCIA, 2013).

A Resolução CNE/CBE 04/2009 dispõe como o recurso financeiro será disponibilizado para o cumprimento da proposta de AEE, permitindo o recebimento de recursos pela dupla matrícula do aluno: no ensino regular e no AEE (seja ele disponibilizado em sala de recursos multifuncionais ou em instituições especiais) (BRASIL, 2009). Os Decretos e a Resolução impulsionavam a implantação da proposta da educação inclusiva, no sentido de favorecer a matrícula compulsória dos alunos com NEE nas escolas públicas (KASSAR; MELETTI, 2012).

Porém, com o Decreto 7.611/2011, que revogou o Decreto 6.571/2008, houve uma mudança de curso, possibilitando novamente, o recebimento de recursos financeiros para as matrículas de alunos com NEE em escolas especiais. (KASSAR; MELETTI, 2012).

A última década foi marcada por ações do Governo Federal, como o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, Programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais; e Programa “Incluir”, voltado para o Ensino Superior (GARCIA; MICHELS, 2011).

Como política específica que repercute na educação profissional da pessoa com NEE, há o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - “Viver sem Limite” (BRASIL, 2011b) e sua associação ao Pronatec.

O Plano “Viver sem limite” foi lançado pelo Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011, e teve como objetivo implementar e intensificar ações benéficas às pessoas com deficiência, mediante o envolvimento de 15 ministérios e do Conselho Nacional de Educação. O documento de criação do Plano “Viver sem Limite” ressalta o compromisso brasileiro com a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2013a).

O Plano prevê quatro eixos de atuação, sendo eles: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social, e acessibilidade (BRASIL, 2011b). Para a análise do presente estudo, focalizaremos o item “acesso à educação”. De acordo com publicação oficial da Presidência da República (BRASIL, 2013a), as ações para garantir o acesso à educação são: Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível – Programa Caminho da Escola, Pronatec,

Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, Educação Bilíngue e BPC<sup>35</sup> na Escola.

Dentre tais programas, destacamos o Pronatec por conta das repercussões de tal programa na Educação Profissional para pessoa com NEE. De acordo com o Plano, as pessoas com deficiência passam a ter prioridade nas matrículas de cursos do Pronatec:

O Viver sem Limite garante que não sejam criadas turmas específicas para pessoas com deficiência e que não seja destinado quantitativo de vagas exclusivas para esse público. Todas as vagas do Pronatec poderão ser acessadas por pessoas com deficiência, independentemente do ofertante, do curso e do tipo de deficiência, **com atendimento preferencial na ocupação das vagas**. Os cursos são presenciais, realizados pelos ofertantes: instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Institutos Federais, CEFETs, escolas técnicas vinculadas às universidades), serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR) e redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, com o apoio do MEC (BRASIL, 2013a, p. 22-23).

A partir do Plano “Viver sem Limite” há uma indicação no site do Pronatec para que os demandantes façam a divulgação das ofertas de cursos para os beneficiários do BPC, e que as pessoas com NEE cadastradas tenham preferência para matricular-se nos cursos (BRASIL, 2014b).

Uma outra ação vinculada ao Pronatec, e que privilegia a iniciativa privada, foi a chamada pública nº 04 de 2013, da Secretaria de Direitos Humanos que previa a

[...] seleção de projetos que promovam a integração das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho, a partir do desenvolvimento de ações de articulação, mobilização e encaminhamento desse público aos cursos de qualificação e formação profissional ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como o monitoramento do seu desempenho. (BRASIL, 2013b, p. 02).

De acordo com essa chamada pública, as instituições privadas sem fins lucrativos poderiam submeter projetos que tivessem como objetivo a integração das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho. Tais projetos teriam a função de realizar a mobilização, o acompanhamento e o monitoramento das pessoas com

---

<sup>35</sup> Benefício de Prestação Continuada (BPC).

NEE no Pronatec. A chamada pública estipula que o valor do convênio depende do número de matrículas efetivadas (necessidade de ser superior a 3.000 matrículas), e que o valor pago é R\$20,00 por matrícula e R\$50,00 por acompanhamento. Não houve projetos selecionados que se adequassem às propostas desta chamada pública.

Há uma indicação no site da Secretaria de Direitos Humanos de que já foram realizadas 17.047 matrículas do início do programa até 11 de novembro de 2014 (BRASIL, 2014c), porém não especifica se as pessoas com NEE foram matriculadas em cursos de formação inicial e continuada (cursos de capacitação com no mínimo 200 horas) ou em cursos da EPTNM.

Silva, I.M. (2011), ao analisar as políticas públicas de educação profissional, no Brasil e no estado de Minas Gerais, apresenta alguns dados importantes em relação às pessoas com NEE. No ano de 2006, havia 48.911 matrículas de alunos com NEE na educação profissional, somados os cursos de formação inicial (qualificação profissional) e cursos técnicos que habilitam para uma profissão (o que atualmente chamamos de EPTNM). Destas matrículas, 46.949 (96%) concentravam-se nos cursos de formação inicial ou qualificação técnica. Apenas 1.962 alunos, representando 4% encontravam-se em EPTNM.

Outro dado importante é que as matrículas dos alunos com NEE aconteciam predominantemente nos espaços segregados de ensino, nas instituições especializadas e classes especiais. O índice é de 99,4% para os cursos de formação inicial e 91,8% para os cursos técnicos, das matrículas totais de cada um dos tipos. É válido ressaltar que, de acordo com Silva, I.M. (2011), 86% destas escolas especiais eram privadas e se configuravam como filantrópicas.

Retomando a legislação até aqui discutida, verificamos que, apesar da existência de leis que amparam o direito ao trabalho pela pessoa com deficiência, cotas nos postos de trabalho, direito à educação para o trabalho, direito à inserção no ensino regular e atendimento educacional especializado como suporte à escolarização, a educação profissional das pessoas com NEE, como identificado por Silva, I.M (2011), ainda é caracterizada pela predominância nos cursos de formação inicial, associados às oficinas pedagógicas em instituições especializadas e classes especiais. No próximo subcapítulo, apresentaremos as especificidades das políticas de educação especial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

## **2.2 Políticas de Educação Inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

A partir do ano 2000, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, houve a implementação de políticas específicas para as pessoas com NEE. O primeiro passo dado ocorreu quando a SEESP estabeleceu uma parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) para identificar as instituições federais que desenvolviam cursos de educação profissional para pessoas com NEE. De acordo com o levantamento realizado, constatou-se que existiam 153 alunos com NEE matriculados no ensino agropecuário, 17 alunos no ensino técnico e 97 alunos nos Cefets (BRASIL, 2010b).

De acordo com a demanda levantada, ainda em 2000, foi criado o Programa “Educação, Tecnologia e Profissionalização para as pessoas com necessidades especiais – TEC NEP” que teve por objetivo promover a inclusão, permanência e conclusão com êxito deste público-alvo em cursos de formação inicial, técnicos, tecnólogos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação na rede federal (ROSA, 2011).

Em sua estruturação inicial, o programa TEC NEP possuía grupos de gestores em âmbito central, regional e estadual, além dos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). Posteriormente, em 2010, este programa passou a ser denominado “Ação TEC NEP” e disseminado aos Institutos Federais (BRASIL, 2010a). A Ação TEC NEP era vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

A ação TEC NEP era responsável por implementar as políticas públicas relacionadas à inclusão na rede federal e contava com assessoramento técnico dos NAPNEs.

O NAPNE configura-se como o setor que responde pelas ações de implementação da Ação TEC NEP, e tem por objetivo principal “criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais.” (BRASIL, 2010c, p. 03).

Em 2011, a Ação TEC NEP foi extinta, porém houve permanência e vinculação dos NAPNEs à Assessoria de Educação Inclusiva que, por sua vez, respondia à SETEC. De acordo com levantamento realizado por essa Assessoria,

em 2012, existiam 272 NAPNEs atuantes em toda rede de Federal de educação (BRASIL, 2012c).

Segundo relatório de atividades da Ação TEC NEP, em 2013, este número aumentou para 408 NAPNEs na Rede Federal. Além da implantação dos Núcleos, a Ação TEC NEP também criou Centros de Equoterapia, Núcleos de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, Centros de Treinamento de Cães-Guia, com o projeto-piloto no IFC-Camboriú e o órgão de assessoria de Ações Inclusivas dos Institutos Federais de Educação (BRASIL, 2013c).

A ação TEC NEP afirma ter trabalhado para a implementação de cotas de ingresso para as pessoas com deficiências. Em um levantamento realizado, dos 38 Institutos Federais, 13 deles possuíam cotas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2013c).

Em relação às cotas, Marques (2014) afirma:

Observa-se que, no sentido de promover a inclusão, os IF (*sic*) utilizam o processo de reserva de vagas, como forma de atender às diretrizes da política pública do governo federal, que buscam contemplar as classes populares, os indígenas e os quilombolas. E nessa linha da política de reserva de vagas, alguns institutos resolveram também contemplar as pessoas com deficiências (p.23).

No sentido apontado pela autora, não há uma diretriz única a todos os Institutos Federais e não há consenso entre eles sobre a proposição da cota específica para pessoas com deficiência, como as demais cotas.

O IFPR encontra-se dentre os Institutos que fizeram parte desse levantamento de Institutos Federais que possuem cota para pessoa com deficiência, com reserva de 5% das vagas para as pessoas com deficiência, nos processos seletivos de 2011, 2012 e 2013, conforme discutiremos em nossos resultados.

Ao final deste capítulo, concluímos que, historicamente, houve um avanço no sentido de existirem leis e decretos para garantir o direito à educação em geral e, especificamente, à educação profissional e o acesso ao trabalho às pessoas com NEE.

Devido ao tão pouco tempo de existência das ações como o Plano Viver sem Limite, a priorização de vagas no Pronatec e inclusive a estruturação dos NAPNES, no capítulo seguinte, procuramos buscar a produção científica existente sobre a educação profissional de pessoas com NEE para verificar o que já foi pesquisado em termos de repercussões destas políticas para a efetividade no

acesso, permanência e conclusão dos cursos de EPTNM por pessoas com NEE e ter elementos para analisar o cruzamento das políticas de educação profissional e educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, por meio dos indicadores sociais do Censo da Educação Básica.

### **3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS COM NEE: BALANÇO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Nos capítulos anteriores, apresentamos os marcos históricos sobre a educação profissional e também sobre a educação especial no cenário educacional brasileiro.

Nossa intenção com o presente levantamento foi identificar como se configura a produção científica sobre a educação profissional de pessoas com NEE e assim enriquecer a discussão dos dados de nossa pesquisa, articulando com a análise das políticas de educação profissional e educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, tão recente no Brasil.

O percurso inicial escolhido para a construção deste levantamento, foi a utilização do Censo do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Dado o número reduzido de estudos encontrados nessa fonte de informação, recorreremos também ao Banco de Teses da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para compreender as contradições nos estudos encontrados, também tivemos a Plataforma Lattes do CNPq como fonte de nosso levantamento.

#### **3.1. Censo do Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq**

Como ponto de partida, procuramos responder ao seguinte questionamento: existem grupos de pesquisa que estudam de forma sistematizada a educação profissional de pessoas com NEE, no Brasil? Para responder este questionamento, recorreremos ao Diretório dos grupos de pesquisa, organizado pelo CNPq por reunir as informações sobre os grupos de pesquisas, linhas, áreas de conhecimento e produção científicas a eles articulados.

O Diretório dos grupos de pesquisa conta com a disponibilização das informações em duas bases de dados: uma base corrente com informações atualizadas, porém sem acesso à produção científica do grupo; e uma base censitária, baseada em um censo realizado a cada dois anos e que permite ter acesso à produção (artigos, dissertações, teses e outros materiais) vinculados aos currículos lattes dos membros participantes de determinado grupo de pesquisa.

Para o presente estudo, optamos pelo uso da base censitária, uma que vez que ela permite a análise da produção bibliográfica do grupo de pesquisa.

Foi escolhido o Censo de 2010, por se tratar da última base censitária disponível no sítio eletrônico do CNPq<sup>36</sup>. Procuramos identificar os grupos de pesquisa existentes e cadastrados no CNPq, que elegeram a temática “educação e trabalho”, “educação profissional” e “educação especial” e que, dentro desta temática maior, realizaram pesquisas sobre educação profissional de pessoas com NEE.

No Quadro 02, apresentamos o quantitativo referente aos grupos de pesquisa que tiveram publicações sobre educação profissional de pessoas com NEE.

**Quadro 02** – Quantitativo de grupos de pesquisa com publicações sobre educação profissional de pessoa com NEE, de acordo com a palavra-chave utilizada.

<b>Temática</b>	<b>Grupos de pesquisa</b>	<b>Presença de publicações sobre educação profissional de pessoa com NEE.</b>
Educação e trabalho	65 grupos de pesquisa	01 grupo de pesquisa
Educação Profissional	59 grupos de pesquisa (32 repetidos em “Educação e Trabalho”)	Nenhum
Educação Especial	68 grupos de pesquisa (2 repetidos em “Educação e Trabalho”)	05 grupos de pesquisa
	<b>158 grupos de pesquisa</b>	<b>06 grupos de pesquisa</b>

Fonte: elaboração própria com base nas informações do Censo do Diretório dos grupos de pesquisas do CNPq (2010).

<sup>36</sup> Na ferramenta “Busca Textual”, selecionamos a “busca de grupos de pesquisa”, com o opção “busca orientada”. Dentre as opções disponíveis da ferramenta “Busca Textual”, selecionamos a grande área como “Ciências Humanas”, Setor “Educação” e Subsetor “Educação Média de formação técnica ou profissional”. Utilizamos as palavras-chave “educação e trabalho” e “educação profissional” a serem pesquisadas no nome do grupo de pesquisa, no nome de suas linhas de pesquisa e nas palavras-chaves que caracterizam as linhas de pesquisa. Quando utilizamos a palavra-chave “educação especial”, encontramos cinco grupos de pesquisa, devido à restrição de ter indicado no subsetor “Educação Média de formação técnica e profissional”. Optamos por ampliar e modificar o subsetor para “todos” e assim tivemos um maior alcance dos grupos de pesquisa sobre Educação Especial. Em cada grupo de pesquisa encontrado, registramos o nome do grupo, da instituição vinculada e analisamos a produção científica relacionada a artigos publicados em revistas (nacionais), dissertações e teses que foram elaboradas ou foram fruto de orientação dos integrantes do grupo. Esta análise preliminar deu-se apenas mediante as informações do título da produção, uma vez que o Diretório não disponibilizava o resumo das publicações. Realizada a pré-seleção dos estudos, posteriormente, os resumos foram localizados por meio do nome do autor e do nome da produção.

No censo de 2010, ao utilizar as palavras-chaves “educação e trabalho”, encontramos 65 grupos de pesquisa. Mediante a análise da produção científica do grupo, destes 65 grupos, apenas um grupo apresentou produção que articulava educação profissional de pessoas com NEE.

Ao utilizar a palavra-chave “educação profissional”, encontramos 59 grupos de pesquisa. Dentre estes grupos, 32 já tinham sido identificados no agrupamento “educação e trabalho”. Dos 27 grupos restantes, nenhuma publicação que articulasse educação profissional e NEE foi encontrada.

Em relação à educação especial, encontramos 68 grupos de pesquisa. Destes, 2 já tinham sido mencionados nos agrupamentos anteriores. Dos 66 grupos restantes, 5 grupos apresentaram publicações referentes a pessoa com NEE ao que se refere à sua articulação com educação profissional.

Identificamos maior concentração de estudos nos grupos de pesquisa de Educação Especial, seguido por aqueles de Educação e Trabalho e nenhuma publicação nos grupos que estudam a Educação Profissional. Esta constatação pode indicar que a educação profissional de alunos com NEE não tem se constituído como temática para pesquisadores da Educação Profissional.

Assim, de um total de 158 grupos de pesquisa identificados, apenas 6 grupos (3,80%) tiveram uma publicação cada sobre a educação profissional de pessoas com NEE.

O censo do CNPq apresenta informações parciais sobre as publicações. Para ter acesso ao resumo dos artigos, dissertações e teses, recorreremos aos currículos lattes de seus autores/orientadores associados ao grupo de pesquisa identificado. É válido ressaltar que, no momento do levantamento no Censo do CNPq, muitos trabalhos estavam vinculados aos currículos lattes de orientadores e não dos autores da publicação.

Em posse das referências completas disponíveis nos currículos lattes, para aprofundamento da análise, recorreremos aos seus resumos disponíveis nos sítios eletrônicos das universidades (no caso de dissertações e teses) ou das revistas em que os artigos estão indexados, ajustamos as referências de acordo com a autoria e reunimos no Apêndice C.

No quadro 03, apresentamos as informações dos grupos de pesquisa que tiveram publicações relacionadas à educação profissional de pessoas com NEE.

**Quadro 03** – Publicações dos grupos “educação e trabalho” e “educação especial” que envolviam a relação trabalho e educação, especificamente para as pessoas com NEE.

<b>Selecionados do Censo Diretório de Grupos de Pesquisa – 2010</b>					
<b>Educação e Trabalho</b>					
<b>Grupo de Pesquisa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Produção analisada do grupo</b>	<b>Produções selecionadas</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Autor</b>
Educação e Trabalho	UFPR	72 artigos 25 dissertações 18 teses	1 Tese	A inclusão excludente dos trabalhadores com deficiência nos processos produtivos industriais.	GODKE (2010)
<b>Educação Especial</b>					
Educação especial	UEMS	08 artigos	01 artigo	O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual.	NERES; CORRÊA (2008)
Educação Especial	UFSCAR	30 artigos 04 dissertações 09 teses	01 artigo	Educação Profissional: um desafio para pessoas com necessidades educacionais especiais.	ANJOS (2007)
Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial - FOREESP	UFSCAR	43 artigos 21 dissertações 07 teses	01 dissertação	Inclusão no mercado de trabalho: analisando a relação escola e empregabilidade de pessoas com deficiências	CANDIDO PEREIRA (2010)
Educação Especial: abordagens e tendências	UFES	37 artigos 29 dissertações 13 teses	01 dissertação	O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFET Serra – ES: um estudo de caso.	CALDAS (2009)
Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: políticas públicas e práticas curriculares	UFRRJ	11 artigos 9 dissertações	01 artigo	A Política de “Educação Inclusiva” no Ensino Técnico Profissional: Resultados de um Estudo de Caso	SILVA; PLETSCHE (2010).

Fonte: elaboração própria com base nas informações do Censo do Diretório dos grupos de pesquisas do CNPq (2010).

Das publicações identificadas no Censo de 2010, dos 07 grupos de pesquisa selecionados, temos 03 artigos relacionados à pessoa com NEE e trabalho/educação profissional, representando 1,49% do total de artigos publicados (201 artigos). Em relação às dissertações, foi possível selecionar 02 de um total de 88 dissertações associadas aos grupos de pesquisa, representando 2,27 % das dissertações. E de 47 teses, apenas uma tese (2,13%) tratava da articulação entre NEE e educação profissional.

As publicações adviram de grupos que se concentram predominantemente na região Sudeste. Dos seis grupos selecionados, quatro encontram-se nesta região do país, representados pelas instituições UFSCar

(respondendo por dois grupos), UFRJ e UFES. Os demais grupos são do Paraná (UFPR) e Mato Grosso do Sul (UEMS). Em relação à categoria administrativa das instituições, destacamos que cinco grupos estão vinculados a instituições de ensino federais e um deles a uma instituição estadual.

As publicações versaram sobre pesquisas que tiveram a educação profissional como alvo específico, como o estudo de Anjos (2007) que analisou a educação profissional para pessoas com NEE; Caldas (2009) que realizou um estudo de caso do processo de inclusão de um aluno surdo em um Cefet e Silva e Pletsch (2010) que avaliaram a política de educação inclusiva na educação profissional mediante um estudo de caso. Os estudos de Godke (2010), Neres e Corrêa (2008) e Cândido Pereira (2010) tiveram como foco principal o trabalho de pessoas com NEE e analisaram a articulação de educação profissional nesta temática.

Os dados do Diretório do Grupo de Pesquisas do CNPq permitem afirmar que a educação profissional de pessoas com NEE é pouco pesquisada nos grupos de pesquisa, tanto ao que se refere àqueles que têm como temática a Educação Especial, quanto àqueles voltados à educação profissional ou à educação e trabalho; e que as poucas pesquisas existentes são oriundas, em sua maioria, de Instituições Federais e da Região Sudeste do Brasil.

### **3.2. Banco de Teses da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

Diante do reduzido número de estudos sobre a educação profissional de pessoas com NEE, nos grupos de pesquisa identificados pelos Diretório de grupos de pesquisa do CNPq, optamos por consultar o Banco de Teses da Capes e também a BDTD, para identificar as dissertações e teses que tratam da educação profissional de pessoas com NEE, no Brasil.

O portal de Teses da Capes atualmente disponibiliza apenas os estudos referentes aos anos de 2011 e 2012, e por isso o presente levantamento neste banco envolveu as dissertações e teses destes dois anos. Na BDTD, não houve delimitação temporal.

Após delimitação das dissertações/teses encontradas<sup>37</sup>, permaneceram 29 estudos que tratavam da articulação entre educação profissional e pessoas com NEE, na esfera pública e privada, em todas as categorias administrativas (municipal, estadual e federal) e na modalidade de educação regular e educação especial. Tais estudos estão discriminados no Apêndice D.

Com a leitura dos resumos dos estudos selecionados, podemos realizar algumas considerações. A Tabela 02 refere-se ao tipo de estudo que predominou dentre as produções encontradas:

**Tabela 02** – Tipos de estudos encontrados na BDTD e Banco de Teses da Capes

<b>Tipo de Estudo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Dissertação	24	82,76
Tese	5	17,24
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria com base nas informações na BDTD e Banco de Teses da Capes.

Diante do exposto na Tabela 02, percebemos que 82,76% dos estudos tratam de Dissertações. Quanto ao ano de publicação de tais estudos, encontramos as informações reunidas na Tabela 03:

---

<sup>37</sup> Nestas bases de dados, foram realizadas buscas utilizando o cruzamento de dois agrupamentos de descritores. O primeiro “Educação Profissional” com os descritores “Inclusão”, “Educação Especial”, “Deficiência”, “Necessidades Especiais”. E o segundo agrupamento, o descritor “educação especial” com os descritores “Napnes”, “Instituto Federal” e “Institutos Federais”. A escolha dos descritores tentou abarcar as diferentes possibilidades de encontrar estudos que articulassem a inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais específicas com a educação profissional. Com estes descritores foram encontradas: - Banco de Teses da Capes - 187 dissertações/teses; e BDTD – 119 dissertações e teses. Dentre estes estudos foram excluídas: as repetidas em cada dupla de descritores e em uma das bases de dados, as que se referiam à inclusão social (de alunos indígenas, negros, público da EJA) e as que não eram articuladas às pessoas com deficiência ou demais NEE. Ao final, permaneceram 20 estudos (CAPES) e 09 estudos (BDTD).

**Tabela 03** – Ano de publicação dos estudos encontrados na BDTD e Banco de Teses da Capes

Anos de publicação	Quantidade	%
2000	1	3,45
2006	1	3,45
2007	1	3,45
2011	8	27,59
2012	12	41,38
2013	3	10,34
2014	3	10,34
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria com base nas informações na BDTD e Banco de Teses da Capes.

Há uma concentração de publicações de estudos nos anos 2011 e 2012, com 20 publicações, respondendo por 68,96% do total. O crescimento das publicações coincidem com o período após expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica.

Na Tabela 04, temos a distribuição destes estudos por área de concentração:

**Tabela 04** – Áreas de concentração dos estudos encontrados na BDTD e Banco de Teses da Capes

Área de Concentração	Quantidade	%
Educação	20	68,96
Educação Agrícola	4	13,79
Educação Especial	1	3,45
Gestão Pública	1	3,45
Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local	1	3,45
Saúde e Biológicas	1	3,45
Administração	1	3,45
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria com base nas informações na BDTD e Banco de Teses da Capes.

Há um predomínio de pesquisas desenvolvidas na área de Educação (20 estudos), seguido pela área de Educação Agrícola (4 estudos). Relevante destacar que a produção na área de Educação Agrícola é específica de um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). As demais áreas apresentam um estudo em cada.

Quanto às instituições em que estes estudos foram desenvolvidos, temos a distribuição apresentada na Tabela 05:

**Tabela 05** - Instituições em que os estudos foram desenvolvidos

	<b>Instituição</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Instituições Federais	UFRRJ	4	13,78
	UFCE	2	6,89
	UFES	1	3,45
	UFSM	1	3,45
	UFAL	1	3,45
	UFMA	1	3,45
	UFPEL	1	3,45
	UFSC	1	3,45
	UFLA	1	3,45
	UFMG	1	3,45
	UFPB	1	3,45
	UFSCAR	1	3,45
	UFPE	1	3,45
	UFAM	1	3,45
	UNB	1	3,45
Instituições Estaduais	UEPA	1	3,45
	UNESP	2	6,89
	UNICAMP	1	3,45
	UNIOESTE	1	3,45
	UERJ	2	6,89
Instituições Privadas	UCB	1	3,45
	Centro Universitário UMA	1	3,45
	Centro Universitário Metodista	1	3,45
<b>Total</b>		<b>29</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria com base nas informações na BDTD e Banco de Teses da Capes.

Destacamos a concentração de estudos oriundos da UFRRJ, respondendo por 4 estudos (13,78%), seguidos pela UFCE, UNESP e UERJ com 2 estudos cada (6,89%). As demais instituições apresentam um estudo cada (3,45%). Em relação à categoria administrativa das instituições, é possível verificar que as instituições federais respondem por 19 estudos (65,52%), as instituições estaduais por 7 estudos (24,14%) e as instituições privadas por 3 estudos (10,34%).

Quanto ao local ou fonte de pesquisa dos estudos, temos os dados apresentados na Tabela 06:

**Tabela 06:** Local ou Fonte de pesquisa dos estudos selecionados.

<b>Local ou Fonte de pesquisa do Estudo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Instituições Federais (Institutos Federais, Escolas Técnicas Federais e Cefets)	21	60,00
Sistema S.	4	11,43
Organizações não-governamentais	3	8,57
Escolas Especiais	3	8,57
Escolas de Educação Profissional da Rede Estadual de Educação	2	5,71
Serviço de Capacitação Profissional do Rio Grande do Sul	1	2,86
Não menciona	1	2,86

Fonte: elaboração própria com base nas informações na BDTD e Banco de Teses da Capes.  
 Obs: Há estudos que tiveram como alvo mais de um local ou fonte de estudo, por isso o total de estudos ultrapassam os 29 estudos selecionados.

Destacamos a predominância de estudos que têm como local ou fonte de pesquisa as instituições federais (60%), com destaque para os Institutos Federais. Em seguida, encontramos o sistema S (11,43%), Organizações não-governamentais e Escolas Especiais (8,57% cada), Escolas de Educação Profissional da Rede Estadual de Educação (5,71%) , Serviço de Capacitação do Rio Grande do Sul (2,86%) e um estudo que não menciona o local/fonte em seu resumo.

Na Tabela 07, apresentamos as informações sobre o instrumentos de coletas de dados dos estudos encontrados:

**Tabela 07 –** Instrumentos de coleta de dados:

<b>Instrumento de Coleta de Dados</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Entrevista	16	34,04
Análise Documental	14	29,79
Observação	6	12,77
Não especificado	4	8,51
Questionário	3	6,38
Análise dos dados do Censo Escolar	3	6,38
Narrativa	1	2,13

Fonte: elaboração própria com base nas informações na BDTD e Banco de Teses da Capes.  
 Obs: Há estudos que tiveram mais de um procedimento de coleta de dados, por isso o total de estudos ultrapassam os 29 estudos selecionados.

Várias pesquisas utilizaram mais de um instrumento de coleta de dados, por isso o número total ultrapassa o número de estudos selecionados. A entrevista e a análise documental ganham destaque como instrumentos mais utilizados, respondendo por mais de 63,83% do total. Os demais respondem por 17%

do total, com a seguinte distribuição: questionário (6,38%), análise dos dados do Censo Escolar (6,38%), Narrativas (2,13%) e estudos que não especificaram o procedimento adotado (8,51%).

Apenas 3 pesquisas trouxeram em seus relatórios, a análise dos dados do Censo Escolar. Silva, I.M. (2011), Santos (2011) e Rech (2012) recorreram aos dados censitários para analisar as políticas de educação profissional para pessoas com NEE (SILVA, I.M., 2011) e políticas de inclusão de institutos federais (SANTOS, 2011; RECH, 2012). Apesar de recorrer a estes dados, as pesquisadoras têm como foco a análise das políticas, não sendo a análise destes indicadores o objetivo principal de seus pesquisas.

Quanto à temática, os estudos foram categorizados conforme apresentação na Tabela 08:

**Tabela 08** – Detalhamento da temática dos estudos selecionados

<b>Temática do Estudo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Análise de políticas de Educação Inclusiva na Educação Profissional	7	24,14
Processo de Inclusão de alunos com NEE na Educação Profissional	6	20,69
Ação/Programa TEC NEP e NAPNE	4	13,79
Formação de professores e perfil de professores em relação aos alunos com NEE	3	10,34
Educação Profissional de alunos com NEE em escolas especiais	3	10,34
Análise de políticas de Educação Profissional para pessoas com NEE	2	6,90
Estudo de caso de serviços específicos relacionados à educação profissional de pessoas com NEE	2	6,90
Acessibilidade física e atitudinal	1	3,45
Espaços de formação dos surdos para o mundo do trabalho	1	3,45
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria com base nas informações na BDTD e Banco de Teses da Capes.

A temática mais pesquisada, representando 24,14% foi a “Análise de políticas de Educação Inclusiva na Educação Profissional”, com os estudos de Santos (2011), Breitenbach (2012), Lietzke (2012), Rech (2012), Waldemar (2012),

Moura (2013) e Carlou (2014). Dentre eles, destacamos e utilizamos para analisar os resultados da presente pesquisa<sup>38</sup>, os estudos de Santos (2011), Breitenbach (2012) e Rech (2012).

Santos (2011) analisou as propostas de educação inclusiva nos institutos federais e constatou que as instituições tendem a propor metas e ações, reproduzindo as necessidades da ideologia dominante na sociedade capitalista. Breitenbach (2012) constatou, referindo-se especificamente ao estado do Rio Grande do Sul, que embora exista uma política nacional de Educação Inclusiva, na Rede Federal do referido estado, não há uma unificação das diretrizes dos Institutos Federais, promovendo ações diferenciadas em cada um deles em relação aos alunos com NEE. Rech (2012) analisou a constituição de políticas de inclusão no IFSC, e concluiu que há a disseminação acrítica de conceitos de caráter humanitário, não há o rompimento das desigualdades sociais postas, mas apenas a legitimação e a continuidade do sistema de exploração do capital.

A segunda temática mais presente neste levantamento (20,69%) foi o processo de inclusão de alunos com NEE na Educação Profissional, representada pelos estudos de: Assis (2012), Coimbra (2012), Cunha (2011), Silva, I.C. (2011), Cordeiro (2013), Marques (2014).

Nesta temática, selecionamos apenas o estudo de Marques (2014) para adensar a análise dessa pesquisa, o autor focalizou as estratégias de ingresso e permanência de alunos com NEE em cursos da educação profissional no IFB. Constatou a falta de diretrizes da instituição para conduzir de forma sistêmica, o ingresso e permanência desses alunos, apesar do reconhecimento da própria instituição quanto ao seu dever de avançar nesse processo.

A terceira temática mais estudada (13,79%) refere-se à “Ação/Programa TEC NEP e NAPNE”, com quatro estudos (ANJOS, 2006; AZEVEDO, 2007; COSTA, 2011; ROSA, 2011), sendo que as pesquisas de Anjos (2006), Costa (2011) e Rosa (2011) serão mencionadas no decorrer da nossa pesquisa, devido às análises sobre a inserção de alunos com NEE na Rede Federal.

---

<sup>38</sup> Em cada uma das temáticas, selecionamos apenas os estudos que possuíam problemáticas semelhantes ao da presente pesquisa ou resultados que contribuíam para a discussão dos dados de nossa pesquisa. Não foi nossa intenção, nesse momento, detalhar as produções, que mais adiante serão citadas na análise dos resultados.

Anjos (2006) foi a precursora na análise do Programa TEC NEP. Constatou que após seis anos de implantação do programa (2000-2006), a abrangência ainda era restrita, com baixo número de matrículas de alunos com NEE na Rede Federal, fato relacionado às dificuldades de acesso e permanência na instituição, e que os poucos alunos existentes deve-se à parceria com organizações não-governamentais.

Costa (2011) analisou as ações do NAPNE e suas repercussões para ingresso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com NEE. Concluiu que houve resultados satisfatórios em termos de acesso, porém para permanência e êxito identificou alguns facilitadores (apoio na aprendizagem, articulação entre professores e existência de princípios norteadores nos documentos institucionais) e dificuldades (insuficiência de recursos técnicos, resistência dos professores acerca da Educação Inclusiva e desarticulação do NAPNE e setores da instituição).

Rosa (2011) verificou o processo de implantação da Ação TEC NEP na Rede Federal, e encontrou como resultado, que apesar da existência de políticas públicas específicas para o público com deficiência, há uma precariedade nas condições ofertadas, prejudicando ou mesmo inviabilizando o trabalho proposto pela Ação TEC NEP.

Com a temática análise de políticas de Educação Profissional para pessoas com NEE, temos os estudos de Silva, I.M. (2011) e Lima (2012), respondendo por 6,90% do total, que serão citados ao longo deste estudo.

Silva, I.M. (2011) investigou as razões pelas quais a educação profissional para pessoas com NEE é oferecida por sistemas diferenciados de educação, e avaliou dados do sistema S, Rede Federal e Estadual no estado de Minas Gerais. A autora apresentou dados do censo escolar anteriores à Expansão da Rede Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que muito contribuíram para analisar os dados atuais. Lima (2012), por sua vez, estudou a proposição de políticas de educação profissional para pessoas com NEE na cidade de São Paulo, com uma análise das instituições não governamentais e Sistema S. Ambos os estudos foram utilizados para a análise dos resultados da presente pesquisa.

Quanto às demais temáticas “Educação Profissional de alunos com NEE em escolas especiais”, “Estudos de casos de serviços específicos relacionados à educação profissional de pessoas com NEE”, “Formação de professores/perfil de

professores de Educação Profissional”, “Acessibilidade Física e atitudinal” e “Espaços de formação dos surdos para o mundo do trabalho”, não selecionamos nenhum estudo para aprofundamento das análises, por se tratar de lócus e objetos de pesquisa muito específicos que não se relacionam à nossa investigação.

### 3.3. Plataforma Lattes

Diante da situação de encontrar apenas 6 grupos de pesquisa com uma produção cada que tratam da temática educação profissional de pessoas com NEE, e em contrapartida encontrar 29 estudos no Banco de Teses da Capes e na BDTD, recorreremos ao Currículo Lattes de cada pesquisador para compreender os motivos desta discrepância.

Nas 35 publicações selecionadas (Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, Banco de Teses da Capes e BDTD) identificamos um conjunto de 37 pesquisadores, pois algumas publicações tinham dois autores. Também tivemos a repetição de duas pesquisadoras, identificadas tanto no Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq (ANJOS, 2007; SILVA, I. C., 2010), quanto no Banco de Teses da Capes (SILVA, 2010) e BDTD (ANJOS, 2006), porém com publicações distintas. Sendo assim, do total de publicações selecionadas, recorreremos ao currículos lattes de 35 pesquisadores.

Ao analisar o currículo lattes<sup>39</sup> de cada um dos pesquisadores, identificamos os vínculos profissionais no momento de realização de suas pesquisas, conforme especificado no apêndice E.

No tabela 09, apresentamos a distribuição do quantitativo de pesquisadores de acordo com sua vinculação profissional:

---

<sup>39</sup> Na plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>), na ferramenta “buscar currículo”, o nome completo de cada pesquisador era digitado, permitindo o acesso ao seu Currículo Lattes. Em posse da informação do ano de publicação do estudo, procuramos o vínculo profissional imediatamente anterior ao ano da publicação.

**Tabela 09 –** Quantitativo de pesquisadores de acordo com o vínculo profissional

<b>Vínculo profissional</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>%</b>
Rede Federal de Ensino (universidades federais, cefets, institutos federais)	25	62,5
Rede Estadual de Ensino (universidades e escolas estaduais)	3	7,5
Rede Municipal de Ensino	3	7,5
Apaes	3	7,5
Fundações <sup>40</sup> (FAETEC, FUNAD)	2	5,0
Sistema S	1	2,5
Serviço Nacional de Seguridade Social	1	2,5
Senado Federal	1	2,5
Sem vínculo profissional	1	2,5

Fonte: elaboração própria com base nas informações da Plataforma Lattes. Observação: Há pesquisadores que possuem mais de um vínculo profissional.

É válido ressaltar que houve pesquisadores com mais de um vínculo profissional, sendo que identificamos que 25 desses vínculos eram de instituições federais de educação (Cefets, Institutos Federais e Universidades Federais), respondendo por 62,5% do total. Os 37,5% vínculos restantes encontram-se distribuídos na Rede Estadual de ensino (3), Rede Municipal de ensino (3), Apaes (3), Fundações (3), Sistema S (1), Serviço Nacional de Seguridade Social (1) e Senado Federal (1). Um pesquisador não possui registro profissional anterior e no momento da pesquisa.

Quanto aos cargos ou atribuições dos servidores federais, temos a seguinte distribuição, conforme apontado pelo Quadro 04:

<sup>40</sup> FAETEC - Fundação de apoio à escola técnica do Estado do Rio de Janeiro; FUNAD - Fundação Centro Integrado de apoio ao portador de deficiência, Paraíba.

**Quadro 04:** Cargos e atribuições dos servidores federais, autores das publicações selecionadas.

Carreira	Cargos e atribuições	Quantitativo Servidores	Quantitativo participação NAPNE	Identificação dos Pesquisadores
Docentes	Professores e Pesquisadores em educação especial/inclusão	4	0	Godke (2010); Neres e Correa (2008); Pletsch (2010)
	Professora de Libras	1	0	Bregonci (2012)
	Professor Ensino Superior	3	2	Cunha (2011) Rosa (2011) Silva, I.M. (2011)
	Professores de ensino básico, técnico e tecnológico	6	1	Lietzke (2012); Pimenta (2012); Lima (2012); Marques (2014) Azevedo (2007) Souza (2014);
Técnicos-Administrativos em Educação	Técnico em Assuntos Educacionais	4	4	Anjos (2006, 2007) Bortolini (2012) Breitenbach (2012) Waldemar (2012)
	Psicóloga	1	1	Bez (2011)
	Pedagoga	3	1	Coimbra (2012) Santos (2011) Carlou (2014)
	Assistente Social	1	0	Rech (2012)
	Técnico em Secretariado	1	1	Costa (2011)
	Assistente Administrativo	1	1	Silva, I.C. (2011)
	<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	

Fonte: Elaboração própria com base no Currículo Lattes dos pesquisadores.

Da carreira de docentes da rede federal, há quatro professores e pesquisadores em educação especial/inclusão (GODKE, 2010; NERES; CORREA, 2008; PLETSCH, 2010), que tiveram suas publicações localizadas no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq e desenvolvem em sua prática profissional pesquisas sistematizadas que têm como alvo as pessoas com NEE. Godke (2010) realiza pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência. Neres e Corrêa (2008) possuem projetos em relação à escolarização e inclusão de pessoas com NEE, salas de recursos multifuncionais e tecnologias assistivas. Pletsch (2010) também é pesquisadora da escolarização e inclusão de alunos com NEE.

Ainda em relação aos docentes, há um professor de LIBRAS, e três professores de ensino superior, vinculados a universidades federais. Os professores de ensino básico, técnico e tecnológico são oriundos dos Cefets ou Institutos Federais.

Da carreira de técnicos administrativos da educação, há 4 técnicos em assuntos educacionais, 1 psicóloga, 3 pedagogas, 1 assistente social, 1 técnica em secretariado e 1 assistente administrativa.

Do total de 14 docentes das instituições federais, 3 docentes participavam de NAPNES; do total de 11 técnicos administrativos, 8 são vinculados aos NAPNES. Assim, podemos afirmar que dos servidores federais que tiveram publicações que articulam a educação profissional de pessoas com NEE, 44% possuem atuação junto aos NAPNES, tendo os técnicos-administrativos uma maior participação nos núcleos.

Estas informações nos permitem afirmar que a produção existente sobre a educação profissional de pessoas com NEE tem um percurso de pouca produção vinculada aos grupos de pesquisa, o que permitiria maior sistematização e aprofundamento ao longo dos anos. De todos os pesquisadores, apenas 4 são professores e pesquisadores da área de educação especial/inclusão.

Dos 31 pesquisadores restantes, a maior parte advém dos cefets, institutos federais e universidades federais. Possivelmente, as pesquisas existentes procuram atender a demandas oriundas da prática profissional de servidores que atuam nestas instituições de educação profissional, sendo que os estudos se encerram com o término dos mestrados/doutorados destes servidores envolvidos, não existindo continuidade na temática investigada.

A maioria dos estudos encontrados trata de análises de políticas de educação especial/educação inclusiva na educação profissional ou retratam processos de inclusão de alunos com NEE na educação profissional, em especial na Rede Federal. Ressaltamos que os estudos priorizam como instrumento de coleta de informações, as entrevistas, análise documental e apenas três estudos utilizam os dados do Censo da Educação Básica, e ainda com foco secundário em suas pesquisas.

Não há estudos que tenham como objetivo principal da pesquisa, a análise de políticas de educação especial/inclusiva e educação profissional com base nos microdados do Censo da Educação Básica.

Além disso, dentre os 35 estudos encontrados nesse balanço de produção científica, não identificamos nenhum que tratasse de trajetórias escolares de alunos com NEE, no formato de proposição da presente pesquisa, com base nos indicadores do Censo Escolar, reforçando a relevância deste estudo<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Na literatura específica de Educação Especial, com base nos autores que utilizamos para análise dos resultados dessa pesquisa, encontramos o livro *Trajétórias escolares de alunos com deficiência* organizado pela pesquisadora Katia Regina Moreno Caiado (CAIADO, 2013). A obra é uma coletânea de artigos resultantes de uma pesquisa intitulada “Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: trajetórias de vida de pessoas com deficiência que concluíram o Ensino Superior”. As trajetórias foram constituídas mediante o recurso metodológico de entrevista, forma diversa a utilizada no presente estudo, que tem como base a constituição das trajetórias pelos indicadores do censo escolar.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Na presente pesquisa, tivemos como objetivo principal avaliar os resultados da articulação das políticas de Educação Inclusiva e de Educação Profissional para os alunos com NEE, mediante a análise das trajetórias escolares com base nos indicadores do Censo da Educação Básica.

Como objetivos específicos tivemos: 1. identificar as matrículas nacionais e paranaenses de alunos com NEE na EPTNM; 2. identificar as matrículas da EPTNM, por forma da EPTNM (ensino médio integrado, concomitante e subsequente), no período de 2009-2013, no IFPR; 3. localizar as matrículas de alunos com NEE, por ano, por *Campus* do IFPR; 4. caracterizar os alunos com NEE do IFPR, em relação a sexo, raça, faixa etária, tipo de NEE e tipo de curso da EPTNM; 5. analisar as trajetórias escolares dos alunos com NEE no IFPR com base no acesso, permanência e conclusão dos cursos, no período 2007-2013; 6. avaliar os resultados das políticas de educação inclusiva e educação profissional mediante as trajetórias escolares dos alunos com NEE do IFPR.

Para alcançar os objetivos propostos, recorreremos a duas fontes de informações: os documentos institucionais que abordam a inclusão dos alunos com NEE no IFPR e os indicadores sociais do Censo da Educação Básica e Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ressaltamos que a centralidade de nossa pesquisa encontra-se na análise das trajetórias escolares de alunos com NEE do IFPR, com base nos indicadores do Censo da Educação Básica. Porém, compreender o panorama da educação profissional no Brasil e no Paraná e avaliar os documentos produzidos pela Instituição em relação à inserção destes alunos permitem um aprofundamento das análises destas trajetórias.

Apresentamos, em duas seções distintas, o dois percursos percorridos para alcançar estas fontes e destacamos a importância de analisar e articular as informações dos documentos institucionais e dos indicadores sociais de base censitária.

#### 4.1 Documentos Institucionais – o retrato das políticas de inclusão de alunos com NEE no IFPR

Para Evangelista (2012), ao recorrer a documentos, o pesquisador deve adotar uma postura ativa na produção do conhecimento, cabendo a ele a busca, a seleção, a leitura, a releitura, a sistematização e a análise das evidências que eles apresentam.

De acordo com a autora, a riqueza da pesquisa encontra-se na capacidade de realizar a interlocução entre as fontes, a história e a realidade. Considerando esta articulação, alerta para a necessidade de definição do local e período da pesquisa documental, para que as fontes sejam localizadas e selecionadas baseadas em critérios. É necessário conhecer previamente o fenômeno estudado para que exista a construção coerente desses critérios.

Por meio do balanço de produção científica, apresentado no capítulo anterior, conhecemos pesquisas sobre a educação profissional de alunos com NEE, que possibilitaram o conhecimento da área e o estabelecimento de critérios para a análise de documentos institucionais do IFPR.

Por ser uma instituição recente, procuramos fazer um levantamento de todos os documentos institucionais disponíveis no site da instituição e que eram de domínio público. A partir da busca destes documentos, selecionamos aqueles em que havia menção sobre atendimento aos alunos com NEE e que foram publicados até 2014. Ao final, a seleção restringiu-se aos seguintes documentos,:

- **Resolução 001/2009:** Aprova o estatuto do Instituto Federal do Paraná. (IFPR, 2009a);
- **Resolução 007/2009:** Estabelece as Diretrizes para a Inclusão Social e Racial no IFPR. (IFPR, 2009b);
- **Resolução 010/2009:** Altera os dispositivos do Estatuto IFPR. (IFPR, 2009c);
- **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013** (IFPR, 2010a);
- **Edital n°19/2010:** Processo seletivo para ingresso em 2011 (IFPR, 2010b);
- **Resolução 13/2011:** Aprova mudança e consolida Estatuto do IFPR. (IFPR, 2011a);
- **Edital n°72/2011:** Processo seletivo para ingresso em 2012 (IFPR, 2011b);
- **Resolução 039/2012:** Altera o Anexo I do Estatuto do IFPR. (IFPR, 2012a);

- **Edital n° 06/2012:** Processo seletivo para ingresso em 2013 (IFPR, 2012b);
- **Edital n°126/2013:** Concurso para Técnicos-Administrativos (IFPR, 2013a);
- **Resolução 06/2013:**Aprova a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013 (IFPR, 2013b);
- **Edital n° 10/2013:** Processo seletivo para ingresso em 2014 (IFPR, 2013c);
- **Resolução 34/2014** – Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (IFPR,2014a);
- **Resolução 02/2014:** Altera o Anexo I do Estatuto do IFPR (IFPR, 2014b);
- **Resolução 08/2014:** Aprova o Regimento Interno comum aos *Campus* do IFPR. (IFPR,2014c);
- **Manual de Competências** (IFPR, 2014d);
- **Portaria 022 de 10 de setembro de 2010** (IFPR PARANAGUÁ, 2010a);
- **Regulamento do NAPNE - Campus Paranaguá** (IFPR PARANAGUÁ, 2010b).

Evangelista (2012) afirma que os documentos expressam determinações históricas, sendo necessária a separação entre essência e aparência – mediante um processo de análise – para que o fenômeno estudado possa ser compreendido. Declara ainda que o pesquisador deve ir além do que está dito textualmente, deve assinalar não somente o que é proclamado, mas também os silenciamentos presentes no documento.

Desta forma, procuramos destacar na análise dos documentos, tanto o que foi proclamado em relação às políticas para alunos com NEE na Rede Federal e IFPR, quanto às omissões a este público. O resultado das análises será apresentado, no início do Capítulo 5, intitulado “Análise e Discussão dos Resultados”.

A seguir, apresentaremos a segunda fonte de informações para esta pesquisa: os indicadores sociais do Censo da Educação Básica e do Censo Demográfico do IBGE.

## 4.2 Indicadores Sociais do Censo da Educação Básica e do Censo Demográfico do IBGE

De acordo com Silva (2013), os dados estatísticos brasileiros são elaborados por meio de órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre outros. O INEP é o principal responsável para coletar e divulgar os dados estatísticos relacionados à educação brasileira, por meio dos censos escolares (SILVA, 2013).

Jannuzzi (2009) esclarece que dados censitários, *a priori*, são informações brutas, sendo denominados de estatísticas públicas. Quando tais dados são analisados em um contexto maior, no entrelaçamento das variáveis sociais que o compõem, de modo a conferir-lhe um significado social, tais estatísticas públicas são transformadas em indicadores sociais. Nas palavras do autor:

As estatísticas públicas – dados censitários, estimativas amostrais e registros administrativos – constituem-se pois, na matéria-prima para a construção dos indicadores sociais. O que diferencia a estatística pública do indicador social é o conteúdo informacional presente, isto é, o “**valor contextual**” da informação disponível deste último. (JANNUZZI, 2009, p.16, grifo nosso).

Assim, é a análise de tais estatísticas que irá transformar dados brutos em indicadores sociais. Jannuzzi (2009) qualifica o indicador social:

Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisas acadêmicas) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. (JANNUZZI, 2009, p.15).

Ainda de acordo com o autor, os governantes e a sociedade civil, com o subsídio de tais indicadores, podem estruturar o desenvolvimento de instrumentos de mensuração do bem-estar e da mudança social, sendo base para a formulação e reformulação de políticas públicas. Indicadores são “instrumentos para efetivo empoderamento da sociedade civil, de controle e direcionamento das atividades do poder público” (JANNUZZI, 2009, p.35).

Em relação aos indicadores sociais da educação, Jannuzzi (2009) coloca que a principal fonte de base de dados é o Censo Educacional, que reúne as informações do Censo Escolar da Educação Básica e do Censo da Educação Superior.

O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento de dados estatísticos educacionais, realizado anualmente, sob coordenação do INEP. Todas as escolas públicas e privadas em âmbito nacional são contempladas neste levantamento, mediante a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2015b).

A coleta das informações abrange o ensino regular (educação infantil e ensino fundamental e médio), a educação especial e a educação de jovens e adultos (EJA). As informações coletadas vão desde o número de matrículas, até aos dados sobre os estabelecimentos de ensino, docentes e rendimento escolar dos alunos (BRASIL, 2015b).

Conforme sítio institucional do INEP, as informações do Censo Escolar são utilizadas:

[...] para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (BRASIL, 2015b, s/p).

As informações levantadas pelo Censo Escolar constituem uma importante fonte de estatísticas públicas, que podem ser base para a construção de indicadores sociais da educação.

O Censo Demográfico realizado pelo IBGE constitui-se em outra fonte importante que origina estatísticas públicas. Devido à sua abrangência temática e cobertura nacional, e a possibilidade de desagregação dos dados em nível de Grandes Regiões, Unidades de Federação, Meso e Microrregiões, Municípios e Distritos, o Censo Demográfico permite um detalhamento de informações de grande importância para identificação das demandas sociais (JANNUZZI, 2009).

Quanto à população com deficiência, diferentemente da forma de coleta do Censo Escolar, o Censo Demográfico é coletado por amostragem, e quanto

ao detalhamento do processo de execução do Censo para identificação da pessoa com deficiência, Meletti (2014) explica:

[...] durante a coleta dos dados a pergunta realizada era se havia alguma pessoa na residência com dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus. Quanto à deficiência mental/ intelectual, perguntava-se se havia alguma pessoa com deficiência mental/intelectual permanente que limite suas atividades habituais como trabalhar, ir à escola, brincar, etc. As respostas foram dadas selecionando uma das seguintes categorias: **não consegue de modo algum, com grande dificuldade, com alguma dificuldade e nenhuma dificuldade**. Para deficiência mental/intelectual apenas sim ou não. (MELETTI, 2014, p. 791, grifo nosso).

Com bases nestas categorias de respostas dos domicílios entrevistados, o IBGE realizou as estimativas das pessoas com deficiência visual, auditiva, motora (que consideramos como deficiência física) e mental/intelectual.

No presente estudo, serão consideradas as informações do Censo da Educação Básica e também os dados do Censo Demográfico do IBGE. Os dados do Censo Escolar foram selecionados a partir dos microdados do Censo da Educação Básica, disponíveis no portal do INEP. São disponibilizadas no site do INEP as informações referentes ao censo escolar a partir do ano de 1995, na forma de microdados.

Apesar de ser possível o acesso a estas informações desde 1995, somente a partir do ano de 2007, o INEP modificou a forma de coletar e organizar os dados, deixou de ter como referência apenas os dados das escolas e passou a ter como unidade básica, as informações sobre alunos, professor regente e cada turma, além dos dados gerais da instituição. Outra inovação é que, em 2007, as escolas passaram a preencher as informações em um sistema via internet, chamado Educacenso (BRASIL, 2007).

Neste novo formato, o INEP passou a disponibilizar as informações em quatro categorias: 1. Escola; 2. Turma; 3. Matrícula; 4. Docentes<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> A categoria “escola” contempla informações desde o código da instituição, situação de funcionamento, localização da escola, a que dependência administrativa pertence, detalhes de infraestrutura, equipamentos e acervo bibliográfico, os níveis de ensino e quantitativo de alunos matriculados. Na categoria turma, são especificadas as informações sobre modalidade de ensino, etapa de ensino e as disciplinas ofertadas. Na categoria matrícula, a mais extensa e detalhada, são contempladas informações específicas de cada aluno como data de nascimento, cor, raça, sexo, nacionalidade, cidade de origem e todas as informações da vida escolar do aluno, como

Os microdados de cada uma destas categorias estão em um formato que permitem a extração, leitura e tratamento estatístico através do software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) da IBM - versão 20. O software possibilita o isolamento e o cruzamento entre variáveis de um mesmo banco. Para esta pesquisa, utilizamos o banco de dados de “Escola” e “Matrícula” e o software SPSS para a análise quantitativa das informações.

Os dados do Censo demográfico de 2010 foram obtidos a partir da plataforma do Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA (BRASIL, 2010d). Este sistema permite isolar as variáveis da população brasileira que serão investigadas. No presente estudo, recorreremos às variáveis “faixa etária”, “possui deficiência” e “população total” em âmbito nacional e no estado do Paraná.

#### **4.2.1 Matrículas de alunos com NEE na EPTNM: no Brasil, no Paraná e no IFPR**

Um dos objetivos deste estudo foi identificar o número de matrículas nacionais e paranaenses na EPTNM, de alunos com e sem NEE. Para atingir tal objetivo, um primeiro recorte temporal 2009-2013 foi realizado para recorrer aos dados disponibilizados no Censo Escolar pelo INEP. Esse recorte levou em consideração duas questões fundamentais. O ano de 2009 foi escolhido por ser o ano seguinte à divulgação da Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais e consequente expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e também ser o ano seguinte à publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) que preconiza a inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino. O ano de 2013 foi escolhido por ser o banco mais recente disponibilizado pelo INEP até o momento do término de coletas de dados desta pesquisa.

---

modalidade e etapa de ensino, se possui alguma necessidade especial, dentre outras informações. É nesta categoria que é possível identificar o código do aluno, podendo encontrá-lo e analisar sua situação escolar em anos anteriores/posteriores. Na categoria “docente”, são reunidas todas as informações de identificação do docente, assim como o grau de escolaridade, o curso superior em que é formado e disciplinas que leciona. Nos bancos de dados de matrículas e de docentes, as informações estão agrupadas por estados da federação. (BRASIL/MEC/INEP, 2013a)

Para a caracterização e a análise das matrículas nacionais do período 2009-2013, foi utilizado o banco “matrícula” de cada um dos anos citados, no qual as informações foram isoladas, estado por estado da federação, considerando as variáveis modalidade de ensino regular<sup>43</sup>, etapa de ensino, presença de necessidade especial e tipo de necessidade especial<sup>44</sup> (APÊNDICE F). Levantamos os dados nacionais de matrículas e também os dados específicos do estado do Paraná, por ser o estado em que a instituição investigada está inserida.

A fim de contextualizar as informações do Censo Escolar e permitir identificar a porcentagem da população brasileira com e sem deficiência que se encontra matriculada, recorreremos ao banco de dados do IBGE, disponibilizados no sistema IBGE de Recuperação Automática SIDRA (BRASIL, 2010d) para obter os dados censitários de 2010, tanto do Brasil quanto do estado do Paraná.

Outro objetivo desta pesquisa foi identificar as matrículas e depois caracterizar cada aluno com NEE, no IFPR. Para atingir esse objetivo, foram utilizados os bancos de dados de “escola” e “matrícula”. Primeiramente, no banco de escola, no ano de 2013, foi isolada a categoria administrativa federal, a fim de encontrar as escolas da Rede Federal de Educação Profissional (APÊNDICE G). Em seguida, foi isolado o estado do Paraná e identificadas as instituições que compõem a Rede Federal no presente estado; registrou-se o código de cada uma destas instituições, identificando cada unidade do Instituto Federal do Paraná (APÊNDICE H).

Voltando para o banco de dados “Matrícula”, por meio do código da instituição, identificamos as matrículas de cada uma das unidades do IFPR, inclusive as que possuíam algum tipo de necessidade especial e qual necessidade. Este mesmo procedimento foi adotado em cada um dos anos de 2009-2013. (APÊNDICE H).

---

<sup>43</sup> Destacamos que para a caracterização das matrículas nacionais e paranaenses, limitamos-nos às matrículas da modalidade de ensino regular. O Censo Escolar categoriza as matrículas em três grandes agrupamentos: 1. Modalidade Ensino Regular; 2. Modalidade Educação Especial Substitutiva (engloba dados de classes especiais e instituições especiais); e 3. Modalidade EJA.

<sup>44</sup> Diante da complexidade para descompactar, isolar e realizar o cruzamento das variáveis, à medida que as tabelas com os resultados forem apresentadas no decorrer do trabalho, será indicado em suas legendas, qual o procedimento foi adotado para chegar ao grupo de informações, fazendo referência aos apêndices que contém a descrição de todas as etapas da coleta.

Ao final deste processo, chegamos à identificação de matrículas de alunos com NEE em cada um dos anos e campus do IFPR. Em posse do “código do aluno”<sup>45</sup> de cada matrícula, passamos ao processo de identificação e de caracterização de cada um destes alunos, no que se refere à raça, sexo, idade, etapa de ensino, tipo de NEE e curso escolhido.

#### **4.2.2. Trajetórias escolares dos alunos com NEE matriculados no IFPR**

Para analisar as trajetória escolares dos alunos com NEE no IFPR, um novo recorte de tempo foi definido: 2007-2013. A partir de 2007, o banco de dados de matrículas disponibilizado pelo INEP indica um código permanente para cada aluno cadastrado no censo. Mediante este código, é possível localizar o aluno nos anos subsequentes, permitindo que o pesquisador identifique em que escola, turma e etapa de ensino o aluno esteve matriculado neste período, possibilitando identificar sua trajetória de escolarização. O ano de 2013 foi novamente escolhido para marcar o final do período analisado, por se constituir o último banco de dados disponível no momento da coleta de dados desta pesquisa.

Com os códigos dos alunos e das suas informações, retornamos ao banco de dados de “matrícula”, a fim de constituir as trajetórias. Neste banco, selecionamos o estado do Paraná, com todas as suas matrículas, todas as etapas de ensino, todas as categorias administrativas (federal, estadual, municipal e privada) e todas as modalidades diferenciadas no Censo (Modalidade Ensino Regular, Educação Especial Substitutiva e EJA) (APÊNCICE I).

Após ter constituído uma base de matrículas do estado do Paraná para cada um dos anos, passamos para a localização de cada aluno mediante o código do aluno. Cada código foi inserido no banco de dados de matrículas do estado do Paraná. Este procedimento foi adotado, aluno por aluno, ano por ano, durante todo o período selecionado (APÊNDICE I). Foram registradas as informações sobre Escola, Modalidade de Ensino, Etapa de Ensino, e tipo de NEE registrado em cada ano das trajetórias.

---

<sup>45</sup> Nos microdados do Censo da Educação Básica, cada matrícula é identificada por um “código do aluno”, variável que se mantém inalterada em todos os anos e permite localizar o aluno em diferentes instituições e etapas. Um mesmo aluno, pode ter várias matrículas, sendo possível essa identificação por meio deste código.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para propiciar a compreensão dos resultados encontrados, optamos por apresentá-los em três subcapítulos. No primeiro, intitulado “As políticas de inclusão de alunos com NEE na educação profissional do IFPR”, apresentamos as análises dos documentos institucionais e suas referências ao atendimento de alunos com NEE.

No segundo subcapítulo “Alunos com NEE na EPTNM: matrículas no Brasil, no Paraná e no IFPR”, expomos o panorama de matrículas de alunos com NEE em âmbito nacional, no estado do Paraná e também no IFPR, no período de 2009-2013. Destacamos que estas matrículas referem-se exclusivamente ao ensino regular, não sendo alvo deste estudo a investigação das matrículas da modalidade especial substitutiva.

No terceiro subcapítulo - “Trajetórias escolares de alunos com NEE – acesso, permanência e conclusão dos cursos de EPTNM” - aprofundamos a análise das trajetórias dos alunos com NEE no IFPR, identificando caso a caso mediante o código do aluno registrado no Censo Escolar. Traçamos o perfil dos alunos com NEE antes de seu ingresso no IFPR e analisamos elementos relacionados à permanência do aluno no IFPR e conclusão dos cursos.

### 5.1. As políticas de inclusão de alunos com NEE na educação profissional do IFPR

Os estudos de Breitenbach (2012), Rech (2012), Santos (2011) e principalmente Anjos (2006) e Rosa (2011) destacaram-se na análise das políticas de educação inclusiva para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Anjos (2006) e Rosa (2011) pesquisaram sobre o Programa TEC NEP, que teve por objetivo promover a inclusão, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2000, iniciou-se o Programa TEC NEP, que em 2010 passou a ser chamado de “Ação TEC NEP”, foi vinculado à SETEC, e passou a incluir os Institutos Federais como alvo de atuação (BRASIL, 2010a).

Como vimos, a Ação TEC NEP contava com o assessoramento técnico dos NAPNEs para executar as ações inclusivas previstas. No IFPR, o NAPNE passou por um processo de implementação, tendo uma portaria de designação de seus coordenadores em fevereiro de 2012 para todos os *campi*.

Antes mesmo de oficializar os núcleos com essa portaria emitida pela Reitoria, o *Campus* Paranaguá já tinha constituído um NAPNE, por meio de uma portaria interna – Portaria 022 de 10 de setembro de 2010 (IFPR PARANAGUÁ, 2010a) e por meio de regulamento para o Núcleo (IFPR PARANAGUÁ, 2010b). De acordo com o artigo 4º do regulamento, o NAPNE “será constituído por membros nomeados por portaria e agregará todos os servidores e membros da Comunidade escolar **que desejarem se incorporar nos projetos de inclusão**” (IFPR PARANAGUÁ, 2010b, p. 01, grifo nosso).

Como observado no regulamento do *Campus* Paranaguá, os coordenadores eram pessoas nomeadas e a adesão dos demais integrantes do NAPNE dava-se pelo interesse pela temática (inclusão de pessoas com NEE) e não necessariamente a exigência de conhecimento teórico ou formação acadêmica na área de Educação Especial.

Após emissão da Portaria para todos os *Campi*, foram realizados encontros institucionais de formação, promovidos cursos de capacitação mediante parceria com outras instituições de ensino (Instituto Federal de Brasília e Universidade Federal de Santa Maria), porém o NAPNE não dispunha de recursos financeiros, espaço específico e equipe multidisciplinar para suas ações.

Em concurso público promovido pela instituição em 2013/2014 (IFPR, 2013a), houve a inserção de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em grande parte dos *campi*. No entanto, não houve o direcionamento institucional de que estes profissionais viessem a compor os NAPNEs, ficando a critério de cada *campus* a organização das atribuições profissionais. No edital que regia o concurso (IFPR, 2013a), havia apenas a menção de que o intérprete de LIBRAS teria como uma de suas atividades “assessorar e organizar atividades de apoio ao processo de inclusão em geral” (p. 39).

Diante deste panorama, acreditamos ser pertinente identificar nos demais documentos institucionais, as referências feitas em relação às pessoas com

NEE e que nos permitem ter elementos para compreender como a instituição se posiciona frente à inclusão de alunos com NEE.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 (IFPR, 2013b), o IFPR tem como missão:

Promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade.(IFPR, 2013b,p.9)

A missão do IFPR explicita seu compromisso de formação não apenas para o trabalho, mas uma formação integral do aluno. No PDI 2014-2018 (IFPR, 2014a), há maior explicação de como se daria a formação do aluno:

A educação tem papel fundamental na construção da dimensão humana, social e cultural do estudante, possibilitando uma educação que se organize de forma integral, que vise à superação da fragmentação entre teoria e prática a partir da **indissociabilidade entre formação técnica e formação humana**. O IFPR compromete-se com uma educação voltada para a formação humana, que constitui-se de forma crítica e participativa e busca formar sujeitos responsáveis pela construção de uma sociedade mais humana, justa e sustentável (IFPR, 2014a, p.35, grifo nosso).

Nesta perspectiva, a formação do aluno seria integral, numa tentativa de rompimento com a dicotomia até então incentivada inclusive pela legislação referente à educação profissional brasileira.

Conforme já mencionado, nos documentos oficiais que orientam a constituição dos Institutos Federais, Pacheco (2010), como um dos idealizados do projeto de expansão da educação profissional, indica que a missão da instituição é garantir a formação omnilateral e politécnica do sujeito da educação profissional. Os documentos do IFPR seguem esta indicação.

Em todos os documentos institucionais está presente o compromisso do IFPR com a inclusão social em um sentido mais amplo, de promover o acesso e a permanência da população à educação profissional, prioritariamente aqueles que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica.

Constatamos que, quando o IFPR se remete à inclusão, está se referindo à inclusão social e não à inclusão específica associada ao termo utilizado na Educação Especial. Neste sentido, de inclusão social, a palavra “inclusão”

aparece em diversos momentos nos documentos institucionais, inclusive com referências a políticas de assistência estudantil.

No entanto, quando nos referimos à inclusão, no sentido dado pela Educação Especial, de possibilitar o ingresso e a permanência escolar de alunos com NEE, encontramos um número reduzido de referências.

O Estatuto do IFPR em suas três versões (IFPR, 2009a; IFPR, 2009c; IFPR, 2011a) e nas mudanças de seus anexos (IFPR, 2012a; IFPR, 2014b) apresenta como um dos princípios norteadores da instituição a “inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas”. Esta é a única menção realizada em relação às pessoas com NEE ou em relação à inclusão educacional. O PDI 2009-2013, em sua primeira versão (IFPR, 2010a), e segunda versão (IFPR, 2013b), assim como o estatuto, fazem referência ao mesmo princípio citado e não fazem outras indicações.

A primeira versão do PDI (IFPR, 2010a) faz uma indicação da necessidade de discutir e regulamentar o acesso para promover “a integração do aluno com algum tipo de necessidade especial” (IFPR, 2010a, n.p), coloca como uma das metas da instituição “propiciar a inserção e a permanência de pessoas com necessidades especiais de forma a garantir às mesmas o direito à educação” e, sinaliza a necessidade de implantação dos NAPNEs até 2011 e a realização da adequação estrutural para a acessibilidade dos alunos.

Já o PDI 2014-2018 menciona o “acompanhamento dos estudantes junto ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE<sup>46</sup>” (p.49) como uma das ações previstas de Política de Ensino. O documento ainda inclui como um dos princípios da Política de Assistência Estudantil:

Estabelecer e/ou ampliar programas ou projetos relativos ao atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, garantindo, principalmente, integração, acessibilidade, orientação, mobilidade e acompanhamento pedagógico (IFPR, 2014a, p. 136).

E faz referência ao “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (IFPR, 2014a, p.137) como uma das modalidades da

---

<sup>46</sup> Neste documento, referem-se ao NAPNE, como Núcleo de apoio. Em documentos recentes e na página institucional, referem-se ao mesmo núcleo como de atendimento.

Assistência Estudantil. Neste momento, há o uso do termo atual das políticas de educação especial, referindo-se não somente às pessoas com deficiência, mas também incluindo os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

O PDI 2014-2018 aponta como “pontos fracos” da instituição, a “deficiência de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais” (p. 145), reconhecendo suas limitações estruturais e pedagógicas. Também são feitas algumas citações específicas sobre o NAPNE ou outras ações de promoção à inclusão são citadas como metas a serem alcançadas por apenas alguns *campi* (Curitiba, Foz, Paranaguá, Pinhais, Telêmaco Borba e Londrina).

O regimento interno comum a todos as unidades (IFPR, 2014c) é o primeiro a apresentar o NAPNE como um órgão colegiado, “de assessoramento e proposição de apoio técnico-científico a políticas e ações de inclusão em cada *Campus*” (p. 08), estando vinculado à Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, tendo uma coordenação designada pela Direção Geral de cada *campus*. Também associa o NAPNE à Pró-Reitoria de Ensino (PROENS).

O regimento não apresenta o detalhamento das ações do NAPNE. Outro documento que irá detalhar melhor as atribuições do núcleo é o Manual de Competências, elaborado a partir das contribuições de duas comissões instituídas (Portarias nº 562, de 26 de novembro de 2012, e nº 974, de 16 de junho de 2014) e tem por função ser “o veículo regulamentador da descrição de atribuições das unidades organizacionais que forem definidas pelo Estatuto e pelo Regimento Geral do IFPR, bem como daquelas incorporadas ao organograma institucional” (p.14).

Neste documento, a palavra “inclusão” é usada constantemente, em seu sentido de inclusão social e não para fazer referência à inserção educacional do público-alvo da Educação Especial.

No organograma disponível no documento, consta a “Seção NAPNE”, vinculada à Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais (DAES) integrante da PROENS. Também aparece no organograma, a Coordenadoria de Políticas de Inclusão, vinculada à Diretoria de Extensão e Políticas de Inclusão, pertencente à Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação (PROEPI).

De acordo com o Manual de Competências, a “Seção NAPNE” é “responsável pelo planejamento, implementação e coordenação dos NAPNES, cujo principal objetivo é fomentar a implantação e consolidação de políticas inclusivas”

(IFPR, 2014d, p.91), cabendo prestar assessoria aos Campi e implementação/avaliação de programas, projetos e ações inclusivas, referentes às pessoas com NEE.

Já a Coordenadoria de Políticas de Inclusão é “responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e avaliação das atividades de políticas de inclusão” (IFPR, 2014d, p.104), e nas suas competências encontram-se a articulação com agências de fomentos e outros segmentos para viabilizar as ações de inclusão, bem como colaborar com a estruturação de programas de políticas de inclusão.

De acordo com o Manual de Competências, tanto a “Seção NAPNE”, vinculada à PROENS, quanto à Coordenadoria de Políticas de Inclusão vinculada à PROEPI, seriam responsáveis pela proposição, planejamento e avaliação de políticas de inclusão/inclusivas. Não fica evidente pela descrição, o que seria específico de cada um destes órgãos.

O documento apresenta as competências do NAPNE em cada *campus*, dentre elas:

- Promover ações que possibilitem a **integração** do aluno com necessidades educacionais específicas nas atividades escolares;
- **Fomentar a implantação e consolidação** de políticas inclusivas no Instituto;
- Promover ações que auxiliem na permanência e êxito do estudante com necessidades educacionais específicas no IFPR, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (IFPR 2014d, p.227, grifo nosso).

Em relação ao NAPNE nos *campi*, as competências também englobam a questão da implantação e consolidação das políticas inclusivas, e a preocupação de garantir a “integração”, a permanência e o êxito do estudante com NEE. Diferentemente da descrição de outras seções e núcleos (que no documento apresentam detalhamento e ações específicas), ao referir-se ao NAPNE não há um detalhamento das competências do núcleo e nenhuma menção à forma como o atendimento a este estudante se configurará, principalmente ao que se refere ao AEE.

Um outro documento, a Resolução 007/2009 (IFPR, 2009b) permite avaliar algumas questões relativas às políticas afirmativas do IFPR. A Resolução 007/2009 (IFPR, 2009b) estabelece as diretrizes para a inclusão racial e social no IFPR, e explicita uma política de cotas na presente instituição, sendo 20% das vagas

destinadas a candidatos que concluíram o Ensino Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas, 20% para candidatos negros.

Apesar de existir esta Resolução, no edital do processo seletivo para os ingressantes em 2011 (IFPR, 2010b), houve a mudança nesta cota, inserindo 5% das vagas para candidatos indígenas e 5% para candidatos com deficiência. Assim permaneceu nos processos seletivos para os anos letivos de 2012 e 2013 (IFPR, 2011b, 2012b).

A partir do processo seletivo 2014 (IFPR, 2013c), houve nova mudança, alterando-se as porcentagens de cada cota de acordo com o disposto pela Lei 12.711/2012 e Decreto nº 7.824/2012. Neste processo seletivo, houve reserva de vagas para estudantes nas cotas social, racial e indígena, omitindo-se a cota para pessoa com deficiência. Quanto à retirada da cota para a pessoa com deficiência, não há nenhuma declaração formal da instituição que justifique esta ação.

Pelos documentos institucionais do IFPR, identificamos algumas contradições. A primeira delas refere-se às reduzidas menções nos documentos institucionais que venham a regulamentar as ações destinadas a alunos com NEE. O fato de não ser mencionado, de tal assunto não estar presente de forma mais detalhada nos principais documentos da instituição, pode indicar que o IFPR ainda não possui políticas educacionais estruturadas para as pessoas com NEE.

As menções quando são feitas, possuem alternâncias quanto ao uso dos termos para se referir às pessoas com NEE, sem indicar a precisão a que público se refere. Ao longo dos documentos analisados, encontramos “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas com deficiência”, “pessoas com necessidades educacionais específicas”, “pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”, e “portadores de necessidades especiais”.

O próprio NAPNE, em alguns momentos, é tratado como Núcleo de Apoio e em outros como Núcleo de Atendimento. A regularidade na nomenclatura do NAPNE esteve mais presente nos últimos documentos analisados, referentes à 2014.

O termo integração também é utilizado sem, no entanto, poder indicar se está se referindo ao uso do termo em seu significado do senso comum, ou se faz referência à concepção de que a pessoa com NEE deve integrar-se ao ambiente escolar, no sentido de se adaptar a ele. No documento “Manual de

Competências” (IFPR, 2014d), mais recente de todos os documentos analisados o termo integração ainda é utilizado, conforme mencionado anteriormente.

Estas imprecisões conceituais também indicam que a instituição não apresenta uma visão consolidada das políticas educacionais para as pessoas com NEE. Marques (2014) encontrou panorama semelhante em sua pesquisa, realizada no IFB.

Outra contradição presente nos documentos é a existência de dois órgãos instituídos com o objetivo de promover políticas de inclusão/inclusivas (“Seção NAPNE da PROENS e Coordenação de Políticas de Inclusão da PROEPI) e não existir em nenhum dos documentos analisados, o detalhamento das ações e até mesmo os pontos de convergência e diferenciação destes dois órgãos.

Também identificamos nestes documentos, mesmos nos mais atuais, a ausência de referências à legislação federal que ampara a Educação Especial e a inclusão de pessoas com NEE. Não há menção sobre o AEE ou atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, mesmo a instituição atendendo em grande parte de suas matrículas a EPTNM, que é parte da educação básica. A contradição está posta no sentido de que, uma instituição de ensino, pertencente à Rede Federal de Educação, não atende às prerrogativas legais de atendimento aos alunos com NEE que a própria legislação federal propõe.

Ressaltamos que, nos documentos da Ação TEC NEP, não há diferenciação quanto à proposição de ações diferenciadas para os níveis de Educação Básica e Educação Superior, ainda que legalmente esta diferenciação se torne necessária já que há uma série de aparatos previstos e regulamentados por lei para a Educação Básica (como AEE e Salas de Recursos Multifuncionais) e que não são obrigatórios na Educação Superior.

Pelos documentos institucionais, assim como os documentos nacionais da Ação TEC NEP, não fica claro como ocorreria a operacionalização do AEE para os alunos com NEE no IFPR. Ainda que em outros Institutos Federais de outros estados possam ter configurações diferentes e articular AEE<sup>47</sup> aos seus alunos com NEE, nos documentos institucionais do IFPR não encontramos essa indicação.

---

<sup>47</sup> O estudo de Bortolini (2012) sobre o Napne do IFRS de Bento Gonçalves apresenta ações correspondentes ao AEE para seus alunos com NEE.

Nos documentos da Ação TEC NEP, o NAPNE constituiu-se como um núcleo que promove “a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais” (BRASIL, 2010c, p. 03), ou como órgão “de assessoramento e proposição de apoio técnico-científico a políticas e ações de inclusão em cada *Campus*” (IFPR, 2014c, p. 08). Em ambos os documentos, há indicação de que o NAPNE é um órgão gestor, de assessoramento, mas não o responsabiliza pela operacionalização das ações, como por exemplo, execução do AEE.

A proposição da cota específica para pessoa com deficiência, poderia ser considerado um grande salto para o IFPR, em relação às políticas educacionais para as pessoas com NEE. A instituição possui um processo seletivo baseado em prova de conhecimentos, e como discutimos, o histórico de escolarização das pessoas com NEE é marcado por uma precarização na oferta do conhecimento historicamente produzido, o que colocaria este público em desvantagem em comparação aos demais candidatos.

No entanto, a própria instituição retira a cota, que não é mais ofertada a partir do processo seletivo de 2014, sem termos elementos para avaliar os fatores que justificassem esta retirada.

Estas contradições, que aparecem no que está implícito e explícito nestes documentos institucionais, permitem maior compreensão de como a instituição se posiciona frente às políticas educacionais para a inclusão de pessoas com NEE, e são fundamentais para a compreensão das trajetórias escolares dos alunos com NEE que serão apresentadas posteriormente, como resultado desta pesquisa.

## **5.2 Alunos com NEE na EPTNM: matrículas no Brasil, no Paraná e no IFPR**

Ao apresentar os dados oficiais de matrículas, nos preocupamos em encontrar um parâmetro de comparação que possibilitasse a análise dos dados de inserção da pessoa com NEE, na EPTNM. Optamos por tomar como parâmetro os dados de matrículas e de inserção de alunos com NEE no Ensino Médio, mesmo não tendo o Ensino Médio como foco desta pesquisa. A inserção dos dados do Ensino Médio possibilitou o cotejamento do Ensino Médio com a EPTNM, e a

compreensão destes dados no cenário da Educação Básica, em um público com faixa etária correspondente. É por este motivo que, em muitas tabelas, apresentamos primeiramente os dados do Ensino Médio para posteriormente apresentar os dados da EPTNM.

Os dados do Censo Demográfico<sup>48</sup> (IBGE, 2010) também são apresentados em alguns momentos específicos deste estudo para possibilitar a compreensão da inserção da pessoa com NEE dentro do universo da população com deficiência. Ressaltamos que temos clareza de que as formas de coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Censo Demográfico são distintas, enquanto o Censo Escolar tem em suas matrículas a representação de cada aluno com NEE, o Censo Demográfico, por ter sido coletado por amostragem, apresenta estimativas desta população.

No entanto, como já apontado por Jannuzzi (2009), o Censo Demográfico e o Censo Escolar são as principais fontes de indicadores sociais para a constituição de políticas públicas e para a compreensão da realidade brasileira pelos órgãos governamentais e não governamentais.

### **5.2.1 Matrículas de alunos com NEE na EPTNM em âmbito nacional**

Um dos objetivos específicos do presente estudo foi analisar as matrículas da EPTNM de alunos com e sem NEE, no período de 2009-2013, tendo 2009 como ano escolhido, por ser o ano seguinte à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e também ser subsequente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

---

<sup>48</sup> Em momento anterior, mencionamos que o presente estudo tem como alvo as pessoas com necessidades educacionais especiais, aqui identificadas como NEE. O Censo Demográfico identifica apenas os casos de deficiência e não engloba as necessidades especiais “Altas Habilidades” e “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, que, por sua vez, são identificados e descritos como categorias no Censo da Educação Básica. Assim, não temos como precisar qual é a população brasileira de pessoas com estas necessidades especiais.

Na Tabela 10, apresentamos os dados de matrículas totais e de alunos com NEE, no Ensino Médio e na EPTNM, no Brasil, no período de 2009 a 2013.

**Tabela 10-** Distribuição das matrículas totais e de alunos com NEE no Ensino Médio e na EPTNM, no Brasil, no período 2009-2013.

Ano	Ensino Médio*			EPTNM		
	Total	NEE	%	Total	NEE	%
2009	7.740.906	20.123	0,26%	1.037.021	1.219	0,12%
2010	7.959.269	26.163	0,33%	1.140.388	1.758	0,15%
2011	7.978.224	31.747	0,40%	1.250.900	2.180	0,17%
2012	7.849.218	40.153	0,51%	1.362.200	2.773	0,20%
2013	7.854.217	45.541	0,57%	1.441.051	3.300	0,23%

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013c) – Modalidade Ensino Regular.<sup>49</sup> Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos no APÊNDICE F.

Em relação ao Ensino Médio, tomando como referência o período 2009-2013, identificamos que houve um incremento na ordem de 113.331 matrículas, representando um aumento de apenas 1,46%. Ao analisar ano a ano o período selecionado, é possível identificar que o maior número de matrículas concentrou-se no ano de 2011, com 7.978.224 matrículas. Quando nos referimos aos alunos com NEE no Ensino Médio, encontramos 20.123 matrículas de alunos com NEE em 2009, e no final do período analisado, no ano de 2013, constatamos 45.541 matrículas, representando um aumento de 25.418 matrículas (126,31%). Apesar do aumento de matrículas ter sido mais significativo para os alunos com NEE, identificamos que a porcentagem de matrículas de alunos com NEE não ultrapassa 0,57% das matrículas totais.

<sup>49</sup> O Censo da Educação Básica dispõe os dados de matrículas categorizados em vários tipos de informações. Uma delas refere-se à série escolar, representada pela variável "FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO". Cada série é identificada por um número próprio, conforme especificado no arquivo "LEIA-ME" que acompanha o banco de microdados disponibilizado pelo INEP (BRASIL/MEC/INEP, 2013a). Todas as vezes que forem apresentados os dados do Ensino Médio, todas as séries desta modalidade de ensino serão contempladas, e no Censo Escolar são representadas pela sequência de números de 25-29. A EPTNM envolve as etapas "Ensino Médio Integrado" (números 30-34 do Censo Escolar), "Concomitante" (número 39 do Censo Escolar) e "Subsequente" ao Ensino Médio (número 40 do Censo Escolar). Os dados de matrículas do Magistério (formação de professores em nível técnico) não foram contemplados neste estudo.

Quanto à EPTNM, é possível constatar um crescimento das matrículas totais no decorrer do período analisado. Em 2009, esta etapa contava com 1.037.021 matrículas e aumentou para 1.441.051 em 2013. Tal aumento representa 404.030 matrículas (38,96%). Quanto às matrículas de alunos com NEE, encontramos 1.219 em 2009 e 3.300 matrículas ao final do período analisado (ano de 2013), significando um aumento de 2.089 matrículas (170,71% de acréscimo). Destacamos que, apesar do aumento de 170,71% no quantitativo de matrículas de alunos com NEE, elas não ultrapassam 0,23% do total de matrículas da modalidade.

É válido ressaltar que, ao comparar os dados do Ensino Médio e da EPTNM, considerando o ano final de 2013, verificamos que o número absoluto de matrículas do Ensino Médio é maior do que da EPTNM, tanto para as matrículas totais (7.954.217 para o Ensino Médio e 1.441.051 para a EPTNM), quanto para as matrículas de pessoas com NEE (45.541 matrículas para o Ensino Médio e 3.300 para a EPTNM). Porém, a porcentagem de aumento de matrículas no comparativo 2009-2013 é maior na EPTNM tanto para as matrículas totais quanto as de pessoas com NEE. As porcentagens foram: 1,46% de aumento nas matrículas totais e 126,31% de aumento nas matrículas de NEE no Ensino Médio; 38,96% de aumento nas matrículas totais e 170,71% de aumento nas matrículas de NEE na EPTNM.

Na Tabela 11, as informações de matrículas totais e de alunos com NEE da EPTNM foram detalhadas quanto à forma: integrada ao Ensino Médio, Concomitante e Subsequente.

**Tabela 11** - Distribuição das matrículas totais e de alunos com NEE por forma da EPTNM, no Brasil, no período 2009-2013.

Anos	Ensino Médio Integrado			Concomitante			Subsequente			TOTAL		
	Total	NEE	%	Total	NEE	%	Total	NEE	%	Total	NEE	%
2009	175.907	509	0,29%	306.035	348	0,11%	555.079	362	0,07%	1.037.021	1.219	0,12%
2010	215.718	662	0,31%	216.550	435	0,20%	708.120	661	0,09%	1.140.388	1.758	0,15%
2011	257.713	819	0,32%	188.572	352	0,19%	804.615	1.009	0,13%	1.250.900	2.180	0,17%
2012	298.545	1.114	0,37%	240.226	502	0,21%	823.429	1.157	0,14%	1.362.200	2.773	0,20%
2013	338.390	1.296	0,38%	309.976	734	0,24%	792.685	1.270	0,16%	1.441.051	3.300	0,23%

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013c) – Modalidade Ensino Regular. Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos no APÊNDICE F.

Ao analisar a Tabela 11, tomando como referência o período 2009-2013, identificamos que o Ensino Médio Integrado teve um incremento de 162.483 matrículas, ou seja, 92,37% de aumento. Em relação às matrículas de alunos com NEE, também constatamos aumento de 154,62% (787 matrículas acrescidas) no comparativo 2009/2013. Apesar dos incrementos no número de matrículas, a inserção de alunos com NEE não ultrapassou 0,38% das matrículas totais.

Na forma Concomitante, em 2009, tínhamos 306.305 matrículas, com uma progressiva diminuição, chegando a 188.572 matrículas no ano de 2011, voltando a aumentar, alcançando 309.976 matrículas em 2013. No período analisado, o aumento de matrículas foi de 3.941, representando 1,29%. Ao que se refere aos índices de matrículas de alunos com NEE, houve oscilações entre acréscimo e decréscimo no número de matrículas. Em 2011, houve a redução no número de matrículas quando o comparamos com 2010, porém em todo o período analisado, o acréscimo foi de 386 matrículas, representando um aumento de 110,92%. Quando cotejamos o número de matrículas de alunos com NEE, identificamos que a inserção deste público não ultrapassou 0,24% das matrículas totais.

Quanto ao subsequente, o acréscimo de matrículas totais no período analisado foi de 42,81% (237.606 matrículas a mais). Comparada às demais formas, a forma subsequente foi a que mais teve porcentagem de aumento dos alunos com NEE. O índice de aumento foi de 250,83% (908 matrículas) representadas por 362

matrículas em 2009 e 1.270 em 2013. No entanto, a inserção de alunos com NEE, em todo o período analisado não ultrapassou 0,16% das matrículas totais.

Ao relacionar as informações apresentadas nas tabelas 10 e 11, identificamos alguns resultados importantes. O primeiro deles é que o número de matrículas absolutas no Ensino Médio é muito maior do que a EPTNM (em 2013, por exemplo, o número do Ensino Médio é cinco vezes maior). No entanto, enquanto no Ensino Médio o crescimento das matrículas no período foi da ordem de 1,46%, na EPTNM foi de 38,96%, repercutindo as políticas atuais de expansão da educação profissional pelo governo federal.

Ao realizar o comparativo entre as formas da EPTNM, constatamos que, em relação ao número de matrículas totais, a forma integrada ao Ensino Médio foi a que teve o maior índice de aumento (92,37%), e a forma concomitante o menor índice de aumento (1,29%). Possivelmente a forma integrada ao Ensino Médio tenha apresentado este maior índice de aumento, em atendimento ao disposto no inciso I do artigo 7º da Lei 11.892/2008, que propõe a criação dos Institutos Federais:

[...] Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008a, grifo nosso).

De acordo com o disposto na Lei, os cursos integrados são prioridade nos Institutos Federais.

Em relação às matrículas de alunos com NEE, temos os maiores índices de aumento absolutos de matrículas na forma subsequente (250,83%), seguida pela forma Ensino Médio Integrado (154,62%) e por fim pela forma concomitante (110,92%).

Apesar de o aumento no número de matrículas de alunos com NEE ter sido mais expressivo na forma subsequente, quando analisamos a porcentagem de alunos com NEE em relação ao número total de matrículas, ao final do período em 2013, identificamos que proporcionalmente ao número total de matrículas, é no Ensino Médio Integrado que há um índice maior (0,38%), seguido pela forma concomitante (0,24%) e por último a forma subsequente (0,16%).

Outro dado importante é que em relação aos alunos com NEE, tanto no Ensino Médio quanto na EPTNM houve aumento nos índices de matrículas. No Ensino Médio, esse crescimento foi de 126,31% e na EPTNM foi de 170,71%. Apesar de, em termos percentuais, o aumento de matrículas de alunos com NEE ter sido expressivo, quando comparamos ao número total de matrículas, os alunos com NEE não representam nem 1% de todas as matrículas de cada ano. No Ensino Médio, o índice mais alto foi de 0,57% e na EPTNM de 0,23%, ambos no ano de 2013.

### **5.2.2 Matrículas de alunos com NEE na EPTNM, no estado do Paraná.**

Nesta seção, apresentamos as matrículas, considerando a categoria administrativa e a etapa de ensino relacionadas à EPTNM no Estado do Paraná.

Na Tabela 12, temos a distribuição de matrículas gerais e de alunos com NEE, no ensino Médio e na EPTNM, no Brasil e no estado do Paraná, no período de 2009-2013. Apesar dos dados nacionais de matrículas do Ensino Médio e EPTNM já terem sido apresentados na Tabela 10, discutida anteriormente, a intenção de reunir as informações na Tabela 12 é permitir a contextualização do estado paranaense em âmbito nacional.

Iniciamos a análise, tomando como base as matrículas totais do Ensino Médio. Conforme já discutido, durante análise da Tabela 10, verificamos que no período 2009-2013, houve um incremento de 1,46% nas matrículas no Ensino Médio em âmbito nacional (113.331 matrículas a mais). Em relação ao estado do Paraná, identificamos um incremento de 305 matrículas, representando um aumento de apenas 0,07%. Neste comparativo, o estado do Paraná apresentou um índice inferior ao nacional.

**Tabela 12.** Distribuição das matrículas nacionais totais e de alunos com NEE no Ensino Médio, e na EPTNM, no período 2009-2013, no Brasil e no Paraná.

Etapa de Ensino	Ano	BRASIL			PARANÁ		
		Total	NEE	%	Total	NEE	%
Ensino Médio	2009	7.740.906	20.123	0,26%	425.442	1.199	0,28%
	2010	7.959.269	26.163	0,33%	425.962	1.865	0,44%
	2011	7.978.224	31.747	0,40%	427.335	2.637	0,62%
	2012	7.849.218	40.153	0,51%	429.826	3.495	0,81%
	2013	7.854.217	45.541	0,57%	425.747	3.515	0,83%
EPTNM	2009	1.037.021	1.219	0,12%	76.572	95	0,12%
	2010	1.140.388	1.758	0,15%	85.529	155	0,18%
	2011	1.250.900	2.180	0,17%	86.563	280	0,32%
	2012	1.362.200	2.773	0,20%	87.323	330	0,38%
	2013	1.441.051	3.300	0,23%	85.933	342	0,40%

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013c) – Modalidade Ensino Regular. Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos no APÊNDICE F.

Em âmbito nacional, em relação aos alunos com NEE no Ensino Médio, constatamos aumento de 25.418 matrículas (126,31%) ao final do período analisado. No Paraná, este aumento foi de 2.316 matrículas (193,16%), uma vez que em 2009, tínhamos 1.199 matrículas, ao final do período em 2013, eram 3.515 matrículas de alunos com NEE. Porém, tanto em âmbito nacional quanto no estado paranaense, ao analisar a porcentagem de alunos com NEE em comparação ao total de matrículas de cada ano, identificamos que os índices não ultrapassam 1%. O maior índice do período foi de 0,57% para o Brasil, e 0,83% para o Paraná, ambos no ano de 2013.

Ao que se refere aos dados da EPTNM, no Brasil, identificamos um aumento de 404.030 matrículas (38,96%) ao final do período analisado. No Paraná, constatamos um incremento de 9.361 matrículas, ou seja, 12,23%, bem inferior ao dado nacional. Em relação às matrículas de alunos com NEE, houve um aumento de 2.089 (170,71%) nas matrículas brasileiras. No estado paranaense, houve um aumento de 250 matrículas, representando um acréscimo de 260%

Novamente, quando estes números de matrículas são comparados com as matrículas totais de cada ano, identificamos que o índice não ultrapassa 0,23% das matrículas em âmbito nacional e 0,40% das matrículas no estado do Paraná.

Em relação aos percentuais de inserção de alunos com NEE em comparação às matrículas totais, relativos ao ano de 2013, constatamos que, no Ensino Médio, a porcentagem paranaense é maior que o nacional (Brasil – 0,57%/Paraná – 0,83%). A mesma tendência acontece na EPTNM, onde o índice paranaense é também maior que o brasileiro (Brasil – 0,23%/Paraná 0,40%). Ressaltamos que os índices nacionais e paranaenses não chegam a 1% das matrículas, indicando que, em números absolutos de matrículas, a inserção da pessoa com NEE é muito pequena.

Para compreender melhor os dados paranaenses da EPTNM, investigamos a distribuição deles por categoria administrativa (Federal, Estadual, Municipal e Privada) e pelas diferentes formas da EPTNM (integrado, concomitante e subsequente). Identificamos que, no Paraná, a Rede Municipal de Ensino não possui oferta de Educação Profissional, sendo todos os índices nulos. Desta forma, optamos por suprimir a coluna referente a esta categoria administrativa na apresentação dos dados.

Apresentamos tais informações de forma sistematizada na Tabela 13.

**Tabela 13** - Distribuição das matrículas de alunos com NEE na EPTNM, por dependência administrativa e forma da EPTNM, no estado do PARANÁ (2009-2013)

Etapa de Ensino*	Ano	Federal			Estadual			Privada		
		Total	NEE	%	Total	NEE	%	Total	NEE	%
Ensino Médio Integrado	2009	2.943	3	0,10%	21.247	52	0,24%	242	1	0,41%
	2010	3.013	4	0,13%	24.767	95	0,38%	460	0	0%
	2011	3.522	12	0,34%	26.955	162	0,60%	606	0	0%
	2012	3.809	10	0,26%	28.127	195	0,69%	813	0	0%
	2013	3.830	15	0,39%	28.047	175	0,62%	987	0	0%
Concomitante	2009	232	0	0%	0	0	0%	7.573	0	0%
	2010	5	0	0%	0	0	0%	1.273	1	0,08%
	2011	180	2	1%	0	0	0%	1.541	3	0,19%
	2012	29	0	0%	0	0	0%	1.924	8	0,42%
	2013	151	0	0%	0	0	0%	4.993	25	0,50%
Subsequente	2009	9.035	1	0,01%	21.677	36	0,17%	13.623	2	0,01%
	2010	7.320	2	0,03%	29.135	41	0,14%	19.556	12	0,06%
	2011	3.001	11	0,37%	31.969	74	0,23%	18.789	16	0,09%
	2012	3.449	15	0,43%	30.839	74	0,24%	18.333	28	0,15%
	2013	2.891	28	0,97%	28.488	66	0,23%	16.546	33	0,20%
<b>TOTAL</b>	2009	12.210	4	0,03%	42.924	88	0,21%	21.438	3	0,01%
	2010	10.338	6	0,06%	53.902	136	0,25%	21.289	13	0,06%
	2011	6.703	25	0,37%	58.924	236	0,40%	20.936	19	0,09%
	2012	7.287	25	0,34%	58.966	269	0,46%	21.070	36	0,17%
	2013	6.872	43	0,63%	56.535	241	0,43%	22.526	58	0,26%

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013c) – Modalidade Ensino Regular. Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos no APÊNDICE F.

Os resultados da Tabela 13 indicam a participação de cada uma das esferas de ensino, por forma da EPTNM. Iniciando a análise pelo Ensino Médio Integrado, identificamos que o número de matrículas totais é crescente em todas as esferas de ensino, no comparativo dos anos de 2009 e 2013. Encontramos um incremento de 887 matrículas na esfera federal, 6.800 matrículas na esfera estadual, e 745 matrículas na esfera privada. Estas matrículas representam, respectivamente, um aumento na ordem de 30,14% na rede federal, 32% na rede estadual e 307,85% na rede privada.

Ainda em relação ao Ensino Médio integrado, no que se refere ao público com NEE, identificamos um baixo número de alunos com NEE nesta forma de educação profissional. Em números absolutos de matrículas, ao final do período

analisado, constatamos o aumento de 12 matrículas na esfera federal e de 123 matrículas na esfera estadual. Na esfera privada, em 2009, existia apenas uma matrícula de aluno com NEE e, ao final do período, em 2013, não havia nenhuma matrícula no Ensino Médio Integrado.

Quanto à forma Concomitante, identificamos o seguinte panorama no Estado do Paraná: na esfera federal, o número de matrículas totais é oscilante, com diminuição de 81 matrículas ao final do período (redução de 34,91%); na esfera estadual, não há oferta desta forma de educação profissional; e na esfera privada, há uma redução de 2.580 matrículas ao final do período, indicando uma diminuição de 34,07%. Os índices de redução da esfera federal e da esfera privada foram muito semelhantes, ainda que na esfera privada exista um número absoluto de matrículas 33 vezes maior do que a esfera federal, no ano de 2013.

Ainda na forma Concomitante, no que se refere aos alunos com NEE, há apenas 2 alunos durante todo o período na esfera federal, que representam 1% das matrículas do ano analisado devido à pouca quantidade de matrículas totais (2011) e 25 alunos na esfera privada, no ano de 2013, representando 0,50% das matrículas do referido ano.

Na forma Subsequente, na esfera federal, os números de matrículas totais tem diminuído no período analisado, no comparativo 2009-2013, houve diminuição de 6.144 matrículas, representando uma redução de 68%. Na esfera estadual, constatamos um aumento nas matrículas, na ordem de 6.811 matrículas, representando um acréscimo de 31,42%. No comparativo 2009-2013, aumento no número de matrículas totais também ocorreu na esfera privada. Este incremento foi de 2.923 matrículas, representando 21,46%, enquanto as esferas estadual e privada tiveram incremento nas matrículas, na esfera federal houve diminuição nesta forma de educação profissional.

Neste momento, é oportuno retomar que, de acordo com Frigotto (2010), as formas articuladas ao Ensino Médio (Concomitante e Subsequente) não propiciam a formação politécnica, e o sistema S - que responde por uma parte significativa da totalidade de matrículas da esfera privada - defende estas duas formas em detrimento ao Ensino Médio Integrado.

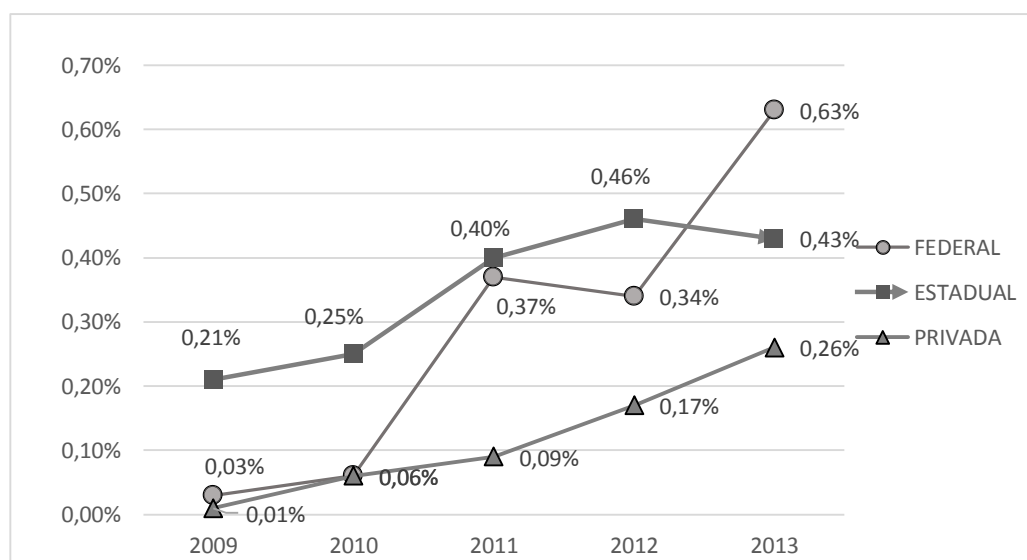
A forma Subsequente e Concomitante também requer menos investimentos para sua operacionalização, uma vez que o aluno já concluiu o Ensino Médio (Subsequente) ou está cursando em outra instituição (Concomitante) e

necessita apenas cursar os componentes curriculares referentes ao conhecimento técnico específico.

Em relação aos alunos com NEE na forma Subsequente, na esfera Federal, no comparativo 2009/2013, houve um aumento de 27 matrículas. Na rede Estadual, houve incremento de 30 matrículas. Na esfera privada, o aumento foi de 31 matrículas. Em termos absolutos de matrículas, as três esferas apresentaram aumentos semelhantes. Neste caso, os termos percentuais de aumento não contribuem para análise destes índices, visto que nas três categorias administrativas de ensino, os números absolutos de matrículas de alunos com NEE, no início do período analisado são pequenos. Quando comparamos, ao final do período analisado, a proporção de alunos com NEE e as matrículas totais, encontramos índices de 0,97% para esfera federal; 0,23% para a esfera estadual e 0,20% para a esfera privada.

Os percentuais de matrículas de alunos com NEE em relação às matrículas totais de cada categoria administrativa de ensino, no período 2009-2013, apresentados na Tabela 13, foram representados na Figura 01.

**Figura 01:** Porcentagem de matrículas de alunos com NEE em relação as matrículas totais, por categoria administrativa ao longo do período 2009-2013, no estado do Paraná.



**Fonte:** elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013c) – Modalidade Ensino Regular.

Ao compararmos o ano final (2013) com o ano inicial (2009) do período analisado, as informações reunidas na Figura 01 permitem identificar que em todas as categorias administrativas houve aumento nas matrículas de alunos com NEE em relação às matrículas totais. A esfera federal passou de 0,03% para 0,63; a esfera estadual iniciou o período com 0,21% e concluiu com 0,43% e por fim a esfera privada apresentou 0,01% em 2009, e 0,26% em 2013.

Ressaltamos que, no decorrer do período, a esfera Federal apresentou o maior índice de matrículas de alunos com NEE em relação às matrículas totais, seguida pela esfera Estadual e por último a esfera privada.

Ao relacionar as informações da Tabela 13 com os dados da Figura 1, identificamos que, apesar da esfera estadual ter o maior número de matrículas absolutas de alunos com NEE, a esfera federal é a que possui maior índice de alunos com NEE em suas matrículas, proporcionalmente à quantidade de matrículas totais ofertadas.

### **5.2.3 A interface entre dados do Censo Escolar e dados do Censo Demográfico, no ano de 2010: Brasil e Paraná**

Em 2010, estima-se que havia 45.606.048 pessoas com, pelo menos, uma das deficiências investigadas pelo Censo Demográfico realizado pelo IBGE<sup>50</sup>, representando aproximadamente 24% da população total brasileira. Contudo, tais valores encontram-se superestimados, devido à forma como a informação censitária foi coletada.

Como já mencionado anteriormente, o censo para identificação da população com deficiência foi realizado por amostragem e envolveu o relato dos moradores do domicílio entrevistado sobre a capacidade de enxergar, ouvir,

---

<sup>50</sup> Conforme explicitado no capítulo “Percurso Metodológico”, o quesito deficiência do Censo Demográfico é coletado por amostragem, e com base nas categorias de respostas dos domicílios entrevistados, o IBGE realiza estimativas quanto às pessoas com deficiência visual, auditiva, motora (que consideramos como deficiência física) e mental/intelectual. O Censo não faz estimativas quanto ao público com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades, como é identificado no Censo da Educação Básica. Quando utilizarmos os dados do IBGE, utilizaremos a expressão “pessoas com deficiência” ou “população com deficiência” e quando nos referirmos ao Censo Escolar, utilizaremos a expressão “pessoas com NEE” ou “alunos com NEE”.

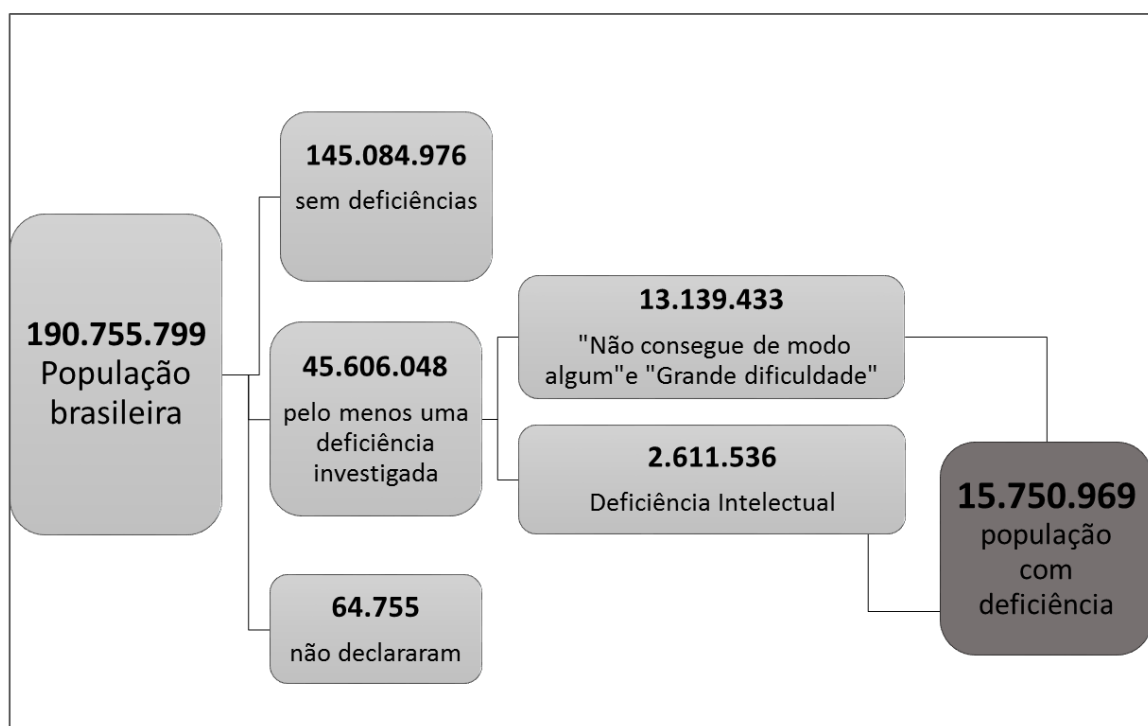
caminhar ou subir degraus (MELETTI, 2014). A depender da resposta do entrevistado, era realizada a categorização da resposta em: nenhuma dificuldade, alguma dificuldade, grande dificuldade e não consegue de modo algum (MELETTI, 2014; DIAS, 2014).

Neste formato de coleta das informações, as pessoas que relataram possuir alguma dificuldade nestas habilidades (enxergar, caminhar ou subir degraus) acabaram por ser categorizadas como pessoas com deficiência, ainda que não atendessem a todos os critérios para serem classificadas como tal.

Diante desta situação, para o presente estudo, selecionamos apenas as respostas “grande dificuldade” e “não consegue de modo algum” para as deficiências visual, motora e auditiva e acrescentamos os dados referentes aos casos de deficiência mental/intelectual.

Na Figura 02, apresentamos os dados demográficos da população geral e da população com deficiência conforme os critérios apresentados.

**Figura 02** – População com deficiência no Brasil: Censo Demográfico (2010)



**Fonte:** Elaboração própria baseada nas informações disponíveis no site <http://www.sidra.ibge.gov.br/> referente ao Censo Demográfico IBGE/2010. \*Para compor o público com deficiência no presente estudo foram consideradas apenas as respostas “Não consegue de modo algum” e “grande dificuldade” frente às questões de deficiência visual, física, auditiva e motora somadas à deficiência intelectual/mental.

Com esta restrição, alcançamos o número de 15.750.969 pessoas com deficiência, que representam 8% da população brasileira (IBGE, 2010). Acreditamos que estes valores são mais representativos da realidade da população que possui deficiência.

Deste quantitativo que compõe a população brasileira com deficiência, identificamos que apenas uma pequena parcela tem acesso ao Ensino Médio e também à EPTNM, conforme discutiremos adiante.

Para identificar o público alvo da população que deveria frequentar o Ensino Médio e a EPTNM, recorreremos novamente ao banco de dados do IBGE e isolamos a faixa etária 15-19 anos da população brasileira com e sem deficiência, seguindo os mesmos critérios: seleção dos casos de relatos de “não consegue de modo algum”, “grande dificuldade”, acrescido dos casos estimados de deficiência intelectual/mental.

A faixa etária 15-19 anos foi selecionada por compreender que a idade prevista para que um aluno curse o Ensino Médio é de 15 a 17 anos, caso não exista nenhuma intercorrência em seu percurso escolar (retenções, desistências, atraso no ingresso escolar), e se o mesmo aluno estiver frequentando o Ensino Médio Integrado ou a forma concomitante, esta faixa etária também seria a correspondente. A idade de 17-19 anos foi abarcada, uma vez que a EPTNM prevê a possibilidade da forma subsequente, que pode ser realizada assim que o aluno conclui o ensino médio, com cursos que duram em média de 18 a 24 meses.

Ressaltamos que tanto no Ensino Médio quanto na EPTNM existe o ingresso de alunos com faixa etária distinta da selecionada. Porém a seleção da idade esperada seria uma forma de se ter um parâmetro de comparação para identificarmos a porcentagem de população geral e população com deficiência que atinge o Ensino Médio e a EPTNM.

Na Tabela 14, apresentamos os dados do Censo Demográfico do IBGE, em relação aos jovens de 15-19 anos, e cruzamos com as informações referentes ao ano de 2010, da Tabela 10.

Isolamos apenas o ano de 2010, por se tratar do ano em que as informações do Censo Demográfico foram coletadas. Assim apresentamos na Tabela 14, as informações do Censo Demográfico e da Educação Básica para nos permitir algumas comparações.

**Tabela 14-** Comparativo entre população brasileira de 15-19 anos, matrículas no Ensino Médio e EPTNM de pessoas com e sem NEE.

<b>Informações 2010</b>	<b>BRASIL</b>	<b>PARANÁ</b>
Pessoas que não possuem deficiência – 15-19 anos	16.445.921	901.515
Pessoas com deficiência* - 15-19 anos	540.867	26.513
<b>Total da população – 15-19 anos</b>	<b>16.986.788</b>	<b>928.028</b>
Matrículas de alunos sem NEE** no Ensino Médio	7.933.106	424.097
Matrículas de alunos com NEE no Ensino Médio	26.163	1.865
<b>Total de matrículas no Ensino Médio</b>	<b>7.959.269</b>	<b>425.962</b>
Matrículas de alunos sem NEE na EPTNM	1.138.630	85.374
Matrículas de alunos com NEE na EPTNM	1.758	155
<b>Total de matrículas na EPTNM</b>	<b>1.140.388</b>	<b>85.529</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar da Educação Básica, da Modalidade Ensino Regular (BRASIL/MEC/INEP 2010) e Censo Demográfico IBGE 2010 (<http://www.sidra.ibge.gov.br/>). \* O censo somente abarca a identificação das pessoas com deficiência, e nesta tabela estão reunidas as respostas “muita dificuldade”, “não consegue de modo algum” acrescida da deficiência intelectual. No Censo Demográfico, não são identificadas outros tipos de NEE. \*\*O Censo da Educação Básica engloba as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, por isso no Censo Demográfico utilizamos o termo “deficiência” e no Censo da Educação Básica utilizamos o termo NEE.

Identificamos uma população de jovens, na respectiva faixa etária, de 16.986.788 pessoas no território brasileiro e a estimativa, de acordo com o IBGE, é que destes, 540.867 possuem algum tipo de deficiência. Este valor representa que 3,18% dos jovens nesta faixa etária possuem alguma deficiência. Em relação ao estado do Paraná, há 928.028 jovens nesta faixa etária, e destes 26.513 possuem algum tipo de deficiência, representando 2,86% da população.

Ao cotejarmos as informações do Censo Demográfico e do Censo Escolar de 2010, identificamos que

- da população de jovens sem deficiências entre 15-19 anos, considerando que, na melhor das hipóteses todos tivessem alcançado o Ensino Médio na idade esperada, teríamos 48,24% dos jovens brasileiros nesta faixa etária com acesso a esta modalidade de ensino. Da população paranaense, 47,04% teriam este acesso;
- da população total de jovens com deficiência, na referida faixa etária, considerando que também tivessem alcançado essa modalidade de ensino na idade esperada, encontraríamos apenas 4,84% dos jovens brasileiros inseridos no Ensino

Médio. No Paraná, teríamos 7,03% dos jovens com deficiência inseridos no Ensino Médio;

- em relação à EPTNM, da população jovem (15-19 anos) sem deficiência, considerando a hipótese de alcançarem esta modalidade na idade esperada, encontraríamos 6,92% da população brasileira nesta modalidade de ensino. Na população paranaense, teríamos 9,47%;
- da população com deficiência, levando-se em consideração o alcance desta modalidade na idade de 15-19 anos, teríamos apenas 0,33% dos jovens brasileiros na EPTNM. No Paraná, este índice seria de 0,58% dos jovens com NEE inseridos na EPTNM.

Estes dados, reunidos aos dados das demais tabelas, permitem tecer algumas considerações. A primeira delas é que o Ensino Médio está longe de ser universalizado para a população brasileira e para a população paranaense. Tomando como referência a faixa etária 15-19 anos, há apenas 48,24% da população brasileira nesta modalidade de ensino. O Paraná encontra-se com o índice pouco abaixo do nacional, em 47,04%. A situação é ainda mais precária, ao considerar que muitos jovens fora desta faixa etária ainda não possuem o Ensino Médio, e que muitos não chegaram a esta etapa por terem abandonado a escola ou pela defasagem idade-série.

Lima e Gomes (2013), em um estudo longitudinal que investigou a transição para o ensino médio de 2,81 milhões de alunos que estavam na última série do Ensino Fundamental no ano de 2008, constataram que mais da metade dos alunos (51,4%) eram maiores de 15 anos quando ingressaram no Ensino Médio, revelando a defasagem idade-série ao final do Ensino Fundamental. Concluíram ainda que mais de meio milhão de estudantes (18,1%) não haviam sido aprovados, seja por abandono ou reprovação, impedindo a passagem do fundamental para o médio.

Estes índices encontrados em nosso estudo, referente ao ano de 2010, corroboram com o postulado por Frigotto (2010). De acordo com o autor, 46% dos jovens têm acesso ao Ensino Médio, e acrescenta que mais da metade deles o fazem em período noturno, de forma precarizada, acrescenta que, em 2006, houve uma diminuição de matrículas no Ensino Médio.

Kuenzer (2010a) também aponta o decréscimo no número de matrículas nesta etapa. No presente estudo, com dados atualizados, identificamos que, no decorrer do período 2009-2013, o número de matrículas totais para o Ensino Médio teve um aumento de apenas 1,46%, com sugestão de a mesma tendência apontada por Frigotto (2010) e Kuenzer (2010a).

Sobre a não universalização do Ensino Médio à população jovem, Kuenzer (2000) aponta uma justificativa:

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. (KUENZER, 2000, p. 23)

Mesmo na atualidade, 15 anos depois ao que foi mencionado por Kuenzer (2000), parece que a justificativa ainda é válida, pois não houve a intencionalidade de universalizar o Ensino Médio.

Se o acesso ao Ensino Médio é precária à população em geral, a situação agrava-se quando tratamos especificamente da população com NEE, pois ao cotejarmos os dados do IBGE com as matrículas do Censo Escolar, constatamos que a incidência de alunos com NEE no Ensino Médio é ainda inferior do que o índice alcançado pela população em geral.

Em um estudo que analisa a evolução de matrículas de alunos com deficiência no período de 2000 a 2009, Bueno e Meletti (2011) afirmam que não há um fluxo contínuo de passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, sendo os índices de matrícula nesta última etapa muito inferiores ao Ensino Fundamental.

Em relação ao ano de 2012, Meletti (2014) encontrou, no panorama educacional brasileiro, 485.965 matrículas de alunos com NEE no Ensino Fundamental; 42.499 matrículas no Ensino Médio, e 50.198 matrículas na Educação de Jovens e Adultos. No estado do Paraná, a pesquisadora encontrou a mesma tendência: maior concentração de alunos com NEE no Ensino Fundamental (31.774

matrículas), seguido pelo Ensino Médio (3.700 matrículas) e pela Educação de Jovens e Adultos (2.300 matrículas).

Em estudo anterior, com base nos dados do Censo Escolar de 2013, encontramos resultados semelhantes ao de Meletti (2014). Os alunos com NEE matriculados no Ensino Médio (45.541 matrículas) em todo o âmbito nacional, no ensino regular, representavam apenas 0,57% das 7.854.217 matrículas totais desta etapa (GOESSLER; SILVA; DIAS, 2014).

De acordo com Cruz e Gonçalves (2013), o afunilamento de matrículas de alunos com deficiência no ensino médio indica que a maioria deste público acaba estagnado nas séries iniciais, não tendo acesso a um processo de escolarização efetivo que garanta a inserção no Ensino Médio. Meletti e Bueno (2011) complementam:

A situação das matrículas no ensino médio em relação ao número de matrículas no ensino fundamental denuncia a discrepância entre a precariedade da educação geral e a da educação especial. Se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no País, **isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente.** (p. 381, grifo nosso).

Conforme postulado por Meletti e Bueno (2011), o acesso da pessoa com NEE ao Ensino Médio é ainda menor se comparado à população em geral, o que podemos comprovar com os índices de inserção encontrados no presente estudo: apenas 4,84% da população brasileira com NEE e 7,03% da população paranaense com NEE alcançam o Ensino Médio.

A segunda consideração a ser feita, em relação aos resultados deste estudo, diz respeito à EPTNM. Pelos dados encontrados, observamos índices de crescimento de 38,96% nas matrículas nacionais e 12,23% nas matrículas paranaenses, nesta modalidade de ensino. Um dos fatores que acreditamos ter impulsionado este aumento expressivo no número de matrículas na EPTNM e já disposto em estudo anterior (GOESSLER; SILVA; DIAS, 2014) foram as políticas públicas de incentivo à educação profissional, provavelmente impulsionadas pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com interiorização da educação profissional. Ressaltamos que, apesar da existência da expansão, o alcance de tais instituições não seria responsável pela totalidade do aumento deste número de matrículas.

A hipótese levantada é que o número de matrículas tenha sido impulsionada pela criação do Pronatec ao final de 2011, que tinha como um de seus objetivos propiciar cursos de qualificação profissional e cursos técnicos na modalidade de EPTNM, uma vez que tal programa não é exclusivo da rede federal e é maciçamente desenvolvido nos serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S) e outras instituições de educação profissional da esfera estadual, municipal e privada (GOESSLER; SILVA; DIAS, 2014).

De qualquer forma, apesar do aumento absoluto no número de matrículas, dos jovens na faixa etária 15-19 anos, apenas 6,92% da população brasileira e 9,47% da população paranaense têm acesso à EPTNM, demonstrando que, se o acesso da população ao Ensino Médio é restrito, quando falamos de educação profissional, ele é ainda menor.

Novamente, quando nos remetemos ao público com NEE, podemos afirmar que a exclusão é mais significativa, com uma parcela ínfima de pessoas com NEE atingindo a EPTNM. Estima-se que da população brasileira entre 15-19 anos, apenas 0,33% tem acesso a essa modalidade de ensino, mesmo existindo um índice de aumento de 170,71% nas matrículas de alunos com NEE, conforme observado no período 2009-2013. Da população paranaense, estima-se que 0,58% dos jovens com NEE acessam a EPTNM.

Se tomarmos os índices de inserção, com o cotejamento dos dados de matrículas e dados censitários do IBGE, menos de 1% da população com deficiência tem acesso à EPTNM, tanto no Paraná, quanto no Brasil.

Estes índices tão baixos indicam que, mesmo existindo cotas específicas para pessoas com deficiência em algumas instituições<sup>51</sup>, e prioridade para inscrição em cursos do Pronatec conforme indicação do Plano Viver sem Limite do Governo Federal, tais ações são insuficientes para elevar estes índices de inserção de alunos com NEE na EPTNM.

---

<sup>51</sup> De acordo com um levantamento realizado pela Assessoria de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 2013, dos 38 Institutos Federais existentes (Reitorias), 13 deles possuíam cotas para pessoas com deficiência, que variavam de 3-5% das vagas (BRASIL, 2013c). O levantamento identificou as Reitorias, sem no entanto verificar a quantidade de campi vinculados a elas. (GOESSLER; SILVA; DIAS, 2014). Dentre tais institutos, encontra-se o IFPR que será discutido juntamente com a caracterização de seus alunos com NEE.

Cotejando os índices de acesso da população jovem brasileira (15-19 anos) às duas modalidades, a proporção entre a população geral e com deficiência é de quase 10 vezes no ensino médio (48,2% população sem deficiência contra 4,84% população com deficiência) e de mais de 20 vezes na EPTNM (6,92% população sem deficiência contra 0,33% população com deficiência).

#### 5.2.4 Matrículas de alunos com NEE no IFPR

Até o presente momento, apresentamos os dados de matrículas nacionais e do Paraná em relação à inserção de pessoas com NEE, no Ensino Médio e EPTNM. Estes dados possibilitaram a compreensão do contexto da educação profissional para a pessoa com NEE. Na presente seção, serão apresentadas e analisadas as matrículas de alunos com NEE no IFPR no período 2009-2013.

Na tabela 15, apresentamos a distribuição de matrículas totais e de matrículas de alunos com NEE, por forma da EPTNM, no Instituto Federal do Paraná, no período 2009-2013, e os percentuais no comparativo destes alunos com o total de matrículas de cada ano.

**Tabela 15** – Distribuição de matrículas totais e matrículas de alunos com NEE, por forma da EPTNM, no Instituto Federal do Paraná, no período de 2009-2013

Anos	Ensino Médio Integrado			Concomitante			Subsequente			TOTAL		
	Total	NEE	%	Total	NEE	%	Total	NEE	%	Total	NEE	%
2009	481	1	0,21%	232	0	0,00%	8.905	1	0,01%	9.618*	2	0,02%
2010	478	1	0,21%	5	0	0,00%	7.146	2	0,03%	7.629*	3	0,04%
2011**	934	6	0,64%	180	2	1,11%	2.913	11	0,38%	4.027	19	0,47%
2012**	1.400	5	0,36%	29	0	0,00%	3.386	15	0,44%	4.815	20	0,42%
2013**	1.798	8	0,44%	151	0	0,00%	2.851	26	0,91%	4.800	34	0,71%

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c) - Modalidade Ensino Regular. \* Matrículas englobam da Educação a distância (EAD) – a partir de 2011 não houve mais declaração no Censo dos alunos da EAD. \*\* Nos processos seletivos de 2011, 2012 e 2013, houve reserva de vagas para pessoas com deficiência (5% das vagas). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

No decorrer do período analisado, constatamos que o ensino médio integrado teve um aumento de 1.317 matrículas, ou seja, 273,80% de aumento. Nesta forma da EPTNM, as matrículas de alunos com NEE passaram de uma para

oito matrículas. Os percentuais em relação ao total de matrículas indicam que houve um aumento de 0,21% (2009) para 0,44% (2013).

Ao contrário do Ensino Médio Integrado, a forma concomitante teve diminuição de 81 matrículas, o que significa uma redução de 34,91%. Em relação às matrículas de alunos com NEE, em todo o período analisado, há registro de apenas duas matrículas no ano de 2011.

A forma subsequente também sofreu redução no quantitativo de matrículas. A diminuição no comparativo 2010/2011 deveu-se ao fato de, nos anos 2009 e 2010, serem contabilizadas as matrículas da modalidade Educação à Distância<sup>52</sup> no *Campus* Curitiba, ofertados na forma subsequente, que nos anos posteriores passaram a não ser mais contabilizadas. A redução foi de 6.054 matrículas, representando uma diminuição de 67,98%. De outro lado, as matrículas de alunos com NEE tiveram aumento, passaram de 1 matrícula (2009) para 26 matrículas (2013).

Ao realizar o comparativo entre as formas da EPTNM, verificamos que a forma ensino médio integrado apresentou aumento nas matrículas totais (273,80%), enquanto as formas concomitante e subsequente sofreram redução nas matrículas totais, com índices de 34,91% e 67,98% respectivamente. O aumento na forma ensino médio integrado e diminuição na forma concomitante seguiram a tendência observada nacionalmente, conforme dados apresentados na Tabela 13. Já em relação ao subsequente, as matrículas totais nesta forma, no IFPR apresentaram redução, enquanto houve aumento nos índices brasileiros.

Em relação ao número de matrículas de alunos com NEE, ao final do período (2013), constatamos que há maior concentração na forma subsequente (26 matrículas), seguida pela forma ensino médio integrado (8 matrículas) e que a forma concomitante não registrou matrícula.

Ao analisarmos a soma das matrículas das três formas da EPTNM, verificamos que o aumento nas matrículas de alunos com NEE passou de 2 matrículas (2009) para 34 matrículas (2013). Apesar do aumento, em termos

---

<sup>52</sup> De acordo com informações obtidas via correio eletrônico, do Coordenador Geral da Secretaria Acadêmica do IFPR do *Campus* Curitiba, as matrículas foram contabilizadas nos anos de 2009 e 2010, sendo interrompidas no ano de 2011. De acordo com o servidor, a partir de 2011, os alunos da Educação a Distância não foram mais contabilizados no Censo Escolar.

absolutos o quantitativo de matrículas é baixo e não alcança 1% das matrículas totais em todo o período analisado.

Identificamos que o ano de 2011 marcou o início de maior crescimento nas matrículas, saltando de 3 matrículas (2010) para 19 matrículas (2011). Uma hipótese levantada para esse aumento, visualizado principalmente a partir de 2011, é a proposta da instituição em reservar 5% de suas vagas no processo seletivo para as pessoas com deficiência a partir de 2011 (IFPR, 2010b;2012b;2013b).

Esta cota foi mantida até 2013. Até o presente momento, o Inep não disponibilizou os dados de matrículas de 2014, que permitiria identificar se esta progressão no número de matrículas de alunos com NEE foi interrompida, uma vez que houve a retirada da cota no ano de 2014 (IFPR, 2013b). Assim, de 0,02% em 2009, passou-se para 0,71% das matrículas totais em 2013.

Ao cotejar os dados somados das três formas de EPTNM apresentados nesta tabela, com os dados de matrículas de alunos com NEE na EPTNM do Paraná, apresentados na Tabela 12, identificamos que o índice de 0,71% do IFPR está acima do índice estadual para a EPTNM (0,40%) e está abaixo da porcentagem de alunos com NEE no Ensino Médio do Paraná (0,83%).

Assim como no ensino superior, o baixo índice de alunos com NEE no IFPR pode se justificar por alguns fatores. O primeiro deles é a precarização da escolarização das pessoas com NEE, que ocasiona o afunilamento na passagem do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Como já discutido, as pesquisas realizadas na área (MELETTI; BUENO, 2011; CRUZ; GONÇALVES, 2013; MELETTI, 2014) mostram que a porcentagem de alunos com NEE no Ensino Fundamental é muito maior do que o apresentado no Ensino Médio.

Em estudo anterior, encontramos dados preliminares de que a inserção de alunos com NEE na EPTNM, no âmbito brasileiro, também apresenta índices baixos (GOESSLER; SILVA; DIAS, 2014). O segundo fato que pode justificar estes baixos índices é a configuração de um processo seletivo no IFPR, realizado mediante prova de conhecimentos. Ainda que exista a reserva de vagas, tal processo seletivo dificulta o acesso a um público que possui o histórico de defasagem/precarização em conteúdos escolares.

Na tabela 16, apresentamos os dados de distribuição das matrículas do total de alunos e dos alunos com NEE, na EPTNM<sup>53</sup>, em cada unidade do IFPR.

**Tabela 16-** Distribuição de matrículas totais e de matrículas de alunos com NEE, na EPTNM, por *Campus* do Instituto Federal do Paraná, no período de 2009-2013.

Campus	2009			2010			2011			2012			2013		
	Total	NEE	%	Total	NEE	%	Total	NEE	%	Total	NEE	%	Total	NEE	%
Assis Chateaubriand	*	*	*	107	0	0	170	0	0%	185	0	0%	318	4	1,26%
Campo Largo	*	*	*	199	1	0,50%	201	0	0%	203	0	0%	237	2	0,84%
Cascavel	*	*	*	*	*	*	*	*	*	44	1	2,27%	33	0	0%
Curitiba	9.164	1	0,01%	6.246	1	0,02%	1.293	3	0,23%	1.616	4	0,25%	1.569	4	0,25%
Foz do Iguaçu	65	0	0%	25	0	0%	262	0	0%	295	1	0,34%	449	2	0,45%
Irati	*	*	*	106	0	0%	162	0	0%	251	0	0%	165	1	0,61%
Ivaiporã	*	*	*	41	0	0%	75	0	0%	162	1	0,62%	158	2	1,27%
Jacarezinho	*	*	*	137	0	0%	261	1	0,38%	483	4	0,83%	397	4	1,01%
Londrina	122	0	0%	189	0	0%	129	2	1,55%	171	2	1,17%	287	3	1,05%
Palmas	*	*	*	*	*	*	19	0	0%	37	0	0%	72	0	0%
Paranaguá	267	1	0,33%	306	1	0,33%	547	6	1,20%	467	1	0,21%	337	1	0,28%
Paranavaí	*	*	*	*	*	*	241	0	0%	330	0	0%	241	3	1,24%
Telêmaco Borba	*	*	*	145	0	0%	355	6	1,69%	339	5	1,47%	301	6	1,99%
Umuarama	*	*	*	128	0	0%	312	1	0,32%	232	1	0,43%	236	2	0,85%
<b>TOTAL</b>	<b>9.618</b>	<b>2</b>	<b>0,02%</b>	<b>7.629</b>	<b>3</b>	<b>0,04%</b>	<b>4.027</b>	<b>19</b>	<b>0,47%</b>	<b>4.815</b>	<b>20</b>	<b>0,41%</b>	<b>4.800</b>	<b>34</b>	<b>0,71%</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c) \* Não declarada tal informação neste Censo, instituições em processo de implantação e/ou implantação de cursos técnicos articulados ao Ensino Médio. \*\* Matrículas englobam alunos do *Campus* Curitiba e alunos da EAD – a partir de 2011, não houve mais declaração no Censo dos alunos da EAD. Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

<sup>53</sup> É importante ressaltar que as informações deste estudo contemplam apenas as matrículas da EPTNM. Os diferentes *Campi* também possuem cursos de graduação (licenciaturas, tecnologias e bacharelados) e cursos de formação inicial e continuada, cujas matrículas não são englobadas no Censo da Educação Básica. Em especial, o *Campus* Palmas, possui poucas matrículas na EPTNM por ser um *Campus* que teve sua origem na federalização de uma instituição de ensino privada, com forte atuação no Ensino Superior.

Por se tratar de uma instituição recente e em fase de implantação no estado, é possível identificar que a maior parte dos *Campi* ainda não estava em funcionamento no ano de 2009, com exceção dos *Campi* Curitiba, Foz do Iguaçu, Londrina e Paranaguá. Na maioria das unidades, as atividades tiveram início em 2010, com poucas turmas, o que é percebido pela quantidade de alunos.

Ao realizar a análise por *Campus*, comparando os anos 2009 e 2013, identificamos que todos os *campi* tiveram ingresso de alunos com NEE no decorrer do período, com exceção dos *Campi* Cascavel e Paranaguá que tiveram redução nas matrículas de alunos com NEE, e do *Campus* Palmas que não registrou nenhuma matrícula deste público no período analisado. Em termos absolutos de matrículas, a inserção em cada ano não ultrapassou 6 matrículas de alunos com NEE.

Em relação à porcentagem de alunos com NEE, quando tomamos a quantidade de matrículas de NEE em relação às matrículas totais, ao final do período (2013), temos Telêmaco Borba com a maior porcentagem (1,99%), seguido por Ivaiporã (1,27%), Assis Chateaubriand (1,26%), Paranavaí (1,24%), Londrina (1,05%) e Jacarezinho (1,01%). Nos demais *campi*, a porcentagem foi inferior a 1%, variando entre 0% (Cascavel) a 0,84% (Campo Largo).

Destacamos que os três primeiros *Campi* que possuem maior índice de inserção de alunos com NEE localizam-se em municípios distantes de grandes centros. Estudos posteriores serão necessários para propiciar análises mais detalhadas quanto ao funcionamento destes *campi* e à estruturação de seus NAPNEs, na tentativa de compreender os motivos pelos quais alguns *campi* concentram um maior índice de matrículas do que outros, mesmo todos sendo submetidos às mesmas diretrizes institucionais e com processos seletivos regidos pelos mesmos critérios.

### 5.3 Trajetórias escolares de alunos<sup>54</sup> com NEE no IFPR: acesso, permanência e êxito em cursos da EPTNM

Ao final da seção anterior, apresentamos as matrículas de alunos com NEE no IFPR registradas no Censo Escolar no período 2009-2013. Ao longo do período analisado, somando-se todas as matrículas de alunos com NEE, identificamos a existência de 78 matrículas.

Neste subcapítulo, mediante a identificação do código do aluno, conforme explicitado no capítulo “Percurso Metodológico”, pudemos identificar cada um destes alunos com NEE, caracterizá-los e analisar suas trajetórias escolares. Ao recorrermos ao código do aluno, constatamos que estas matrículas representam 58 alunos (APÊNDICE J)<sup>55</sup>, pois alguns permanecem no IFPR ao longo dos anos.

Ressaltamos que, neste momento, o recorte temporal foi ampliado. Em posse das matrículas de alunos com NEE que ingressaram no IFPR nos anos de 2009-2013, prosseguimos com a identificação da trajetória escolar destes alunos neste período e também nos anos de 2007-2008, visto que 2007 foi quando o INEP passou a disponibilizar um código para cada aluno, permitindo o seu rastreamento.

Caracterizamos o público de 58 alunos com NEE que estiveram matriculados no IFPR no período assinalado, quanto às informações referentes ao sexo, raça, faixa etária, tipo de NEE e curso da EPTNM escolhido. Também analisamos as trajetórias escolares de modo a responder alguns questionamentos: de onde vêm o aluno com NEE que ingressa no IFPR? Este aluno estudou em instituições especiais? Esse aluno advém da rede estadual, municipal ou privada de ensino? As trajetórias escolares são lineares ou sofrem interrupções? Em que momento as NEE são identificadas? Por quanto tempo os alunos permanecem no IFPR? Os alunos concluem os cursos de EPTNM a que foram matriculados?

---

<sup>54</sup> No momento de apresentação dos dados das trajetórias escolares, faremos referência **a alunos** nas tabelas e quadros e **não mais a matrículas** como na seção anterior, uma vez que identificamos cada aluno por seu código no censo escolar.

<sup>55</sup> No Apêndice J, os alunos foram identificados por um número e são apresentadas as informações do ano de ingresso, idade, sexo, raça, tipo de necessidade especial, etapa de ensino e nome do curso. Foram omitidas as informações de pertencimento de *Campus* para evitar a identificação dos alunos.

Diante de um número tão pequeno de alunos, a caracterização e a análise das trajetórias escolares podem auxiliar na compreensão sobre o perfil do público com NEE que ingressa na educação profissional na rede federal, desvelando o que há de comum e de diferente neste grupo de alunos, além de termos elementos para analisar a permanência do aluno e se houve êxito na conclusão dos cursos.

### 5.3.1. Caracterização dos alunos com NEE: raça, sexo, faixa etária, tipo de NEE e tipo de curso da EPTNM

A primeira informação levantada do público com NEE, refere-se à raça. Na tabela 17, temos as informações de distribuições de alunos com NEE por raça, no IFPR de 2009-2013.

**Tabela 17** – Distribuição de alunos com NEE por raça, no IFPR de 2009-2013

<b>Raça</b>	<b>Alunos com NEE</b>	<b>%</b>
Branca	31	53%
Não declarada	18	31%
Parda	4	7%
Preta	5	9%
<b>Total geral</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

Em relação à raça, conforme demonstrado na Tabela 17, destes alunos, 18 alunos não foram declarados a que raça pertenciam (31%) e os demais foram declarados brancos (53%), pardos (7%) e pretos (9%).

A inserção da raça no Censo Escolar é uma ação recente do INEP e que, no momento de sua inserção, causou grande polêmica. De acordo com Rosemberg (2005), o quesito raça/cor foi inserido no Censo Escolar de 2005, com apoio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial vinculada ao governo federal, de pesquisadores e do movimento negro, como uma ação de promoção da igualdade racial e estabelecimento de políticas públicas em relação às desigualdades. Como operacionalização, cabia às escolas inserir a pergunta sobre a sua raça/cor e indicar as alternativas (branca, preta, amarela,

parda, indígena, não declarada) para que o aluno (no caso de maiores de 16 anos) ou seus pais pudessem fazer a autodeclaração.

Rosemberg (2005) alerta que a coleta desta informação foi bastante controvertida. A autora citou a pesquisa de Edmar Rocha que identificou em escolas da cidade de São Paulo, a situação onde um diretor substituiu o termo preto por negro na ficha de matrículas e que os alunos compreenderam que deveriam declarar a cor que constava na certidão de nascimento. Também relatou uma notícia do Diário da Bahia, que na época, informou que uma escola particular de Salvador optou por escolher a alternativa “não declarou” para todos seus alunos, em uma compreensão equivocada da instrução sobre esta alternativa no Censo Escolar (ROSEMBERG, 2005).

Em relação ao IFPR, não temos informações se a autodeclaração de raça/cor foi disponibilizada nos formulários de matrículas, podendo assim justificar o alto índice na alternativa “não declarado”, como aconteceu com a escola citada por Rosemberg (2005). Não há uma padronização do formulário de matrícula, cabendo a cada *campus* sua elaboração.

Neste estudo, identificamos que o índice de alunos autodeclarados como brancos e “não declarados” respondem por 84% do total, que pardos e pretos respondem por 16% dos alunos. Estudos posteriores seriam necessários para identificar se esta panorama de cor/raça é também prevalente para os alunos sem NEE ou se restringe ao público com NEE.

É válido ressaltar que, assim como existia a cota para pessoa com deficiência, a instituição também possuía uma cota denominada de “inclusão racial”, destinando, a partir de 2011, 20% das vagas para as pessoas pretas e pardas (IFPR, 2010b;2011b; 2012b) o que possibilitaria o maior acesso às vagas por este público. No entanto, os resultados desse estudo indicam que, quando nos referimos aos alunos com NEE, mesmo com a existência das cotas, os que se declararam pardos e pretos são minoria.

Outra questão que faz parte da caracterização dos alunos é a distribuição por sexo. Na Tabela 18, apresentamos estas informações.

**Tabela 18** – Distribuição de alunos com NEE por sexo, no IFPR de 2009-2013

<b>Sexo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Feminino	18	31%
Masculino	40	69%
<b>Total geral</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

No que se refere ao sexo, há 40 alunos do sexo masculino (69%) contra 18 do sexo feminino (31%). Não podemos assinalar se esta mesma tendência é acompanhada pelos alunos sem NEE, no IFPR, pois não tivemos a caracterização por sexo de todos os alunos, como alvo de nossa pesquisa.

Dados divulgados por Bruschini e Lombardi (2010) indicam que, na educação profissional, a presença de mulheres respondeu por metade das matrículas (50,3%) do ano de 2005. No entanto, quando observadas as áreas de conhecimento, há áreas mais ou menos permeáveis à presença feminina, com o predomínio em cursos de “imagem pessoal, desenvolvimento social e lazer, saúde, turismo e hospitalidade” (BRUSCHINI, LOMBARDI, 2010, *s/p online*). Em cursos relacionados à atuação na indústria, por exemplo, as mulheres representaram 10,7% das matrículas em 2005.

No IFPR, conforme análise do Quadro 05 que será discutido adiante, os cursos que tiveram ingresso de alunos com NEE estão distribuídos nos seguintes eixos<sup>56</sup>: Informação e Comunicação (5 cursos), Recursos Naturais (5 cursos), Controle e Processos Industriais (4 cursos), Gestão e Negócios (3 cursos), Produção Cultural e Design (3 cursos), Ambiente e Saúde (3 cursos), Produção Industrial (1 curso), Infraestrutura (1 curso) e Produção Alimentícia (1 curso).

Com exceção dos cursos do eixo “Ambiente e Saúde”, os demais estariam fora da listagem de cursos com predominância feminina, conforme apontado por Bruschini e Lombardi (2010).

Além destes índices de inserção da mulher, estudos como o de Ferraro (2010) indicam que as mulheres têm apresentado mais anos de

<sup>56</sup> De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, indicado pelo MEC como referência para a proposição de cursos técnicos.

escolarização em comparação aos homens. Ferraro (2010), baseado em dados do Censo Demográfico do IBGE de 2000, afirma:

[...] a desigualdade de gênero quanto à escolarização, que historicamente pesara em favor da mulher, converte-se agora, a favor dela [...] essa inversão é de tal ordem, que a mulher negra chega a superar o homem branco em termos de média de anos de estudos nas seguintes categorias de posição de ocupação: *empregado com carteira de trabalho assinada, empregado sem carteira assinada, trabalhador doméstico com carteira de trabalho assinada, trabalhador doméstico sem carteira de trabalho assinada*.<sup>57</sup> (p. 519, grifo do autor).

Ferraro (2010) justifica esta reversão favorável às mulheres, à hipótese de que às mulheres são exigidos níveis mais elevados de escolarização para exercer os mesmos postos de trabalho. Bruschini e Lombardi (2010) indicam que ter maior escolaridade não significa maior retorno financeiro, uma vez que homens e mulheres de igual escolaridade obtêm rendimentos diferentes, com ganhos menores destinados à mulher.

Ao tratar especificamente do público com NEE, os dados encontrados neste estudo corroboram com a pesquisa realizada por Silva et. al (no prelo) que, ao investigar a incidência de alunos com NEE na educação básica, identificou a prevalência do sexo masculino em comparação ao feminino. De acordo com as autoras, no ano de 2012, havia no total 577.938 matrículas de alunos com NEE no Brasil. Destas 354.458 matrículas pertenciam ao sexo masculino (61,33%) e 223.480 matrículas do sexo feminino (38,66%).

Estas informações poderiam indicar que para a população em geral, as mulheres alcançaram índices próximos ou superiores aos homens em relação à inserção escolar e que para o público com NEE, ainda há o predomínio de matrículas de alunos do sexo masculino.

Na Tabela 19, temos a distribuição de alunos com NEE, por faixa etária no período de 2009-2013.

---

<sup>57</sup> O autor pesquisou estas informações articulando os dados do IBGE, que apresenta além das categorias citadas: Empregador, Aprendiz ou estagiário sem remuneração, Conta própria, Não remunerado em ajuda a membro de domicílio, Trabalhador na produção para o próprio consumo.

**Tabela 19** – Distribuição de alunos com NEE por faixa etária, no IFPR de 2009-2013

<b>Idade</b>	<b>Alunos com NEE</b>	<b>%</b>
14-17	20	34,48%
18-19	6	10,34%
20-24	9	15,52%
25-30	4	6,90%
31-35	4	6,90%
36-40	9	15,52%
41-50	4	6,90%
51-60	2	3,45%
<b>Total geral</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

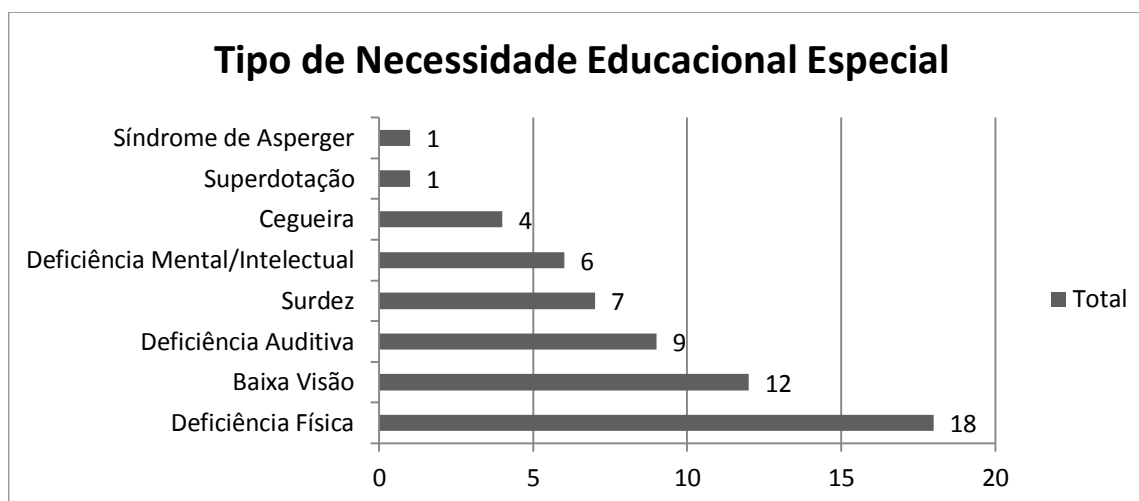
**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

Conforme demonstrado na Tabela 19, referente à faixa etária deste público, 20 alunos encontravam-se na faixa de 14 a 17 anos, e 06 alunos na faixa 18-19 anos. A idade 14-17 anos é a idade esperada para a conclusão do Ensino Médio Integrado, Concomitante e 18-19 anos é a idade para a conclusão de cursos subsequentes, caso o aluno não apresentasse histórico de interrupções, reprovações ou defasagem idade-série. Somando-se a porcentagem destas duas faixas etárias, temos 44,83% dos alunos.

Com idade superior a 20 anos, há 32 alunos, respondendo por 55,17% do total. Destacamos que a maior parte dos alunos com NEE ingressaram em cursos de educação profissional com idade acima da esperada, caso não tivessem interrupções em suas trajetórias escolares. O fato de a maior parte dos alunos ter idade superior a 20 anos, pode indicar que havia pouca oferta de cursos de educação profissional na esfera pública que contemplasse este público.

Para apresentar a distribuição dos alunos por tipo de NEE<sup>58</sup>, optamos por organizar a Figura 03, que permite uma melhor visualização dos dados.

<sup>58</sup> Ressaltamos que os alunos foram distribuídos nas NEE conforme registro que constava na matrícula no IFPR e que foi ponto de partida para constituir a trajetória dos alunos nos demais anos. Mais adiante, discutiremos as oscilações quanto ao registro de tipo de NEE durante a trajetória de muitos alunos.

**Figura 03** – Distribuição dos alunos por tipo de NEE

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

A NEE mais encontrada no grupo de alunos foi a deficiência física (31%), seguida pela baixa visão (21%), deficiência auditiva (16%), surdez (12%), deficiência intelectual (10%), cegueira (7%) e Síndrome de Asperger e superdotação (2% cada).

Os índices por tipo de NEE encontrados neste estudo são mais semelhantes aos índices identificados no Ensino Superior do que na educação básica. Cruz e Gonçalves (2013) pesquisaram os índices de matrículas de alunos com NEE no Ensino Superior do estado de São Paulo, no ano de 2009, e encontraram o predomínio de matrículas de alunos com deficiência visual, seguido por alunos com deficiência física. Em um estudo anterior, identificamos que, nas matrículas nacionais do Ensino Superior, também predominavam alunos com baixa visão (deficiência visual) nos anos de 2009 e 2010, e de deficiência física nos anos de 2011 e 2012 (GOESSLER, 2014).

Na educação básica, presenciamos o predomínio da deficiência intelectual dentre as matrículas de alunos com NEE. Goes (2014), ao analisar dados nacionais do censo da educação básica referente ao ano de 2010, indica a existência de 337.126 matrículas de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental e 7.642 no Ensino Médio. No ensino superior, em 2010, havia apenas 597 matrículas de alunos com deficiência intelectual em todo o território nacional (GOESSLER, 2014).

Que fatores fazem com que predomine a incidência de matrículas de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas que tal tendência não se mantenha na EPTNM, mesmo sendo ela parte da educação básica?

Um dos possíveis fatores é que o aluno com deficiência intelectual, como demonstrado nos estudos de Goes (2014) e explicitado por Meletti e Bueno (2011), em sua maioria não conclui o Ensino Fundamental. Há o predomínio de matrículas de alunos com deficiência intelectual em espaços segregados, em instituições filantrópicas que muitas vezes nem podem atestar a conclusão de determinada etapa de ensino. Outro fator, e que também justificaria a baixa inserção de alunos com NEE no geral, seria a existência de um processo seletivo, com aplicação de prova de conhecimentos, como ocorre no Ensino Superior, conforme já discutido durante análise das tabelas 15 e 16.

Correlacionando o quantitativo de alunos com os tipos de NEE e cursos, encontramos as informações contidas na Quadro 05:

**Quadro 05** – Distribuição de alunos segundo a NEE, por eixo tecnológico<sup>59</sup> e por curso, no IFPR de 2009-2013.

Eixo Tecnológico	Curso	NEE								Quant. Alunos
		Def. Física	Def. Auditiva.	Surdez	Baixa Visão	Cegueira	Def. Intelectual.	Superdotação	Asperger	
Eixo Informação e Comunicação	Informática	3	2	2	2		2		1	12
	Informática para Internet		1				1			2
	Manut./Suporte Informática	1			1					2
	Progr.de Jogos Digitais.	1			1					2
	Outros Inform./Comunicação	–	1							1
	<b>Subtotal</b>									<b>19</b>
Eixo Controle e Processos Industriais	Eletromecânica	3	1				1			5
	Eletrônica							1		1
	Eletrônica	1	2							3
	Mecânica	1		1						2
	<b>Subtotal</b>									<b>11</b>
Eixo Recursos Naturais	Agroecologia		1	1	1					3
	Agronegócio		1							1
	Aquicultura					1	1			2
	Florestas	1	1							2
	Outros Recursos Naturais			1						1
	<b>Subtotal</b>									<b>9</b>
Eixo Ambiente e Saúde	Massoterapia	2			1	2				5
	Prótese Dentária	1								1
	Saúde Bucal			1						1
	<b>Subtotal</b>									<b>7</b>
Eixo Gestão e Negócios	Administração			1	1					2
	Contabilidade	1								1
	Secretariado				1					1
	<b>Subtotal</b>									<b>4</b>
Eixo Produção Cultural e Design	Arte Dramática						1			1
	Design de Móveis	1								1
	Processos Fotográficos				1					1
	<b>Subtotal</b>									<b>3</b>
Eixo Produção Alimentícia	Alimentos				1	1				2
	<b>Subtotal</b>									<b>2</b>
Eixo Produção Industrial	Açúcar e Alcool	1			1					2
	<b>Subtotal</b>									<b>2</b>
Eixo Infraestrutura	Hidrologia				1					1
	<b>Subtotal</b>									<b>1</b>
	<b>TOTAL</b>									<b>58</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

<sup>59</sup> Conforme categorização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2012). Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>

Ao agrupar as informações por eixos tecnológicos, identificamos que o Eixo Informação e Comunicação possui 19 alunos com NEE, representando 32,76% do total de alunos. Em seguida, temos o Eixo Controle e Processos Industriais com 11 alunos (18,96%), o Eixo Recursos Naturais com 9 alunos (15,52%), o Eixo Ambiente e Saúde com 7 alunos (12,07%). Os outros cinco Eixos somam 12 alunos, respondendo por 20,69% do total.

Ao realizar uma análise por curso, constatamos que o curso de Informática é o que mais possui alunos com NEE (20,7%), seguido pelos cursos de Eletromecânica e Massoterapia (8,7 % cada), Agroecologia e Eletrotécnica (5,2% cada) e representando 51,7%, os demais cursos com 2 alunos ou 1 aluno cada.

Assim, ao analisar a distribuição de alunos com NEE por curso, verificamos maior concentração no curso de informática e quando analisamos por Eixo Tecnológico, verificamos a concentração de alunos em especial no Eixo Informação e Comunicação.

Em relação à correlação tipo de NEE e tipo de curso, podemos afirmar que não há uma concentração específica de determinada NEE em determinado curso. As NEE estão distribuídas nos diferentes cursos.

### **5.3.2 Análise das trajetórias escolares dos alunos com NEE**

Diante da caracterização dos alunos com NEE do IFPR, nesta seção, analisaremos as trajetórias escolares de cada um deles<sup>60</sup>. Optamos por dividir a análise das trajetórias em duas categorias: 1. Acesso e 2. Permanência /conclusão dos cursos.

Na categoria “Acesso”, consideraremos a história escolar pregressa do aluno, ao que se refere aos aspectos:

- trajetórias lineares, não-lineares e atípicas – Consideramos uma trajetória linear aquela em que o aluno é registrado no Censo

---

<sup>60</sup> No Apêndice H, apresentamos as trajetórias escolares de cada aluno, no período 2007-2013, com informações sobre a escola em que o aluno estudava (se era escola municipal, estadual, privada ou privada especial), etapa de ensino (série escolar), modalidade de ensino (regular ou especial) e tipo de NEE.

Escolar do Paraná em todos os anos, sem interrupções quanto à série estudada. A trajetória não-linear caracteriza-se pelo não registro do aluno em algum ano do Censo Escolar do Paraná, que pode significar: O aluno mudou-se de estado e está matriculado em outra unidade da federação, o aluno interrompeu os estudos por alguma razão ou o aluno faleceu. A trajetória considerada atípica é aquela em que o aluno está presente em todos os anos do Censo Escolar porém há progressões que não seguem o padrão de séries escolares, ou há retorno em séries já concluídas;

- modalidade de ensino: Regular e Educação Especial Substitutiva (Espaços Segregados) - No preenchimento do Censo Escolar, as escolas devem informar se os alunos estão matriculados no Ensino Regular e/ou na Educação Especial substitutiva;
- instituições escolares frequentadas pelos alunos com NEE do IFPR – Analisamos se o aluno frequentou EJA, e a categoria administrativa da escola frequentada pelo aluno;
- oscilações na presença/ausência de NEE durante as trajetórias – No preenchimento do Censo Escolar, deve ser informado a NEE que o aluno possui. Avaliamos as oscilações neste preenchimento durante os anos da trajetória.

Na categoria “Permanência e Conclusão dos Cursos”, discutiremos aspectos da trajetória escolar após ingresso do aluno na instituição, como tempo de permanência, identificação dos alunos que permaneceram no período mínimo de duração de seus cursos e que são prováveis concluintes e levantamento do perfil dos alunos que não concluíram seus cursos. Essas informações são articuladas com as políticas de atendimento às pessoas com NEE disponibilizadas pelo IFPR.

Optamos por apresentar cada uma destas categorias em subseções, porque em alguns momentos temos que restringir a quantidade de trajetórias analisadas, diante de suas particularidades.

### 5.3.2.1 Acesso ao IFPR

#### a. Trajetórias lineares, não-lineares e atípicas

Ao analisar as trajetórias escolares dos 58 alunos antes deles ingressarem no IFPR, encontramos trajetórias lineares, não-lineares e atípicas. O detalhamento das trajetórias lineares é apresentado no Quadro 06:

**Quadro 06** – Trajetórias lineares dos alunos com NEE do IFPR, quantitativo e identificação dos alunos.

<b>Trajetórias lineares</b>	
Ensino Fundamental → Ensino Médio → Subsequente (IFPR)	5 alunos (01, 02, 16, 21 e 58)
Ensino Fundamental → Ensino Médio Integrado (IFPR)	9 alunos (04, 14, 17, 22, 25, 27, 34, 40 e 42)
Ensino Médio → Subsequente (escola privada) → Subsequente (IFPR)	01 Aluno (06)
<b>Total alunos trajetórias lineares</b>	<b>15 alunos</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c).

Dos 58 alunos, 15 (25,86%) tiveram trajetórias escolares lineares (alunos 01, 02, 04, 06, 14, 16, 17, 21, 22, 25, 27, 40, 42, e 58), isto é, não tiveram interrupções ou reprovações até a chegada no IFPR. Destes alunos, 6 ingressaram no Subsequente e 9 deles no Ensino Médio Integrado e todos estavam matriculados nas séries com a idade esperada, com exceção do aluno 06 (deficiência auditiva), 34 (deficiência intelectual) e 40 (deficiência intelectual), que ingressaram na 1ª série do Ensino Médio com 16-17 anos.

Um fato que chama a atenção é que dos alunos com trajetórias lineares, todos tiveram sua escolarização integralmente realizada no ensino regular, sendo que, em alguns anos, os alunos tiveram atendimento complementar<sup>61</sup> e/ou

<sup>61</sup> No arquivo “Leia-me”, divulgado juntamente com os microdados do Censo Escolar, dos anos 2007-2013, consta uma questão no censo que se refere ao tipo de atendimento da turma. Dentre as opções encontram-se: 0 - Não se aplica; 1 - Classe hospitalar; 2 - Unidade de internação socioeducativa; 3 - Unidade prisional; 4 - Atendimento complementar; 5 - Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL/MEC/INEP, 2013a). Nos casos de alunos com NEE, é comum constar matrículas no Atendimento Complementar e no AEE. Porém, quando recorremos ao caderno de instruções do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP, 2013b), o termo utilizado passa a ser **atividade complementar** em vez de **atendimento complementar** com a seguinte especificação: “Turma com atividade de livre escolha da escola que se enquadra como

AEE em instituições privadas especiais (alunos 02, 04 e 17) e/ou em escolas públicas estaduais/municipais (alunos 01, 02, 06, 21, 22, 27, 40 e 42).

Dos 58 alunos investigados, 36 alunos (60,07%) tiveram trajetórias não-lineares, não sendo registrados no Censo Escolar do Paraná em ao menos um ano do período 2007-2013. O não registro pode indicar que o aluno esteve matriculado em outro estado da federação, esteve afastado da escola por determinado período ou mesmo tenha falecido. No quadro 07, reunimos as informações das trajetórias não-lineares.

**Quadro 07** – Trajetórias não-lineares dos alunos com NEE do IFPR, quantitativo e identificação dos alunos.

<b>Trajetórias não-lineares</b>	
Período sem registro no Censo → Subsequente (IFPR)	10 Alunos (08, 15, 18, 19, 26, 31, 32, 41, 49 e 53)
Período sem registro no Censo → Subsequente/Ensino Médio Integrado (IFPR) → Período sem registro no Censo	09 Alunos (09, 10, 11, 24, 29, 35, 38, 55 e 56)
Ensino Médio (Regular e EJA) → Período sem registro no Censo → Subsequente (IFPR)	10 Alunos (03, 07, 23, 28, 33, 39, 46, 51, 54 e 57)
Ensino Médio (Regular e EJA) → Subsequente (IFPR) → Período sem registro no Censo	03 Alunos (05, 30 e 48)
Subsequente (Instituição Privada) → Período sem registro no Censo → Subsequente (IFPR) → Período sem registro no Censo	01 Aluno (43)
Período sem registro no Censo → Subsequente (Instituição Privada) → Subsequente (IFPR) → Período sem registro no Censo	01 Aluno (44)
Ensino Fundamental → Ensino Médio → Concomitante (IFPR) → Período sem registro no Censo	01 aluno (47)
Ensino Fundamental (EJA) → Período sem registro no Censo → Subsequente (IFPR)	01 Aluno (20)
<b>Total de alunos com trajetórias não-lineares</b>	<b>36 alunos</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c).

Conforme observado no quadro 07, as trajetórias são marcadas por períodos de não registro no Censo Escolar do Paraná. Das 36 trajetórias não-lineares, 10 referem-se a alunos que permaneceram sem registro no Censo e ingressaram em cursos subsequentes do IFPR e 09 trajetórias referem-se a alunos

---

complementar à escolarização e ao currículo obrigatório. É oferecida no contraturno da escolarização”(p.34). Ao recorrer ao anexo destas atividades complementares, consta uma listagem de possibilidades que vão desde atividades recreativas, culturais, artísticas e conhecimento científico até o reforço escolar. Não é possível especificar qual é o tipo de atendimento que os alunos com NEE da presente pesquisa tiveram acesso.

que ingressaram em cursos subsequentes/integrados do IFPR, mas voltaram a permanecer sem registro no Censo nos anos posteriores. Ao recorrer ao Apêndice K, verificamos que estes 19 alunos só possuem o registro de matrícula referente ao ingresso no IFPR, não existindo registro em anos anteriores/posteriores.

Encontramos, ainda, casos de alunos que concluíram o Ensino Médio e permaneceram um período sem registro no Censo e ingressaram em cursos subsequentes do IFPR (10 alunos) ou que concluíram o Ensino Médio, ingressaram em cursos subsequentes no IFPR e após este ingresso, passaram a não ser localizados no Censo (03 alunos).

Há casos particulares, representados pelos alunos 43 e 44 que já tiveram em sua trajetória, matrículas em outros cursos subsequentes em instituição privadas, antes de ingressar em curso subsequente no IFPR. Há o caso de um aluno (47) que concluiu o Ensino Fundamental, e ao mesmo tempo que cursava o Ensino Médio, ingressou em um curso concomitante no IFPR, porém não o concluiu permanecendo dois anos sem registro no censo.

Também há o caso de aluno que apresenta registro na EJA ensino fundamental (aluno 20), não possui registro no censo por cinco anos, e depois ingressa em um curso subsequente, cuja exigência de ingresso é ter concluído o ensino médio. Neste caso, em particular, pode ser que o aluno tenha concluído o Ensino Médio em outro estado, que tenha requerido certificação de Ensino Médio pela nota do ENEM, ou ainda que tenha existido erro no cadastro do Censo.

Em relação às trajetórias não-lineares, 33 referem-se à forma subsequente, 1 à forma concomitante e 2 à forma integrada ao ensino médio. De acordo com os resultados apresentados, 91,67% das trajetórias não-lineares tiveram registro na forma subsequente da EPTNM, o que nos permite afirmar que para as pessoas com NEE que tiveram interrupções em sua trajetória escolar, com períodos de afastamento da escola, a forma subsequente constituiu-se na principal alternativa para a retomada dos estudos e possibilidade de acesso à educação profissional gratuita no IFPR do Paraná.

Destes alunos, todos realizaram integralmente sua escolarização, no período 2007-2013 na modalidade de ensino regular, com exceção do aluno 33 que permaneceu por dois anos matriculado exclusivamente em uma escola estadual especial. O aluno 10 e o aluno 47, além de cursarem o ensino regular, tinham matrículas em AEE em escolas estaduais em dois anos de suas trajetórias. No ano

de 2007, o aluno 57 possui registro no Ensino Regular e também em uma escola privada especial para atendimento complementar.

No quadro 08, reunimos os 07 casos atípicos em relação às trajetórias, que contém particularidades e não puderam se enquadrar nas situações até então relatadas.

**Quadro 08** – Trajetórias atípicas dos alunos com NEE do IFPR, quantitativo e identificação dos alunos.

<b>Trajetórias Atípicas</b>	
Ensino Fundamental → Ensino Médio (1ª série) → Ensino Médio Integrado (IFPR)	01 Aluno (12)
Ensino Fundamental → Realização de uma ou duas séries Ensino Médio → Ensino Médio Integrado (IFPR 1ª série) → Retorno ao Ensino Médio	02 alunos (13 e 37)
Ensino Médio Completo → Ensino Médio Integrado (IFPR 1ª série) → Período sem registro no Censo	02 Alunos (36 e 50)
Ensino Fundamental → Ensino Médio (3ª série) e Concomitante (IFPR) → Ensino Médio (3ª série)	01 aluno (45)
Ensino Fundamental → Ensino Médio (1ª e 2ª série) → Subsequente (IFPR) e Ensino Médio (3ª série)	01 Aluno (52)
<b>Total trajetórias atípicas</b>	<b>07 alunos</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c).

Nas trajetórias atípicas, identificamos que os alunos 12, 13 e 37 já haviam cursado algumas séries do Ensino Médio e os alunos 36 e 50 tinham concluído o Ensino Médio e mesmo assim ingressaram em cursos na forma Ensino Médio Integrado, refazendo assim o Ensino Médio em um currículo integrado à capacitação profissional. Nos anos posteriores, com exceção do aluno 12, os demais não mantiveram suas matrículas nos cursos de Ensino Médio Integrado. Devido à configuração destas trajetórias, há indícios de que os alunos 13, 37, 36 e 50 acabaram desistindo do Ensino Médio Integrado, retornando ao Ensino Médio (37 e 13) ou abandonando o curso (36 e 40).

O aluno 45 teve trajeto semelhante, em um ano o aluno encontrou-se matriculado simultaneamente na 3ª série do Ensino Médio e em um curso Concomitante do IFPR, porém no ano seguinte, não há mais registro de matrícula no concomitante (provável desistência) e o aluno faz novamente a 3ª série do Ensino Médio na Rede Estadual.

Já a situação do aluno 52 pode tratar-se de uma falha no preenchimento ou mesmo de matrícula, uma vez que o aluno não poderia estar matriculado em um curso subsequente sem ter concluído o Ensino Médio.

Todos os alunos com trajetórias atípicas estudaram na modalidade de educação regular durante toda a trajetória, sendo que os alunos 37 e 45 tiveram matrículas paralelas em AEE em escolas estaduais em alguns anos de suas trajetórias.

Os dados apresentados nos quadros 06, 07 e 08 permitem fazer algumas considerações sobre o público com NEE que conseguiu ter acesso ao IFPR. A primeira delas é que apenas 25,86% são trajetórias lineares, enquanto 62,07% dos alunos apresentam histórico de interrupções em sua escolarização. O ingresso de pessoas com NEE, com histórico de interrupções em seu processo de escolarização, ou de longos períodos de afastamento da escola, com idades acima da prevista para determinada série, indica o quanto a educação profissional ofertada pelos Institutos Federais pode estar atendendo a uma demanda reprimida de formação profissional ocasionada pelo histórico de baixa oferta desta modalidade de ensino em instituições públicas, principalmente para o grupo que possui alguma necessidade especial.

Os casos atípicos, que representam 12,07% do total de trajetórias, reforçam a existência desta lacuna de formação profissional às pessoas com NEE, pois, como vimos, em algumas situações, os alunos - mesmo tendo concluído o Ensino Médio e ou tendo feito parte dele - acabam optando por ingressar em um curso na forma integrada ao ensino médio.

### ***b. Ensino Regular ou Educação Especial Substitutiva (espaço segregado)***

Como vimos nas trajetórias lineares, não lineares e atípicas dos 58 alunos com NEE que ingressaram no IFPR, 19 alunos (08, 15, 18, 19, 26, 31, 32, 41, 49, 53, 09, 10, 11, 24, 29, 35, 38, 55 e 56) possuem apenas o registro referente ao ingresso no IFPR, durante todo o período 2007-2013.

Optamos por excluir tais alunos da análise quanto à modalidade de ensino, uma vez que estes alunos não constam no Censo Escolar do Paraná antes do ingresso no IFPR e não podemos afirmar como foi a vida escolar pregressa destes alunos. Assim, dos 58 alunos analisados, permanecemos com 39 trajetórias.

Para o preenchimento do Censo Escolar, as escolas devem informar se os alunos estão matriculados no Ensino Regular e/ou na Educação Especial Substitutiva. A partir de 2008, temos a indicação de que a Educação Especial deve ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação, conforme exposto no documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b). Assim, após este período, é esperado que o aluno com NEE tenha uma matrícula no Ensino Regular e, caso necessite de algum atendimento complementar ou suplementar, que também tenha uma matrícula no AEE.

O Decreto 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011c) dispõe que o poder público irá estimular o acesso ao AEE de forma complementar e suplementar ao ensino regular, com a possibilidade de dupla matrícula. Afirma ainda que a união prestará apoio financeiro aos sistemas públicos e “a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2011c, art. 5º).

Considerando as 39 trajetórias, identificamos que 38 delas (97,44%) acusam matrículas na modalidade de ensino regular durante todo o período analisado (2007-2013). Somente o aluno 33, representando 2,56% da amostra considerada, esteve matriculado exclusivamente em uma escola especial estadual, específica para alunos surdos, por dois anos de sua trajetória.

Dentre os 38 alunos que estiveram matriculados no ensino regular, 22 alunos, representando 57,89%, não possuem qualquer registro de atendimento especializado no período 2007-2013. Em contrapartida, 16 alunos, representando 42,11%, tiveram atendimento complementar e/ou AEE em escolas municipais, estaduais e especiais (privadas) em algum momento de suas trajetórias, isto quer dizer, que em alguns anos, tais alunos tiveram dupla matrícula registrada no Censo Escolar.

Na Tabela 20, apresentamos a distribuição de alunos por atendimento especializado (atendimento complementar e AEE) por dependência administrativa.

**Tabela 20** – Distribuição de alunos com NEE do IFPR, por atendimento especializado, por dependência administrativa

<b>Tipo de Atendimento</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>	<b>Dep. Administrativa</b>
Atendimento Complementar	04 (alunos 01, 02*, 04*, 40*)	Estadual
	01 (aluno 57)	Privada (Especial com convênio público)
AEE	02 (alunos 06 e 48)	Municipal
	09 (alunos 10, 21, 22, 27, 37, 40*, 42, 45 e 47)	Estadual
	03 (aluno 02*, 04* e 17)	Privada (Especial com convênio público)

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I. \* Alunos 02, 04 e 40 possuem registro concomitante dos dois tipos de atendimento, além da matrícula em sala regular, tendo em alguns anos “tripla matrícula”.

Em relação ao Atendimento Complementar, encontramos 05 alunos com registros neste tipo de atendimento, sendo 04 em Escola Estadual e um aluno em Escola Privada Especial. Já o AEE foi disponibilizado para um total de 14 alunos, 02 alunos em Escolas Municipais, 09 alunos em Escola Estadual e 03 alunos em Escolas Privadas Especiais. Destacamos que os alunos 02, 04 e 40 possuem registros nos dois tipos de atendimento, inclusive com registro de tripla matrícula (série regular, atendimento complementar e AEE) em um mesmo ano.

Constatamos que, para este público em particular, a maior parte dos registros de atendimentos especializados encontra-se em escolas estaduais, seguido pelas escolas privadas especiais.

### ***c. Instituições escolares frequentadas***

Para analisar as instituições escolares frequentadas pelos alunos com NEE, novamente restringimos nosso público às 39 trajetórias, excluindo da totalidade de 58 alunos, os 19 alunos cujas trajetórias marcam registro apenas ao ingressar no IFPR, sem registros nos anos anteriores e posteriores.

Constamos que, dos 39 alunos, 4 tiveram passagem pela EJA em algum momento de sua trajetória no período 2007-2013. Um fez uma série do Ensino Fundamental no formato EJA (aluno 20), dois fizeram uma série do Ensino Médio na EJA (alunos 07 e 28), e um teve toda a sua trajetória na EJA até ingressar no IFPR (Aluno 30). Destacamos que todas as matrículas de EJA eram em escolas públicas.

Em relação às categorias administrativas pública e privada, também podemos tecer algumas considerações. Constatamos que 28 alunos, representando 71,79% das 39 trajetórias analisadas, tiveram matrículas integralmente em escolas públicas (federal, estadual e municipal). Três alunos (7,69%) registram, de forma concomitante, matrículas na rede pública e rede privada de ensino (escola especial conveniada com o poder público), para ter acesso a atendimento complementar e/ou AEE.

E por fim, em algum momento de suas trajetórias, 8 alunos (20,51%) tiveram a passagem exclusiva pela rede privada de ensino (sem convênio com o poder público), para fazer o Ensino Médio (alunos 17, 23, 37, 48 e 51) e cursos de educação profissional subsequentes (06, 43 e 44). O aluno 17, em outro momento de sua trajetória, também teve matrícula em uma instituição especial (conveniada com o poder público) para realização de AEE.

#### ***d. Oscilações na presença/ausência de NEE durante as trajetórias***

Para analisar as oscilações de presença e ausência de registro de NEE, optamos por excluir os casos de alunos que possuem apenas um ano de registro no período 2007-2013 – representado pelos alunos 08, 09, 15, 19, 24, 29, 32, 35, 38, 41, 55 e 56, uma vez que não seria possível analisar tais alterações pelo registro único.

Do total de 58 alunos, com esta restrição, passamos para a análise de 46 trajetórias. No censo escolar, a escola deve informar se o aluno possui ou não algum tipo de NEE e especificar qual o tipo.

Dos 46 alunos, 16 alunos tiveram sua NEE identificada no Censo desde o início da trajetória e o registro manteve-se constante com o passar dos anos. As NEE deste grupo de alunos são: Deficiência Física (7 alunos), Surdez (3 alunos), Baixa Visão (2 alunos), Cegueira (2 alunos), Deficiência auditiva (2 alunos).

Dos 30 alunos restantes, encontramos 4 casos (alunos 03, 06, 07 e 37), cujo registro do tipo de NEE foi modificado no decorrer do período 2007-2013. Os alunos 03, 06 e 07 oscilavam no registro entre surdez e deficiência auditiva, e o aluno 37, em cinco anos de sua trajetória, foi registrado como portador de baixa visão e, no último ano (2013), seu registro passou a ser de deficiência física.

Encontramos ainda, 03 casos de alunos em que havia a oscilação quanto ao registro da NEE no mesmo ano, quando existia dupla ou tripla matrícula. Em três anos de sua trajetória, o aluno 04 tinha registro de Surdez na escola especial e não constava nenhuma NEE no registro da escola regular e o mesmo ocorreu com o aluno 10 e 48 que possuíam registro de baixa visão e surdez, somente no AEE, nos anos de 2009 e 2010.

Os 23 alunos restantes tiveram sua NEE identificada no censo a partir de um determinado momento da trajetória, não sendo possível definir se a NEE não foi registrada no Censo Escolar por omissão/erro de preenchimento ou se o aluno teve essa necessidade adquirida/diagnosticada no decorrer de sua história de vida. As NEE deste grupo são: baixa visão (6 alunos), superdotação (1 aluno), Síndrome de Asperger (1 aluno), Deficiência Intelectual (4 alunos), Cegueira (1 aluno), Deficiência Física (6 alunos), Deficiência auditiva (4 alunos).

Um aspecto que chama a atenção é o fato de que 9 alunos tiveram sua NEE registrada no Censo Escolar somente no momento do ingresso no IFPR. Como critério para ingresso nas cotas reservadas para pessoas com deficiência, o candidato aprovado no processo seletivo deveria comprovar sua deficiência mediante apresentação de laudo médico (IFPR, 2010b). Podemos indicar como hipótese que tais deficiências passaram a ser formalmente diagnosticadas apenas por exigência do ingresso na cota, e por isso não constavam na trajetória escolar anterior dos alunos.

As informações elencadas nos permitem sintetizar que, em termos de acesso, o público com NEE que ingressou no IFPR é constituído predominantemente por alunos com trajetórias escolares não-lineares, oriundos do Ensino Regular (e não da Educação Especial substitutiva) e da rede pública de educação e que as NEE, em grande parte, são identificadas no percurso escolar, com oscilações quanto ao registro/tipo da NEE.

### **5.3.2.2 Permanência e êxito na conclusão dos cursos de EPTNM**

Uma questão importante a ser analisada diante dos dados de trajetória é a quantidade de anos de permanência dos alunos com NEE no IFPR. Apesar do Censo da Educação Básica não apresentar informações sobre a conclusão de determinada etapa, ao identificar que um aluno permaneceu apenas um ano na Instituição, em cursos com duração de 18 a 48 meses, podemos afirmar que ele não concluiu o curso de EPTNM.

As trajetórias foram traçadas com base no período 2007-2013. No entanto, dos 58 alunos com NEE de nossa amostra, 18 alunos ingressaram em 2013 (alunos 01, 02, 03, 04, 06, 15, 16, 19, 20, 22, 27, 32, 33, 40, 41, 42, 57 e 58), e que por ingressarem no último ano do período analisado, não poderíamos afirmar se tais alunos permaneceram por mais de um ano matriculados na instituição.

Além disto, ao recorrer ao ano de 2014, também seria possível compreender a situação de conclusão de curso de 03 alunos (14, 17 e 25) que ingressaram no Ensino Médio Integrado, e permaneceram por apenas dois anos no IFPR (2012 e 2013) em cursos com duração prevista de 36-48 meses.

Dado o significativo número de alunos nesta situação, representando 36,20% da nossa totalidade de alunos, ainda que já tenhamos concluído o período de coleta de dados<sup>62</sup>, optamos por recorrer aos microdados do Censo Escolar 2014 e complementar a trajetória dos alunos - somente ao que se refere à permanência no IFPR.

As informações sobre o ano de 2014 estão dispostas no Apêndice L, de forma a completar as informações de trajetórias apresentadas no Apêndice K.

Ao considerar os dados referentes ao ano de 2014, temos o seguinte panorama de permanência na instituição, conforme apresentado na Tabela 21:

---

<sup>62</sup> A coleta de dados da presente pesquisa ocorreu durante o ano de 2014, sendo que, na época, o último ano do Censo Escolar disponibilizado pelo INEP era referente a 2013. Os dados de 2014 foram publicizados no site do INEP, no primeiro semestre de 2015.

**Tabela 21** – Distribuição de alunos conforme os anos de permanência no IFPR

<b>Permanência no IFPR</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>	<b>%</b>
1 ano	27	46,55%
2 anos	21	36,21%
3 anos	8	13,79%
4 anos	2	3,45%
<b>Total Geral</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c, 2014).

Dos 58 alunos com NEE, identificamos que 27 (46,55%) permaneceram matriculados apenas o ano de ingresso na instituição. Constatamos ainda que 21 alunos (36,21%) permaneceram por 2 anos na instituição - o ano de ingresso e o ano subsequente, e que 8 alunos (13,79%) permaneceram por 3 anos na instituição – o ano de ingresso e mais dois anos subsequentes. Dois alunos (3,45%) permaneceram por quatro anos na Instituição, e nestes casos específicos (alunos 23 e 49) permaneceram matriculados em um curso subsequente por dois anos, e em seguida em outro curso subsequente por mais dois anos.

Ao cotejar as informações de permanência com a duração dos cursos técnicos escolhidos (detalhados no Apêndice I), identificamos quantos alunos **não concluíram seus cursos** - por estarem matriculados em período inferior ao previsto para o término do curso - e quantos alunos são **“possíveis concluintes”** por permanecerem matriculados em tempo igual ou superior ao prescrito pelo curso de EPTNM. Utilizamos o termo “possíveis concluintes”, pois não temos a confirmação da conclusão visto que um aluno é registrado no Censo Escolar do referido ano, mesmo nas situações de reprovação, abandono no meio do ano letivo e trancamento de matrícula.

Na Tabela 22, apresentamos o quantitativo de alunos que são “possíveis concluintes de curso” nos critérios que apontamos.

**Tabela 22** – Quantidade de alunos que são possíveis concluintes mediante o cotejamento das informações de duração de curso e anos de permanência no IFPR.

Possível Concluinte por forma da EPTNM	Quantidade	%
<b>Indefinido (depende dos dados de 2015/2016)</b>		<b>6,90%</b>
Ensino Médio Integrado	4	
<b>SIM</b>	<b>24</b>	<b>41,38%</b>
Ensino Médio Integrado	2	
Subsequente	22	
<b>NÃO</b>	<b>30</b>	<b>51,72%</b>
Concomitante	2	
Ensino Médio Integrado	9	
Subsequente	19	
<b>Total Geral</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos microdados Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2009, 2010, 2011, 2012, 2013c, 2014).

De acordo com as informações da Tabela 22, constatamos que 4 alunos (6,90%) por terem ingressado entre 2012-2013 e estarem matriculados em cursos do Ensino Médio Integrado (duração de 3 e 4 anos), não é possível afirmar sobre a conclusão dos cursos, uma vez que são necessárias informações futuras (anos de 2015 e 2016).

Dos 58 alunos, 24 (41,38%) são considerados “possíveis concluintes” por terem matrículas em tempo igual ou superior à duração de seus cursos, salvo as situações já explicitadas anteriormente. Destacamos que destes possíveis concluintes, 22 são da forma subsequente e 2 da forma integrada ao Ensino Médio.

O restante dos alunos identificados, ou seja, 30 alunos (51,72%) permaneceram em tempo inferior à duração dos cursos que estavam matriculados. Encontramos 19 alunos do Subsequente, 9 alunos do Ensino Médio Integrado e 2 alunos da forma Concomitante.

Esses dados indicam que, no mínimo, 51,72% dos alunos com NEE do IFPR, que ingressaram no período 2009-2013, **não concluíram seus cursos**. Isto representa que mais da metade do total de alunos com NEE, apesar de ter acesso à EPTNM, não conseguiram permanecer e concluir com êxito os cursos de educação profissional.

Ao detalhar estes casos que não concluíram seus cursos, encontramos algumas informações relevantes. Dos 30 alunos que não concluíram, 21 são do sexo masculino e 09 do sexo feminino. Considerando que, em nossa amostra de 58 alunos, havia a predominância do sexo masculino, estes valores estão equilibrados entre os sexos, e representam 51% do total de alunos com NEE e 50% do total de alunas com NEE.

Em relação à faixa etária dos 30 alunos, encontramos 14 com idade de 14-19 anos - público esperado para a EPTNM no caso de não existir interrupções no percurso escolar - e 16 alunos entre 20-60 anos. Em relação à totalidade de alunos, os recortes etários representam que 53,85% do total de alunos de 14-19 anos, e 50% dos alunos 20-60 não concluíram os cursos em que estavam matriculados.

No que se refere às NEEs, temos a seguinte distribuição dos 30 alunos que não concluíram: Deficiência Física (10), Baixa visão (7), Deficiência Auditiva (6), Surdez (4), Deficiência Intelectual (2) e Cegueira (1). Ao contextualizar os dados de não-conclusão com a incidência das diferentes NEE em nosso grupo de 58 alunos, constatamos que representam: 55,56% dos alunos com deficiência física; 58,33% dos alunos com baixa visão; 66,67% dos alunos com deficiência auditiva; 57,14% dos alunos com surdez; 33,33% dos alunos com deficiência intelectual e 25% dos alunos com cegueira. A maior porcentagem de não conclusão encontra-se nos alunos com deficiência auditiva e o menor nos alunos com cegueira.

Em termos gerais, as porcentagens variaram de 25 a 67%, indicando que quando o recorte feito é por tipo de NEE, também temos a maioria das NEE com mais de 50% de insucesso na conclusão dos cursos.

Em relação ao tipo de curso e eixo tecnológico, a distribuição de alunos que não concluíram seus cursos é pulverizada, não existindo algum curso em especial que se destaque neste quesito.

A não conclusão dos cursos de EPTNM é uma questão que não se restringe aos alunos com NEE. De acordo com o Acórdão 506/2013 do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2013d), fruto de uma auditoria que teve, dentre os seus objetivos, caracterizar a evasão e as medidas de redução adotadas pela rede federal, a evasão é um problema nos Institutos Federais. Com base nos apontamentos da auditoria, a SETEC instaurou um Grupo de Trabalho sobre evasão, composto por representantes da SETEC e da Rede Federal, e que teve como fruto de suas ações,

a divulgação do “Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológico” (BRASIL, 2014d).

Este documento apresenta as taxas de evasão, retenção e conclusão dos cursos, de acordo com os dados do SISTEC. O documento denomina de **taxa de evasão/saída sem êxito**, os casos de matrículas finalizadas pela situação de transferência interna (mudança de curso na própria instituição), transferência externa (mudança para outra escola), desligado/desistente (formalização da desistência) e evadido (abandono do curso sem formalização).

As taxas de evasão referentes ao período 2004-2011 eram de 6,40% para o Ensino Médio Integrado e 18,90% para o subsequente. Apesar de ter essas taxas para a evasão, a taxa de conclusão dos cursos era de 46,80% (Ensino Médio Integrado) e 31,40% (Subsequente) (BRASIL, 2014d). A não equivalência entre os indicadores de evasão e conclusão (taxa de evasão ser inferior ao de conclusão) deve-se ao fato de muitos alunos encontrarem-se em situação indefinida, por ainda estarem matriculados, podendo ainda evadir ou concluir o curso (BRASIL, 2013d).

Assim, o valor de 51,72% dos alunos com NEE do IFPR que não concluíram seus cursos está muito acima das taxas de evasão (6,40% e 18,90%) apresentadas nos documentos citados. Por outro lado, o valor de 41,38% dos alunos com NEE que são possíveis concluintes no IFPR estão mais próximos dos valores de taxa de conclusão (46,80% e 31,40%) apresentados nos mesmos documentos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo identificar os resultados da articulação das políticas de Educação Especial e de Educação Profissional para os alunos com NEE, mediante a análise das trajetórias escolares com base nos indicadores sociais do Censo da Educação Básica.

Para compreender o que os dados de matrículas do Censo da Educação Básica revelavam sobre os resultados de tais políticas, optamos por, primeiramente, recorrer ao histórico e à legislação da Educação Profissional, em especial referente à EPTNM e suas modificações até a configuração atual e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Realizamos o mesmo movimento em relação ao histórico e à legislação da Educação Especial, buscando sua interface com a educação profissional de alunos com NEE.

Com este movimento para compreender a articulação entre educação profissional e educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva, constatamos que, historicamente, a oferta de educação profissional no ensino regular, na escola pública para qualquer pessoa (sem ou com NEE) tem pouco alcance. Para as pessoas com NEE é ainda mais escassa, e quando ocorre, conforme apontado pelos estudos de Silva, I.M.(2011) e Lima (2012), é realizada predominantemente na forma de cursos de curta duração, em instituições especializadas e de forma segregada, em um panorama não muito diferente do que encontrávamos no século XIX e início/meados do século XX.

A partir do ano 2000, em relação à educação profissional para o público em geral, tivemos a possibilidade da retomada do Ensino Médio Integrado, com o Decreto 5.154/2004 e a ampliação da oferta de educação profissional pública, com a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao final de 2008. Vieram a ser desenvolvidas algumas ações mais específicas relativas à educação profissional para os alunos com NEE, com destaque para a Ação TEC NEP (2010), programa INCLUIR para o ingresso no Ensino Superior (2005) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência “Viver sem Limite” (2011).

Essas ações são bastante recentes no cenário das políticas públicas de educação profissional para alunos com NEE. Recorremos a um balanço da

produção científica da área para identificar os estudos que abordassem a temática educação profissional de alunos com NEE que possibilitassem a compreensão dessas políticas públicas, além de dar base para compreendermos os dados de nossa pesquisa.

O balanço de produção permitiu constatar que os estudos existentes estão atrelados a percursos de capacitação (mestrado e doutoramento) de profissionais que atuam em instituições federais, escolas/instituições de atendimento a alunos com NEE. Não há uma consolidação de linhas de pesquisa que investiguem especificamente a educação profissional de alunos com NEE nos grupos de pesquisas cadastrados no Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq. Também foi possível identificar que não há estudos que analisam as políticas de educação especial/inclusiva e educação profissional com base nos microdados do Censo da Educação Básica, com aporte das trajetórias escolares de alunos com NEE no formato desta pesquisa, reforçando a relevância de nosso estudo.

Os resultados a respeito da realidade educacional brasileira e paranaense, um dos objetivos específicos da presente pesquisa, indicaram que tivemos na EPTNM o aumento no número de matrículas de alunos com NEE na ordem de 170,71% (Brasil) e de 260% (Paraná). Apesar dos aparentes percentuais de aumento, quando nos remetemos aos números absolutos de matrículas em comparação à totalidade de matrículas, constatamos que a inserção de pessoas com NEE ainda é muito pequena, não ultrapassando 0,5% das matrículas totais da modalidade. Em 2013, a inserção de pessoas com NEE representou 0,23% das matrículas brasileiras da EPTNM, e 0,40% das matrículas paranaenses.

Ao cotejar os dados do Censo da Educação Básica e do Censo Demográfico, ambos de 2010, temos uma dimensão maior do que representam estes dados. A estimativa é de que, no Brasil, existem 540.867 jovens de 15-19 anos com deficiência, o que representa 3,18% dos jovens brasileiros desta faixa etária. No Paraná, esta porcentagem é inferior, com estimativa de 26.513 jovens com deficiência, representando 2,86% dos jovens de 15-19 anos.

Com base nos dados demográficos da população jovem no Brasil e no Paraná, estimamos que, em relação ao Ensino Médio, **48,24% dos jovens brasileiros na referida faixa etária, e 47,04% dos jovens paranaenses têm acesso a essa modalidade.** Assim, o Ensino Médio está longe de ser universalizado a toda a população jovem do país. Quando reportamos especificamente à população jovem

com deficiência, identificamos o acesso ainda mais restrito a esta modalidade de ensino, **com 4,84% dos jovens com deficiência brasileiros e 7,03% dos jovens com deficiência paranaenses inseridos no Ensino Médio.**

A situação é agravada em relação à EPTNM. A população jovem brasileira e paranaense em geral já possuem acesso limitado a esta possibilidade de educação profissional: **6,92% dos jovens brasileiros e 9,47% dos jovens paranaenses estariam matriculados nesta modalidade de ensino.** Dos jovens com deficiência, menos de 1% da população possui acesso à EPTNM. Em nosso estudo, **encontramos a estimativa de que 0,33% dos jovens com deficiência brasileiros e 0,58% dos jovens paranaenses têm acesso à EPTNM.**

Os dados nacionais e paranaenses encontrados, com base nos indicadores sociais oficiais, permitem a elaboração de uma primeira conclusão: houve aumento significativo no número de matrículas de alunos com NEE após a proposição das políticas de educação profissional e educação especial, porém ainda é baixa a inserção de alunos com NEE na EPTNM em comparação aos jovens sem NEE da mesma faixa etária. Isto representa que, de forma tímida, a educação profissional de pessoas com NEE está sendo ofertada também na educação regular, ainda que esta oferta esteja distante de contemplar toda a população jovem com deficiência existente.

Ao analisarmos os dados específicos da EPTNM do IFPR, outro objetivo específico de nossa pesquisa, identificamos que os números foram crescentes no período analisado (2009-2013) e que a inserção de pessoas com NEE passou a ser mais significativa, a partir do ano de 2011, ano em que houve a reserva de vagas (cotas) para pessoas com deficiência no processo seletivo da instituição.

Isto nos permite levantar como hipótese que, em termos de acesso, essa política afirmativa gerou um impacto positivo para oportunizar a EPTNM aos estudantes com NEE. Estudos posteriores, com base nos dados de matrículas do ano de 2014 (ano exato em que não houve mais a proposição da cota) e que encontrassem um decréscimo no número de matrículas de alunos com NEE poderiam confirmar/refutar essa hipótese.

Ainda em relação aos alunos com NEE que ingressaram no IFPR, a forma subsequente é que possuiu maior número de matrículas de alunos com NEE em comparação ao total de matrículas ofertadas, porém não podemos deixar de mencionar que, no recorte temporal assinalado (2009-2013), essa forma da EPTNM era a predominante no total de matrículas, conforme apontado na Tabela 15.

Identificamos que houve um maior número de inserção de alunos com NEE a depender do *Campus* do IFPR. No entanto, não temos elementos suficientes que expliquem os motivos destas diferenças entre as unidades, sendo necessárias pesquisas posteriores que investiguem essas particularidades, como perfil de atuação dos NAPNEs e outras ações específicas que puderam impactar nesses índices.

Ao identificar cada aluno com NEE representado pelas matrículas e caracterizar o total de 58 alunos com NEE do período 2009-2013, pudemos alcançar algumas conclusões referentes ao acesso, permanência e conclusão com êxito deste público na EPTNM.

Os alunos com NEE que tiveram acesso ao IFPR são constituídos em sua maioria por alunos da raça branca (53%), do sexo masculino (69%), com idade superior a 20 anos (55,17%) e a deficiência física é o tipo de NEE mais presente (31%). Os cursos mais escolhidos dentre os alunos com NEE são do Eixo de Comunicação e Informação, na forma subsequente e houve uma concentração maior de alunos no curso de Informática (20,7%).

As trajetórias escolares anteriores também possibilitam a compreensão do público com NEE que teve acesso ao IFPR. Apenas 25,86% foram trajetórias lineares, enquanto 62,07% dos alunos apresentaram histórico de interrupções em sua escolarização. As trajetórias atípicas (12,07%) indicam a existência de alunos com NEE que, mesmo tendo concluído o Ensino Médio, ou tendo feito parte dele, acabaram por refazer o Ensino Médio em sua forma integrada a cursos técnicos no IFPR.

O histórico de interrupções em seu processo de escolarização, com longos períodos de afastamento da escola, com idades acima da prevista para determinada série e opção por refazer o Ensino Médio ou parte dele, podem indicar que o IFPR atendeu a uma demanda reprimida de formação profissional, possibilitando o acesso à EPTNM a um público que não teve outras oportunidades na rede regular de ensino. Assim, as políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica indicam ter contribuído para o aumento do acesso de pessoas com NEE na EPTNM.

Ainda em relação às trajetórias, podemos destacar que, dos 39 alunos que permitiram a análise das trajetórias escolares anteriores ao IFPR, apenas um aluno apresentou matrícula exclusiva em Escola Especial Estadual em dois anos de

sua trajetória. Os demais (97,44%) tiveram matrículas na modalidade de ensino regular em todo o período analisado, com 22 deles sem nenhum registro de atendimento complementar e/ou AEE e 16 deles com estes atendimentos em escolas municipais, estaduais e especiais (privadas) em algum momento de suas trajetórias. Destacamos, ainda, que 71,79% tiveram matrículas integralmente em escolas públicas (rede federal, estadual e municipal de ensino).

Estas informações nos permitem afirmar, que os alunos com NEE que têm acesso à EPTNM do IFPR é composto, em sua quase totalidade, por alunos que frequentaram a escola regular, isto é, que são fruto de um processo de inclusão educacional na rede regular de ensino e não na educação especial substitutiva em espaços segregados. E que 71,79% vieram da rede pública de ensino. Podemos assegurar que as políticas recentes que propõem a inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino têm possibilitado a continuidade dos estudos e o alcance da EPTNM.

O fato de nenhum aluno que tenha estudado exclusivamente na educação especial substitutiva (no período 2007-2013) tenha ingressado na EPTNM em um estado como o Paraná, onde há uma forte rede de Educação Especial Substitutiva (MELETTI, 2014), é algo que merece uma atenção especial.

Para justificar essa não inserção de alunos oriundos da Educação Especial Substitutiva, formulamos algumas hipóteses com base nos resultados dos estudos de Meletti (1997; 2006). São elas: a pouca efetividade na escolarização dos alunos com NEE em espaços segregados de ensino; o processo de institucionalização e estigmatização das pessoas com NEE que acabam por manter seus estudos exclusivamente nos domínios da instituição especial, sem vislumbrar outras possibilidades de inserção no Ensino Regular e a profissionalização ser uma proposta de continuidade na própria instituição especial, ainda que com cursos de capacitação profissional, com as limitações das oficinas terapêuticas. Estudos posteriores poderão confirmar ou refutar estas hipóteses pelas quais nenhum aluno que tenha estudado exclusivamente na educação especial substitutiva tenha ingressado na EPTNM do IFPR.

Já em relação à permanência e conclusão com êxito nos cursos da EPTNM, as trajetórias também permitem fazer algumas considerações. Dos 58 alunos, 24 (41,38%) são considerados “possíveis concluintes”, por terem matrículas

em tempo igual ou superior à duração de seus cursos. Os demais alunos, 30 (51,72%) permaneceram na instituição por tempo inferior à duração de seus cursos.

Esses dados indicam que, no mínimo, 51,72% dos alunos com NEE do IFPR, que ingressaram no período 2009-2013, **não concluíram seus cursos**. Isto representa que mais da metade do total de alunos com NEE, apesar de terem acesso à EPTNM, não conseguiram permanecer e concluir com êxito os cursos de educação profissional.

Esse índice está muito acima das taxas de evasão registradas em alguns documentos que tratam da evasão na Rede Federal, com 6,40% para o Ensino Médio Integrado e 18,90% para o Subsequente, e mais próximos dos valores de taxa de conclusão (46,80% - Ensino Médio Integrado e 31,40% - Subsequente) apresentados nos mesmos documentos (BRASIL, 2013d, 2014d).

Afirmamos que, apesar do cruzamento das políticas de oferta de educação profissional e educação especial na perspectiva da educação inclusiva terem produzido um aumento considerável nas matrículas de alunos com NEE na EPTNM, a permanência e a conclusão dos cursos não seguiu a mesma indicação, visto que, pelo menos, 51,72% não concluíram seus cursos.

Alguns possíveis fatores podem ser elencados para justificar esta não conclusão dos alunos com NEE. Ao analisar os documentos institucionais do próprio IFPR, constatamos que a instituição não possui diretrizes muito bem definidas em relação à execução de políticas para as pessoas com NEE.

No organograma institucional dos *campi*, existe o NAPNE, que tem por objetivo “fomentar a implantação e consolidação de políticas inclusivas” (IFPR, 2014d, p.91) e no organograma institucional da Reitoria existem a “Seção NAPNE” vinculada à PROENS e a “Coordenadoria de Políticas de Inclusão” vinculada à PROEPI, que seriam responsáveis pela proposição, planejamento e avaliação de políticas de inclusão/inclusivas. Nos documentos institucionais, não há clareza das responsabilidades de cada uma dessas instâncias.

Não há menção nos documentos institucionais sobre AEE e Sala de Recursos Multifuncionais, assim como qualquer referência às legislações federais sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mesmo tendo o IFPR grande parte de suas matrículas na educação básica e se constituir em uma escola pública da própria rede federal de ensino. O próprio PDI 2014-1018 (2014a) reconhece

as dificuldades institucionais para a acessibilidade e o atendimento de pessoas com NEE, e alguns *campi* mencionam a necessidade de melhorias neste quesito.

Estas lacunas nos mostram que possivelmente esta falta de direcionamento nas ações e maior clareza institucional de como operacionalizar o atendimento aos alunos com NEE não possibilitaram um acompanhamento adequado conforme preconizado pela legislação atual (BRASIL, 2008b; 2009; 2011c). E que possivelmente a associação desses fatores tenha impactado para o alto índice de não conclusão dos cursos dos alunos com NEE.

Esta questão já havia sido assinalada por outros pesquisadores. Marques (2014) encontrou resultados semelhantes, identificando a falta de diretrizes do IFB para o acompanhamento sistematizado de alunos com NEE, ainda que a instituição reconhecesse sua responsabilidade em fazê-lo. Anjos (2006) identificou o baixo número de matrículas e as dificuldades de permanência desse público, sendo os casos de êxito associados à parceria com organizações não-governamentais. E Costa (2011) encontrou resultados satisfatórios em termos de acesso, porém baixa permanência, tendo como um dos fatores, a desarticulação do NAPNE aos demais setores da instituição. Além disso, Rosa (2011) identificou que apesar de existir políticas públicas específicas para os alunos com NEE, na Rede Federal ainda são precárias as condições ofertadas para viabilização destas políticas.

Diante deste alto índice de não conclusão, assim, como nas demais etapas e modalidades da educação, a EPTNM também tem se caracterizado como um espaço em que os alunos com NEE não conseguem efetivamente ter acesso ao conhecimento historicamente produzido, e que repetem um histórico de percursos com interrupções e afastamentos da escola.

Não podemos desconsiderar que a não conclusão dos cursos na EPTNM nos Institutos Federais é um grande desafio a ser superado (BRASIL, 2013d; 2014d), e não se restringe aos alunos com NEE. Confirmamos assim que a dualidade na educação ainda é presente, e vários fatores interferem para que os alunos não consigam concluir seja o Ensino Médio, seja a EPTNM. Identificamos que para o público com NEE o acesso a estas modalidades de educação é ainda mais restrito que à população em geral.

Os Institutos Federais, por meio de cursos que priorizem a formação onmilateral e politécnica, podem se constituir como uma via de democratização do conhecimento historicamente construído, inclusive em relação ao saber relacionado

ao trabalho e, ao promover a apropriação deste saber, pode favorecer para que o trabalhador tenha aumentada a sua possibilidade de reflexão sobre as bases científicas do processo produtivo, e conseqüente poder de negociação e intervenção nele, conforme apontado por Kuenzer (1997).

Não podemos ter uma visão ingênua de que a educação resolverá todas as desigualdades sociais da sociedade em que vivemos. Os Institutos Federais, por mais que se anunciem como uma nova forma de educação profissional, estão inseridos em uma sociedade de classes, na qual não há a superação do capitalismo. Retomando Kuenzer (2000), não é possível resolver a dualidade estrutural da sociedade capitalista apenas no âmbito da educação por meio de uma nova concepção de educação.

Assim, acreditamos que, com esta pesquisa, conseguimos responder ao nosso problema de pesquisa<sup>63</sup>. Podemos considerar com base em nossos resultados, que na última década tivemos avanços em relação ao aumento da oferta de educação profissional pública no panorama educacional brasileiro que tenta contemplar os princípios de omnilateralidade e politecnicidade e também o aumento da inserção de alunos com NEE no Ensino Médio e na EPTNM. Em relação ao IFPR, especificamente, identificamos um aumento na inserção de pessoas com NEE, porém ainda de forma pouco expressiva e com um alto índice de fracasso escolar.

Nosso estudo teve como base os indicadores sociais e os documentos institucionais que possibilitaram estas considerações. Estudos posteriores, que aliem os indicadores sociais, a escuta destes sujeitos com NEE e análise da implementação das políticas de educação inclusiva constatadas nos documentos institucionais do IFPR poderão contribuir para a compreensão aprofundada dos fatores que levam o aluno a ingressar e não concluir os cursos de EPTNM.

---

<sup>63</sup> O que as trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), em cursos de Educação Profissional Técnica de nível Médio (EPTNM) revelam sobre os resultados da articulação de políticas de educação profissional e educação especial na perspectiva inclusiva?

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. L. O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: persistência da dualidade estrutural? In: LUZ, N.S.; FAGUNDES, E. D. (Orgs) **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTFPR, 2009.

ANJOS, I. R. S. Educação Profissional: um desafio para pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 143-148, jan./jun., 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa TECNEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. São Carlos, 2006. 91p. Dissertação [Mestrado em Educação Especial]. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ASSIS, S. T. G. de. **A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: Processos De Inclusão**. 2012. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará, Belém.

AZEVEDO, C.M.E. **O programa TEC NEP no CEFET-PE : da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BEZ, A da S. **Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio**. 2011. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

BRASIL. **Ação Tec Nep – Relação de núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas**. 2012c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12779%3Aprograma-tec-nep&Itemid=800](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12779%3Aprograma-tec-nep&Itemid=800). Acesso em: 03 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico. 1999a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em 14 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação

Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf)>. Acesso em 14 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. 2005a. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)>. Acesso em 14 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 02 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) > Acesso em 17 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012a. Disponível em: <[http://www.ifg.edu.br/proen/images/Downloads/Legislacao/2012/resolucao6\\_2012.pdf](http://www.ifg.edu.br/proen/images/Downloads/Legislacao/2012/resolucao6_2012.pdf)>. Acesso em 14 jul. 2014

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**.. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> >. Acesso em 14 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.208 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.1999b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em 14 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.321 de 30 de dezembro de 1999**. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador .1999c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3321.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm)>. Acesso em 17 mai. 2015.

\_\_\_\_\_.**Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) Acesso em 10 de nov de 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em: 05 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas:** Documento Base. Brasília: 2010b.

\_\_\_\_\_. **Expansão da Rede Federal,** 2014a. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 20 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Banco de Dados Agregados do Censo Demográfico de 2010.** 2010d. Disponível em <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em 20 de fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Publicados dados preliminares do Censo da Educação Básica 2007.** 2007. Disponível em: [http://encceja.inep.gov.br/web/guest/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/publicados-dados-preliminares-do-censo-da-educacao-basica-2007](http://encceja.inep.gov.br/web/guest/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/publicados-dados-preliminares-do-censo-da-educacao-basica-2007). Acesso em 21 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm) . Acesso em 08 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **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. 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em 20 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011** - Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em: 5 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.677, 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419,

de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm) Acesso em 07 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm). Acesso em 16 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, 1990. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm) >. Acesso em 16 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em 16 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> . Acesso em 16 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm). Acesso em 08 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Expansão dos Institutos Federais, 2015a.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/>. Acesso em 08 de jan. de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Caderno de Instruções EDUCACENSO 2013**, 2013b. Disponível: <http://200.17.98.44/proplan/wp-content/uploads/2013/06/CADERNO-DE-INSTRU%C3%87%C3%95ES-CENSO-ESCOLAR-2013.pdf>. Acesso em 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2015b.** Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Leia-me Censo Escolar 2013.** Brasília: 2013a. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 01 set. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2007.** Brasília:

2007. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> >  
Acesso em: 01 mar. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2008**. Brasília: 2008. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> >  
Acesso em: 01 mar. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2009**. Brasília: 2009. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> >  
Acesso em: 01 mar. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2010**. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> >.  
Acesso em: 01 mar. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP **Microdados Censo Escolar 2011**. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>  
Acesso em: 01 mar. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2012**. Brasília: 2012. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>Acesso em: 01 mar. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2013**. Brasília: 2013c. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>Acesso em: 01 mar. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2014**. Brasília: 2014. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>Acesso em: 10 jul. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso em 02 jul 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: 2014d. Disponível em: <http://www.ctur.ufrrj.br/DAP/Documentos/Documento%20Orientador%20SETEC.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual de Orientação: Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas.** Brasília: 2010c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas de inclusão de pessoas com deficiência na rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: 2013c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria Nº 29 de 25 fevereiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 2, páginas 18 e 19, 25 fev., 2010a.

\_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação Técnica**, 2014b. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viversem limite/pronatec>>. Acesso em: 5 nov. 2014

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa de Capacitação Técnica – Observatório do Programa.** 2014c. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/acesso-a-educacao/pronatec>> Acesso em 16 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Viver sem limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência**, 2013a. Disponível em: < <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf> >. Acesso em: 5 nov. 2014

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Chamada Pública nº 04 de 2013.** 2013b. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/sobre/convenios/edital-de-chamada-publica-no-04-2013-2013-pronatec-snpd-sdh-pr>> Acesso em 16 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário, de 13 de março de 2013.** Brasília, DF: 2013d.

BREGONCI, A. de M. **Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos?** 2012. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul: Alguns apontamentos.** 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M.R. **Mulheres brasileiras, educação e trabalho.** São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/bdmulheres/serie3.php?area=series>. Acesso em 06 ago. 2015.

BUENO, J. G. S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.).

**Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p.43-63.

BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil: 2000/2009. In: BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: 20 anos depois**. São Paulo: Educ, 2011. p. 159-182.

CAIADO, K.R.M. (Org) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

CALDAS, L.A.; RUFINO NETO, J.; AZEREDO, G.A. FHC e as escolas técnicas. **Assessoria de imprensa –Universidade Federal de Campina Grande**, Campina Grande, 20 set. 2006. Disponível em: <  
[http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=3754](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=3754)>. Acesso em 08 jan. 2014.

CALDAS, W.K. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFET Serra – ES:** um estudo de caso. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CANDIDO PEREIRA, C.E. **Inclusão no mercado de trabalho:** analisando a relação escola e empregabilidade de pessoas com deficiências. 2010. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

CARLOU, A. **Inclusão na Educação Profissional:** Visão dos gestores do IFRJ. 2014. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CARVALHO, C. A. A. de; **Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho:** estudo de caso de um curso de educação profissional. 2012.117 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CIAVATTA, M. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. **Educ. Soc.** Campinas, v.34, n.124, p. 961-978, jul-set. 2013. Disponível em <http://www.cede.unicamp.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. FRIGOTTO, G.;CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.A. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.17, n.49, p.11-38, jan./ab. 2012.

COIMBRA, F.C.C.L.. **Aluno com deficiência visual:** perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus

Belém de 2009 a 2012. 2012. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CORDEIRO, D.R.C.L. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional.** 2013.194p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

COSTA, G.M.A. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE):** ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

CRUZ, R.G.P.C; Formação Omnilateral: perspectivas para o trabalho pedagógico crítico-emancipatório. In: V ANPED SUL-SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 2004, Curitiba. **Anais...** Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/painel/painel/01\\_36\\_23\\_formacao\\_omnilateral\\_perspectivas\\_para\\_o\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/painel/painel/01_36_23_formacao_omnilateral_perspectivas_para_o_trabalho_pedagogico.pdf). Acesso em: 10 jan. 2015.

CRUZ, R. A. SILVA da; GONÇALVES, T.G.L. Políticas públicas de Educação Especial: o Acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K.R.M. (Org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CUNHA, A. M. S. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência:** um estudo no colégio universitário/UFMA. 2011. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão, São Luiz.

DIAS, P. J. de O. **O registro de dados sobre alunos com necessidades educacionais especiais no Censo Escolar da Educação Básica na rede municipal de ensino de Londrina/PR.** 2014. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ENQUITA, M.F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERRARO, A.R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n.2, p.505-520, mai/ago 2010.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed: 2010, p.159-174.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. v.16, n.46, jan/abr 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**. Campinas. v.32, n.116, p.619-638, jul.-set. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.52, p. 101-119, 2013.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141365382011000400009&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em 20 jul. 2013.

GÖDKE, F. **A inclusão excludente dos trabalhadores com deficiência nos processos produtivos industriais**. 2010. 172 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GOES, R. S. de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. 122p. 2014. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontífice Universidade Católica, São Paulo.

GOESSLER, D. de C. B. Inclusão no Ensino Superior: o que revelam os microdados do censo da Educação Superior no período 2009-2012. In: X SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED Sul, 2014, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/792-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/792-0.pdf) Acessado em: 01 de nov de 2014.

GOESSLER, D. de C. B.; SILVA, M.M. P.; DIAS, P. J. de O. Educação Profissional Técnica de Nível Médio e inclusão: análise dos dados oficiais do censo escolar. In: IV ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA. **Anais**. Sorocaba/SP, 2014.

GUIMARÃES, M.; SILVA, M.C.M. As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed: 2010, p.159-174.

HARVEY, D. **Breve Historia del neoliberalismo**. Madrid: Akal, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=13&i=P&c=3425>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/metodologia/metodologiacenso2000.pdf>. Acesso em 12 jan. 2015.

IFPR. **Edital nº19/2010**. Processo Seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes dos *campi* Assis Chateaubriand Camo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Londrina, Jacarezinho, Paranaguá, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama, ofertados para o ano de 2011. Curitiba, 08. Out. 2010. 2010b

\_\_\_\_\_. **Edital nº 06/2012**. Processo Seletivo para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2013. Curitiba, 01 out. 2012. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 10/2013**. Processo Seletivo IFPR 2014 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2014. Curitiba, 12 jul. 2013. 2013c.

\_\_\_\_\_. **Edital nº126/2013**. Curitiba, 2013a. Disponível em: [http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/Edital\\_Abertura\\_126.2013-ConcursoTecnico-V7-13092013\\_Pro\\_Tempore-para-publica%C3%A7%C3%A3o-DOU3.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/Edital_Abertura_126.2013-ConcursoTecnico-V7-13092013_Pro_Tempore-para-publica%C3%A7%C3%A3o-DOU3.pdf). Acesso em 10 07. 2015.

\_\_\_\_\_. **Edital nº72/2011**. Processo Seletivo para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio, nas modalidades Integrado, Concomitante e Subsequente, para os Câmpus Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Londrina, Jacarezinho, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama, ofertados para o ano de 2012. Curitiba, 07 out. 2011. 2011b.

\_\_\_\_\_. **Manual de Competências**. Curitiba: IFPR, 2014d. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/Manual-de-Compet%C3%Aancias.pdf>. Acesso em 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução 001/2009** – Aprova o estatuto do Instituto Federal do Paraná, 2009a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao-001-2009-estatuto-aprovado-pelo-conselhor-superior-de-11-03-09conforme-resolucao-nc2ba-001-20091.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **Resolução 007/2009** – Estabelece as Diretrizes para a Inclusão Social e Racial no IFPR. 2009b Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-007-2009-Inclus%C3%A3o-Social-e-Racial-no-IFPR.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **Resolução 010/2009** – Altera os dispositivos do Estatuto IFPR. 2009c Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-010-2009.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **Resolução 02/2014** – Altera o Anexo I do Estatuto do IFPR. IFPR. 2014b. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Res.-02.2014.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **Resolução 039/2012** – Altera o Anexo I do Estatuto do IFPR. 2012a. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/01/Res.-39.12-Altera-o-Anexo-I-do-Estatuto-do-IFPR..pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **Resolução 06/2013** – Aprova a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013. IFPR. 2013b. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/02/Res.-06.13.pdf>> Acesso em: 20 nov. 201

\_\_\_\_\_. **Resolução 08/2014** – Aprova o Regimento Interno comum aos *Campus* do IFPR. IFPR. 2014c. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Res.-08.2014-CONSUP.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **Resolução 13/2011** – Aprova mudança e consolida Estatuto do IFPR. 2011a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/01/Res.-13.11.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **Resolução 34/2014** – Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. IFPR. 2014a. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2014

\_\_\_\_\_. **Sistema IFPR-INFO**.2015. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br>. Acesso em 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. 2010a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/pdi.htm> Acesso em 11 jan. 2015.

IFPR PARANAGUÁ. **Portaria 022 de 10 de setembro de 2010**. Paranaguá, 2010a. Disponível em: <<http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/09/Portaria-022.pdf>> Acesso em 07 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Regulamento do NAPNE - Campus Paranaguá**. Paranaguá, 2010b. Disponível em: <<http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/regulamento-do-NAPNE-pgua.pdf>> Acesso em 07 jul. 2015.

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

JANNUZZI, P.de M. **Indicadores Sociais no Brasil: Conceitos, Fontes de Dados e Aplicações**. 4ª ed. Campinas: Alínea, 2009.

JANTSCH, A.P.; AZEVEDO, L.A. Expansão da Educação Tecnológica de Nível Superior no Brasil e rendição de mercado. In: **XI Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul**. 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009, p. 1-16.

JOHANN, J. **Programas de educação profissional na Apae de Toledo Paraná**, 2011, 104 p. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios na implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n.41, p. 61-79, jul/set. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>> Acesso em 21 Jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Liberalismo, Neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n. 46. Set. 1998.

\_\_\_\_\_. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Ago. 2011b. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382011000400005Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400005Ing=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 Jul. 2013.

KASSAR, M. de C. M.; MELETTI, S.M.F. Análise de possíveis impactos do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro: EDUR, v.34, n.12, p. 49-63, jan/jul 2012.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed: 2010b, p.159-174.

\_\_\_\_\_. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J.L. (Orgs) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Porto Alegre, p. 15-39, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 07 jul. 2015

LEITZKE, R.B. **Profissionalização e educação especial**: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas. 2012. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

LIMA, M. P. de. **Educação profissional de pessoas com deficiência**: um estudo na cidade de São Paulo. 2012. 189p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras.

LIMA, F.B.G.; SILVA, K.A.C.P.C; A consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais...**Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt09\\_trabalhos\\_pdfs/gt09\\_2637\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_2637_texto.pdf)> Acesso em: 24 mar. 2015.

LIMA, L.C.A.; GOMES, C.A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a06v94n238.pdf>. Acesso em 10 mai. 2015.

MANICA, L.E. **A inclusão na educação profissional**: o perfil docente, os limites e as possibilidades. 2013. 415p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, A.D.M. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: avanços, retrocessos ou permanências. 2015, 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

MARQUES, C. L. **Educação Profissional**: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. 2015. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

MARX, K; ENGELS; F. **A ideologia alemã**. (Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira). 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. (Tradução Jesus Ranieri). São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta. 2006. 125 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> . Acesso em 05 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

\_\_\_\_\_. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.7, n.1, 2001. p. 77-90.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J.G.S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MOURA, K.C.B. **A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal De Pernambuco/Campus Recife**. 2013. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

NERES, C. C.; CORRÊA, N.M. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 149-170, maio/ago, 2008.

NEVES, S.C. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2009, Curitiba. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581\\_2062.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf) . Acesso em 10 jan. 2015.

NEVES, L.M.W. Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa: In: LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, HistedBr, 2007.

PACHECO, E. REZENDE, C. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, C. J.R (org). **Institutos Federais lei 11.892 de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&qid=3753&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&qid=3753&option=com_docman&task=doc_download)> Acesso em 10 dez. 2014.

PACHECO, E.(org.) **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, [2010]. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=841](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841). Acesso em 22 jul. 2013.

PIMENTA, C.M.F.M. **A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola**: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista -

MG. 2012. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed: 2010, p.42-57.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional: História e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. v. 1. 124p.

RECH, J.G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no IF-SC**. 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROSA, V. F. da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. Marília, 2011. 137 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

ROSEMBERG, F. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AÇÕES AFIRMATIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O CONTEXTO PÓS-DURBAN, 2005, Brasília. **Anais...** Disponível em: <[http://www.diversidadeducainfantil.org.br/biblioteca\\_artigos.html](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/biblioteca_artigos.html)>. Acesso em: 04 ago. 2015

SANTOS, Y. B. da S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos institutos federais**. 2011. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação & Saúde**. Rio de Janeiro, n.1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. ( Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Perspectivas do PNE tendo como referência a relação educação e trabalho. In: CHAVES, V.J.; SILVA JUNIOR, J.dos R. ; CATANI, A.F. (Orgs) **A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais**. São Paulo: Xamã, 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SILVA, A.G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial / trabalho na Apae-Sp**. 2000. 272p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas.

SILVA, C. J.R (org). **Institutos Federais lei 11.892 de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=3753&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=3753&option=com_docman&task=doc_download)> Acesso em 10 dez. 2014.

SILVA, I. C. M. da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional**: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão. 2011. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

SILVA, I. C. M. da; PRETSCH, M.D. A Política de “Educação Inclusiva” no Ensino Técnico Profissional: Resultados de um Estudo de Caso. **Democratizar**, v.IV, n.1, mai./ago. 2010.

SILVA, I. M. de A. da S. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência**. Belo Horizonte, 2011. 209p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, M. C. V. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina - PR**. 2013. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SILVA, M.M.P; DIAS, P.J.O.; RIBEIRO, K. GERMANO, J. [no prelo] **Gênero e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: um olhar nas matrículas**.

SOARES, A. L. **A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência**: Das Oficinas Protegidas aos Programas de Capacitação Profissional. 2012. 99 p. Dissertação (Mestre em Reabilitação e Inclusão) - Centro Universitário Metodista, Porto Alegre.

SOUZA, D.P. **Políticas públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência**: estudo de caso do Projeto Curupira. 197p. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

TAVARES M.G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: IX SEMINÁRIO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED SUL, 2013, Bento Gonçalves. **Anais...** Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 07 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novos desafios para a rede federal In: X SEMINÁRIO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/503-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/503-0.pdf)> Acesso em 08 jan. 2015

UTFPR. **De Escola de Aprendizes à Universidade Tecnológica**. 2015. In: <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>. Acesso em: 07 jan. 2015.

WALDEMAR, T. M.N.. **Inclusão educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais** . 2012. 214 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UMA, Guajaranas.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Quadro esquemático do histórico da Educação Profissional no Brasil (continua)

Ano	Acontecimento	Detalhamento do contexto e desdobramentos
1809	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do “Colégio das Fábricas”</li> </ul>	Criado por um Decreto do Príncipe Regente (futuro D. João VI), em um esforço do governo para a profissionalização de trabalhadores após a retomada do funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras (BRASIL, 1999a);
1816	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação da “Escola de Belas Artes”</li> </ul>	Tinha por objetivo articular o ensino das ciências e desenho para ofícios mecânicos (BRASIL, 1999a);
1840	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação das “Casas de Educandos e Artífices”</li> </ul>	Foram construídas 10 casas em cada uma das capitais das províncias. O objetivo era diminuir a “criminalidade e a vagabundagem” (BRASIL, 1999a, p.5). Estas casas eram mantidas integralmente pelo Estado (MANFREDI, 2002).
1854	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação dos “Asilos da Infância dos meninos desvalidos”</li> </ul>	Por meio de um Decreto Imperial, estes estabelecimentos especiais foram criados para menores abandonados, com o objetivo de alfabetizar e encaminhar para oficinas profissionalizantes (BRASIL, 1999a);
1858 –1886	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do “Liceu de Artes e Ofícios”</li> </ul>	Iniciativa da Sociedade Civil e tinha por objetivo ensinar ofício para as crianças órfãs e desamparadas. Também em alguns liceus existia a difusão do ensino primário. A população poderia ter acesso aos cursos, com exceção dos escravos (MANFREDI, 2002)
1906	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo ao desenvolvimento industrial, comercial e agrícolas.</li> <li>• Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio</li> <li>• Criação de escolas comerciais públicas</li> </ul>	Preocupação da esfera pública na preparação de operários para o exercício profissional (BRASIL, 1999a);
1909	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação das “Escolas de Aprendizes Artífices” em cada unidade da Federação.</li> </ul>	Com o objetivo de ensinar ofícios aos “pobres e humildes”, eram mantidas pelo o Estado. Destacavam-se cursos na área industrial, agrícola e ferroviária (BRASIL, 1999a)
1920 –1930	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”</li> <li>• Criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio</li> </ul>	Proposta de expansão da Educação Profissional a todos (BRASIL, 1999a)

FONTE: Elaboração própria baseado em Manfredi (2002), Parecer CNE/CBE 16/99 (BRASIL, 1999a) e Goessler, Silva e Dias (2014).

**Quadro esquemático do histórico da Educação Profissional no Brasil.  
(continuação)**

<b>Ano</b>	<b>Acontecimento</b>	<b>Detalhamento do contexto e desdobramentos</b>
1931	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do Conselho Nacional de Educação;</li> <li>• Lei Orgânica do Ensino – Reforma Capanema;</li> </ul>	Regulamentação a organização do ensino secundário, e organização do ensino profissional comercial e regulamentação da profissão de contador (BRASIL, 1999a);
1932	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifesto dos pioneiros da Educação Nova</li> </ul>	Proposta de oferta de uma base geral comum a todos que possibilitasse especializações (BRASIL, 1999a);
1937	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição 1937</li> </ul>	Profissionalização para as “classes menos favorecidas”, sendo dever do estado em parceria com os sindicatos (BRASIL, 1999a);
1942	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação das leis orgânicas do Ensino Secundário, Comercial e Primário.</li> <li>• Criação do SENAI, SENAC;</li> <li>• Conceito de jovem aprendiz</li> </ul>	Educação Dualista: Ensino secundário e normal – “formar elites condutoras do país” (BRASIL, 1999a, p. 08) Ensino profissional – “oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. (BRASIL, 1999a, p. 8) Somente os egressos do Ensino Secundário e Normal poderia prestar os exames vestibulares.
1950	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 1076/1950</li> </ul>	Permitiu-se a equivalência entre estudos acadêmicos e profissionalizantes, por meio de validação de exames (BRASIL, 1999a);
1961	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LDB 4024/1961.</li> </ul>	Plena equivalência entre estudos acadêmicos e profissionalizantes, sem exames (BRASIL, 1999a);
1971	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 5.692/1971 – “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” (MANFREDI, 2002, p. 105)</li> </ul>	Ensino Profissionalizante poderia ser oferecido em substituição ao ensino secundário (equivalente ao atual ensino médio) – (MANFREDI, 2002). Abertura de centenas de cursos e classes profissionalizantes sem investimentos apropriados Cursos sem a preocupação de preservar uma carga horária mínima para a formação básica; Oferta pela educação estadual, sem atendimento à qualidade (BRASIL, 1999a);
1982	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 7.044/82</li> </ul>	Tornou-se facultativa a profissionalização no 2 grau. Voltou-se a restringir a profissionalização às instituições especializadas, sendo que as escolas passaram a oferecer apenas o 2 grau acadêmico (MANFREDI, 2002; BRASIL, 1999a)
1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador</li> </ul>	Proposta de dinamizar os programas de qualificação que possuíam financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), buscando o desenvolvimento de qualificação e requalificação contínua de trabalhadores (MANFREDI, 2002)

FONTE: Elaboração própria baseado em Manfredi (2002), Parecer CNE/CBE 16/99 (BRASIL, 1999a) e Goessler, Silva e Dias (2014).

**Quadro esquemático do histórico da Educação Profissional no Brasil.  
(continuação)**

<b>Ano</b>	<b>Acontecimento</b>	<b>Detalhamento do contexto e desdobramentos</b>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 9.394/96</li> </ul>	Recupera o Ensino Médio como etapa de consolidação da educação básica, possibilitando o prosseguimento dos estudos e a preparo para o exercício de profissões técnicas (de forma facultativa) – (BRASIL, 1999a)
1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto 2.208/97</li> </ul>	Recua na possibilidade de integrar a educação profissional ao ensino médio, sendo a educação ofertada de forma concomitante ou subsequente (MANFREDI, 2002); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a) tecem críticas quanto à proposta do Decreto que retoma a dualidade estrutural da educação e é contrário ao proposto pela LDBEN 9.394/96.
1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.</li> </ul>	Diretrizes vinculadas à ideia de competências. Retoma a possibilidade de rearticular o Ensino Médio e a Educação Profissional.
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Nacional de Qualificação (PNQ)</li> </ul>	Programa que tinha por objetivo promover a inclusão social e redução da desigualdade social, geração de trabalho, emprego e renda, e promoção da cidadania e fortalecimento da democracia.
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto 5.154/2004 – Revogação do decreto 2.208/97</li> </ul>	A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e ensino médio poderia ser de forma integrada, concomitante ou subsequente. Carga horária dos cursos ampliadas para assegurar a formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004a)
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parecer CNE/CEB 39/2004 -Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.</li> </ul>	“O curso realizado na forma integrada ao Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último” (BRASIL, 2004b)

FONTE: Elaboração própria baseado em Manfredi (2002), Parecer CNE/CBE 16/99 (BRASIL, 1999a) e Goessler, Silva e Dias (2014).

**Quadro esquemático do histórico da Educação Profissional no Brasil.  
(conclusão)**

<b>Ano</b>	<b>Acontecimento</b>	<b>Detalhamento do contexto e desdobramentos</b>
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução CNE/CEB 01/2005 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004</li> <li>• Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).</li> </ul>	<p>Ampliação da carga horária dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (mínimo 3000/3100/3200 horas a depender da especificidade dos cursos).</p> <p>Diplomas terão validade para habilitação profissional e certificação do Ensino Médio.</p> <p>Proeja – Instituições federais deveriam destinar 10% de suas vagas para ensino médio integrado à educação profissional a adultos acima de 18 anos e que tenham cursado apenas o ensino fundamental. (PROEJA-FIC ;PROEJA MÉDIO)</p>
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROJOVEM - Escola de Fábrica</li> </ul>	<p>ProJovem - Programa criado por uma medida provisória, destinado a jovens de 18 a 24 anos, que não concluíram o ensino fundamental, e não tem vínculos formais com trabalho. Tem por objetivo, elevar a escolaridade mediante a conclusão do ensino fundamental articulado à qualificação profissional e a ação comunitária.</p> <p>Escola de Fábrica – Programa de inclusão social destinado a jovens de 16 a 24 anos, matriculados na educação básica, cujas famílias tenham renda percapita de até 1 salário mínimo. Empresas são responsáveis pela infraestrutura e pagamento de instrutores, alimentação, uniforme e transporte dos alunos. O MEC financia bolsas.</p>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 11.892/2008</li> </ul>	Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 12.513/2011</li> </ul>	Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução 06/2012;</li> <li>• Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012</li> </ul>	Dispõe sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e revoga a resolução CNE/CEB 01/2005.

FONTE: Elaboração própria baseado em Manfredi (2002), Parecer CNE/CBE 16/99 (BRASIL, 1999a) e Goessler, Silva e Dias (2014).

## APÊNDICE B

### IDENTIFICAÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**Passo A** – Baixar os microdados de 2007 e copiar as pastas para o disco local C:

**Passo B** – Abrir a pasta DADOS e solicitar a descompactação da pasta ESCOLA, salvando na própria pasta.

**Passo C** – Selecionar a pasta INPUTS, e abrir o arquivo INPUT – SPSS – TS – ESCOLA.

Passo D – Na tela de abertura do arquivo, já no software SPSS, digitar o caminho a ser percorrido para chegar no arquivo que foi descompactado.

**H:\FILE\C:\2007\DADOS\ITS\_ ESCOLA.TXT**

**Passo E** – Clicar sobre ponto em “Getdata” e selecionar até o ponto final. Com o botão direito do mouse, clicar em “executar seleção”.

Duas outras janelas serão abertas automaticamente pelo programa, ir até o final da janela “Saída” e verificar se houve erro (se houve erro, fechar o programa e reiniciar os passos).

**Passo F** – Ir para a janela das variáveis, na Aba “Visualização da Variável”. Na linha ID\_MOD\_ENS\_REGULAR, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”. Fazer o mesmo com ID\_DEPENDENCIA\_ADM, ID\_REG\_MEDIO\_MEDIO, ID\_REG\_MEDIO\_INTEGRADO, ID\_REG\_MEDIO\_PROF.

**Passo G** – Na mesma Aba, ir no menu DADOS, escolher “selecionar casos”. Ao abrir a caixa de diálogo selecionar “se a condição for cumprida” e selecionar “Excluir casos não selecionados”. Clicar no botão SE.

**Passo H** – Nova caixa de diálogo será aberta: Clicar na ID\_MOD\_ENS\_REGULAR, e clicar na seta para incluir na caixa de texto. Em seguida digitar = 1 (significa que apenas a modalidade educação regular foi escolhida, exclui-se a educação especial e a EJA).

**Passo I** - Na aba “visualização dos dados”, ir em ANÁLISE, depois em ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, e selecionar FREQUÊNCIA. Selecionar as seguintes variáveis:

ID\_DEPENDENCIA\_ADM

ID\_REG\_MEDIO\_MEDIO

ID\_REG\_MEDIO\_INTEGRADO

ID\_REG\_MEDIO\_PROF

**Passo J** – Aguardar a análise da frequência. Verificar na janela “Saída” se não houve erro. Caso não exista erro, na aba “visualização dos dados”, salvar como, com a extensão do arquivo .sav (próprio para SPSS).

**Passo K** - Na aba “visualização dos dados”, ir em ANÁLISE, depois em ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, e selecionar TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA. Selecionar as seguintes variáveis:

ID\_DEPENDENCIA\_ADM

SIGLA

ID\_REG\_MEDIO\_MEDIO

ID\_REG\_MEDIO\_INTEGRADO

ID\_REG\_MEDIO\_PROF

**Passo L** – Aguardar o cruzamento das variáveis que serão apresentados como tabela na janela “Saída”. Caso não exista erro, pedir para exportar as tabelas em formato compatível com excel.

### IDENTIFICAÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA

**Passo A** – Baixar os microdados do ano 2007 e copiar as pastas para o disco local C:

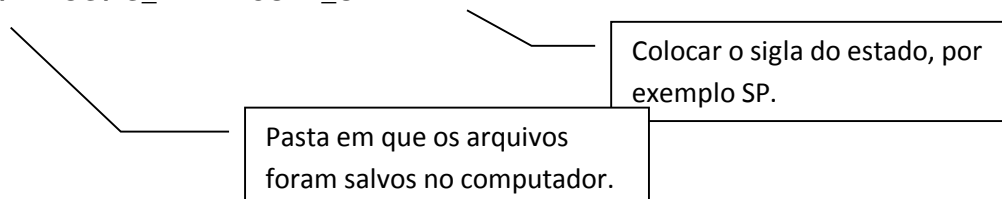
**Passo B** – Abrir a pasta matrícula de 2007 e solicitar para descompactar cada estado a ser analisado, salvando na própria pasta.

**Passo C** – Selecionar a pasta INPUTS, e abrir o arquivo INPUT – SPSS – TS – MATRÍCULA.

**Passo D** – Escolha um estado para iniciar a coleta dos dados;

**Passo E** – Na tela de abertura do arquivo, já no software SPSS, digitar o caminho a ser percorrido para chegar no arquivo de determinado e digitar a sigla do estado correspondente.

H:\FILE`C:\2007\DADOS\TS\_ MATRÍCULA\_UF.TXT



**Passo F** – Clicar sobre ponto em “Getdata” e selecionar até o ponto final. Com o botão direito do mouse, clicar em “executar seleção”.

Duas outras janelas serão abertas automaticamente pelo programa, ir até o final da janela “Saída” e verificar se houve erro.

**Passo G** – Ir para a janela das variáveis, na Aba “Visualização da Variável”. Na linha FK\_COD\_MOD\_ENSINO, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”.

**Passo H** – Na mesma Aba, Ir no menu DADOS, escolher “selecionar casos”. Ao abrir a caixa de diálogo selecionar “se a condição for cumprida” e selecionar “Excluir casos não selecionados”. Clicar no botão SE.

**Passo I** – Nova caixa de diálogo será aberta: Clicar na FK\_COD\_MOD\_ENSINO, e clicar na seta para incluir na caixa de texto. Em seguida digitar = 1 (1, significa que somente a modalidade 01, correspondente ao Ensino Regular será considerada. Serão descartadas informações sobre Educação Especial -modalidade 2 - e EJA – modalidade 3).

**Passo J** – Aguardar a seleção dos dados. Verificar na janela “Saída” se não houve erro. Caso não exista erro, na aba “visualização dos dados”, salvar como, com a extensão do arquivo .sav (próprio para SPSS).

**Passo k** - Ir para a janela das variáveis, na Aba “Visualização da Variável”. Na linha FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”. Fazer o mesmo com ID\_DEP\_ADM\_ESCOLA

Na mesma janela, na aba “visualização dos dados”, ir em ANÁLISE, depois em ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, e selecionar FREQUÊNCIA. Selecionar as seguintes variáveis:

ID\_POSSUI\_NEC\_EDU\_ESPECIAL, selecionando todas as necessidades especiais até ID\_TIPO\_NEC\_ESP\_SUPERDOTACAO.

ID\_DEPEND\_ADM\_ESCOLA

**Passo L** - Novamente em ANALISAR, ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, clicar em TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA e selecionar:

ID\_POSSUI\_NEC\_EDU\_ESPECIAL até superdotação

X

FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO

X

ID\_DEP\_ADM\_ESCOLA

**Passo M** - Na janela SAÍDA exportar para o Excel e salvar tomando cuidado para registrar no nome do arquivo o ano e estado a que se refere.

**Passo N** - Repetir o mesmo procedimento com todos os estados.

## APÊNDICE C

Quadro: Produções selecionadas com referências completas, que pesquisam educação profissional de pessoas com NEE, vinculadas aos grupos de pesquisas do Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq.

Grupo de Pesquisa	Instituição	Referência da Produção no Censo	Referência completa com autor da publicação
Educação e Trabalho	UFPR	KUENZER, A. <b>Os processos de educação profissional dos deficientes na perspectiva da inclusão subordinada.</b> Brasil, 2010	GÖDKE, F. <b>A inclusão excludente dos trabalhadores com deficiência nos processos produtivos industriais.</b> 2010. 172 f. Tese (Curso de Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
Educação especial	UEMS	NERES, C. C. <b>O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual.</b> null, 2008.	NERES, C. C.; CORRÊA, N.M. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. <b>Cad. Cedes</b> , Campinas, vol. 28, n. 75, p. 149-170, maio/ago, 2008.
Educação Especial	UFSCAR	ANJOS, I. <b>Educação Profissional: um desafio para pessoas com necessidades educacionais especiais.</b> null, 2007.	ANJOS, I. R. S. dos. Educação Profissional: um desafio para pessoas com necessidades educacionais especiais. <b>Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade</b> , Salvador, v. 16, n. 27, p. 143-148, jan./jun., 2007 143
Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial – FOREESP	UFSCAR	DALL& APOS; ACQUA, M. <b>Inclusão no mercado de trabalho: analisando a relação escola e empregabilidade de pessoas com deficiências.</b> Brasil, 2010.	CANDIDO PEREIRA, C.E. <b>Inclusão no mercado de trabalho: analisando a relação escola e empregabilidade de pessoas com deficiências.</b> 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara.
Educação Especial: abordagens e tendências	UFES	VICTOR, S. <b>O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFETES Serra-ES:</b> um estudo de caso. Brasil, 2009.	CALDAS, W.K. <b>O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFET Serra – ES:</b> um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.
Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: políticas públicas e práticas curriculares	UFRRJ	PLETSCH, M. <b>A Política de “Educação Inclusiva” no Ensino Técnico-Profissional:</b> Resultados de um Estudo de Caso. null, 2010.	SILVA, I. C. M. da; PRETSCH, M.D. <b>A Política de “Educação Inclusiva” no Ensino Técnico Profissional:</b> Resultados de um Estudo de Caso. <b>Democratizar</b> , v.IV, n.1, mai./ago. 2010.

Fonte: Elaboração própria.

## APÊNDICE D

**Quadro:** Produções selecionadas com referências completas, que pesquisam educação profissional de pessoas com NEE, no Banco de Teses da Capes e BDTD (continua)

Pesquisador e ano	Instituição	Tipo de produção	Referência completa
ASSIS (2012)	UEPA	Dissertação (Mestrado em Educação)	ASSIS, S. T. G. de. <b>A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência:</b> Processos De Inclusão. 2012. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará, Belém.
BEZ (2011)	UFRRJ	Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)	BEZ, A da S. <b>Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio.</b> 2011. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
BORTOLINI (2012)	UFRRJ	Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)	BORTOLINI, S. <b>Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.</b> 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
BREGONCI (2012)	UFES	Dissertação (Mestrado em Educação)	BREGONCI, A. de M. <b>Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos?</b> 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.
BREITENBACH (2012)	UFMS	Dissertação (Mestrado em Educação)	BREITENBACH, F. V. <b>Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul:</b> Alguns apontamentos. 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.
COIMBRA (2012)	UFCE	Dissertação (Mestrado em Educação)	COIMBRA, F.C.C.L.. <b>Aluno com deficiência visual:</b> perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012. 2012. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
COSTA (2011)	UFAL	Dissertação (Mestrado em Educação)	COSTA, G.M.A. <b>Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE):</b> ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
CUNHA (2011)	UFMA	Dissertação (Mestrado em Educação)	CUNHA, A. M. S. <b>Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência:</b> um estudo no colégio universitário/UFMA. 2011. 226 f. Dissertação ( Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão, São Luiz.
LIETZKE (2012)	UFPEL	Dissertação (Mestrado em Educação)	LEITZKE, R.B. <b>Profissionalização e educação especial:</b> um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas. 2012. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
PIMENTA (2012)	UFRRJ	Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)	PIMENTA, C.M.F.M. <b>A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola:</b> experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista - MG. 2012. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Fonte: elaboração própria.

**Quadro:** Produções selecionadas com referências completas, que pesquisam educação profissional de pessoas com NEE, no Banco de Teses da Capes e BDTD (continuação)

RECH (2012)	UFSC	Dissertação (Mestrado em Educação)	RECH, J.G. <b>O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no IF-SC.</b> 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
ROSA (2011)	UNESP	Tese (Doutorado em Educação)	ROSA, V. F. da. <b>Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola:</b> uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na rede federal de educação tecnológica . 2011. 137 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília.
SANTOS (2011)	UFCE	Dissertação (Mestrado em Educação)	SANTOS, Y. B. da S. <b>As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência:</b> a proposta dos institutos federais. 2011. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Ceará . Fortaleza.
SILVA, I.C. (2011)	UFRRJ	Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)	SILVA, I. C. M. da. <b>A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional:</b> resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão. 2011. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
WALDEMAR (2012)	Centro Universitário UMA	Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local)	WALDEMAR, T. M.N.. <b>Inclusão educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais .</b> 2012. 214 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA. Guajaranas.
SOARES (2012)	Centro Universitário Metodista	Dissertação (Mestrado em Reabilitação e Inclusão)	SOARES, A. L. <b>A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência:</b> Das Oficinas Protegidas aos Programas de Capacitação Profissional. 2012. 99 p. Dissertação (Mestre em Reabilitação e Inclusão) - Centro Universitário Metodista. Porto Alegre.
LIMA (2012)	UFLA	Dissertação (Mestrado em Administração)	LIMA, M. P. de. <b>Educação profissional de pessoas com deficiência:</b> um estudo na cidade de São Paulo. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) - Universidade Federal de Lavras- Lavras.
JOHANN (2011)	UNIOESTE	Dissertação (Mestrado em Educação)	JOHANN, J. <b>Programas de educação profissional na Apae de Toledo Paraná ,</b> 2011, 104 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.
CARVALHO (2012)	UERJ	Dissertação (Mestrado em Educação)	CARVALHO, C. A. A. de <b>Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho:</b> estudo de caso de um curso de educação profissional. 2012,117 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – UERJ
SILVA, I.M. (2011)	UFMG	Tese (Doutorado em Educação)	SILVA, I. M. de A. da. <b>Política de educação profissional para pessoa com deficiência,</b> 2011, 286 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais . Belo Horizonte.
CARLOU (2014)	UERJ	Dissertação (Mestrado em Educação)	CARLOU, A. <b>Inclusão na Educação Profissional:</b> Visão dos gestores do IFRJ. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
CORDEIRO (2013)	UNESP – Marília	Dissertação (Mestrado em Educação)	CORDEIRO, D.R.C.L. <b>A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional.</b> 2013. 194f. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro:** Produções selecionadas com referências completas, que pesquisam educação profissional de pessoas com NEE, no Banco de Teses da Capes e BDTD (conclusão)

MOURA (2013)	UFPB	Dissertação (Mestrado em Educação)	MOURA, K.C.B. <b>A política de inclusão na educação profissional:</b> o caso do Instituto Federal De Pernambuco/Campus Recife. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
MANICA (2013)	UCB	Tese (Doutorado em Educação)	MANICA, L.E. <b>A inclusão na educação profissional : o perfil docente, os limites e as possibilidades.</b> 2013. 415f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.
ANJOS (2006)	UFSCAR	Dissertação (mestrado em Educação)	ANJOS, I.R.S. <b>Programa TECNEP:</b> avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. São Carlos, 2006. 91p. Dissertação [Mestrado em Educação Especial]. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
MARQUES (2014)	UNB	Dissertação (Mestrado em Educação)	MARQUES, C. L. <b>Educação Profissional:</b> o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília: 2014.
AZEVEDO (2007)	UFPE	Dissertação (Mestrado em Gestão Pública)	AZEVEDO, C.M.E <b>O programa TEC NEP no CEFET-PE :</b> da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2007
SILVA (2000)	UNICAMP	Tese (Doutorado em Educação)	SILVA, A.G. <b>A educação profissional de pessoas com deficiência mental:</b> a história da relação educação especial / trabalho na Apae-Sp. 272f. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
SOUZA (2014)	UFAM	Tese (Doutorado em Educação)	SOUZA, D.P. <b>Políticas públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência:</b> estudo de caso do Projeto Curupira. 197f. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

Fonte: elaboração própria.

## APÊNDICE E

**Quadro:** Vínculos profissionais dos pesquisadores no momento da realização da pesquisa.

Banco de dados	Pesquisador/ano da publicação	Instituição profissionalmente vinculado no ano da publicação	Cargo ou atribuição
<b>Diretório de Pesquisas – CNPq</b>	GODKE (2010)	UTFPR	Professor e Pesquisador (Tecnologia Assistiva – Automação).
	NERES CORRÊA (2008)	UFMS UFMS	Professora, Orientadora e Pesquisadora em Educação Especial. Professora e Pesquisadora em Educação Especial.
	ANJOS (2007)	CEFET-SE (atual IFS) Secretaria de Estado de Sergipe	Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora do NAPNE Professora de Educação Especial
	CANDIDO PEREIRA (2010)	Não possui	Não possui
	CALDAS (2009)	IFES	Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
	SILVA (2010); PLETSCH (2010)	IFPE UFRRJ/FAETEC	Assistente administrativo e Coordenadora do NAPNE Professora e Pesquisadora em Educação Especial
<b>Banco de Teses da CAPES</b>	ASSIS (2012)	Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA	Professora de Educação Especial
	BEZ (2011)	IF-Catarinense	Psicóloga e Coordenadora do NAPNE
	BORTOLINI (2012)	IFRS	Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora do NAPNE
	BREGONCI (2012)	UFES	Professora de LIBRAS
	BREITENBACH (2012)	IFRS	Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora do NAPNE
	COIMBRA (2012)	IFPA	Pedagoga
	COSTA (2011)	IFPE	Técnica em Secretariado e Participante do NAPNE
	CUNHA (2011)	UFMA	Professora e Coordenadora do NAPNE
	LIETZKE (2012)	IFSuI	Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Coordenador do curso técnico em Mecânica Industrial.
	PIMENTA (2012)	IFMG	Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
	RECH (2012)	IFSC	Assistente Social
	ROSA (2011)	UTFPR	Professor e Gestor estadual TECNEP
	SANTOS (2011)	IFPA	Pedagoga e Coordenadora do NAPNE
	SILVA, I.C. (2011)	IFPE	Assistente administrativo e Coordenadora do NAPNE
	WALDEMAR (2012)	IFMG	Técnica em Assuntos Educacionais e Participante do NAPNE
	SOARES (2012)	APAE e Rede Municipal de Educação	Terapeuta Ocupacional
	LIMA (2012)	IFPI	Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
	JOHANN (2011)	APAE	Professor de Educação Especial
	CARVALHO (2012)	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC)	Professora de Educação Especial
	SILVA, I.M. (2011)	UFPB Fundação Centro Integrado de Apoio Ao Portador de Deficiência	Professora Substituta Pedagoga

<b>BDTD</b>	CARLOU (2014)	IFRJ UERJ	Pedagoga Professora Substituta
	CORDEIRO (2013)	Serviço Nacional do Seguro Social	Terapeuta Ocupacional
	MOURA (2013)	Rede Municipal de Recife APAE – Recife	Professora de AEE Coordenadora do Núcleo de Educação Para o Trabalho.
	MANICA (2013)	Senado Federal SENAI	Assessora de Inclusão e Diversidade; Especialista em Desenvolvimento Industrial,
	ANJOS (2006)	CEFET-SE (atual IFS) Secretaria de Estado de Sergipe	Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora do NAPNE Professora de Educação Especial
	MARQUES (2014)	IFB	Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Língua Portuguesa)
	AZEVEDO (2007)	CEFET-PE (atual IFPE)	Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Coordenador do NAPNE
	SILVA (2000)	Secretaria de Estado do Pará	Coordenação de projetos de educação especial
	SOUZA (2014)	IFAM	Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Fonte: Elaboração própria. Fonte: Elaboração própria.

## APÊNDICE F

### IDENTIFICAÇÃO DAS MATRÍCULAS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (APENAS MATRÍCULAS DO ENSINO REGULAR)

#### 1ª ETAPA

**Passo A** – Baixar os microdados de cada ano e copiar as pastas para o disco local C:

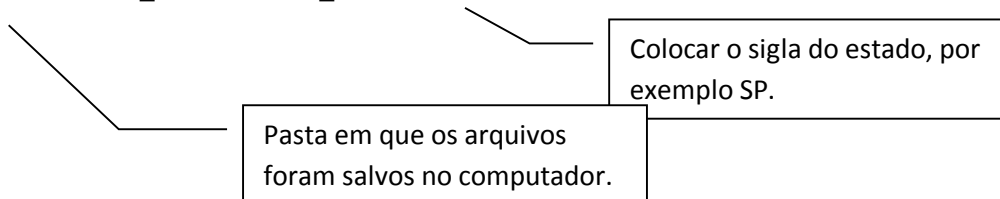
**Passo B** – Abrir a pasta matrícula de um determinado ano (posteriormente repetir o mesmo procedimento com os demais anos) e solicitar para descompactar cada estado a ser analisado, salvando na própria pasta.

**Passo C** – Selecionar a pasta INPUTS, e abrir o arquivo INPUT – SPSS – TS – MATRÍCULA.

**Passo D** – Escolha um estado para iniciar a coleta dos dados;

**Passo E** – Na tela de abertura do arquivo, já no software SPSS, digitar o caminho a ser percorrido para chegar no arquivo de determinado e digitar a sigla do estado correspondente.

**H/FILE 'C:\2013\DADOS\TS\_ MATRÍCULA\_UF.TXT**



**Passo F** – Clicar sobre ponto em “Getdata” e selecionar até o ponto final. Com o botão direito do mouse, clicar em “executar seleção”.

Duas outras janelas serão abertas automaticamente pelo programa, ir até o final da janela “Saída” e verificar se houve erro.

**Passo G** – Ir para a janela das variáveis, na Aba “Visualização da Variável”. Na linha FK\_COD\_MOD\_ENSINO, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”.

**Passo H** – Na mesma Aba, Ir no menu DADOS, escolher “selecionar casos”. Ao abrir a caixa de diálogo selecionar “se a condição for cumprida” e selecionar “Excluir casos não selecionados”. Clicar no botão SE.

**Passo I** – Nova caixa de diálogo será aberta: Clicar na FK\_COD\_MOD\_ENSINO, e clicar na seta para incluir na caixa de texto. Em seguida digitar = 1 (1, significa que somente a modalidade 01, correspondente ao Ensino Regular será considerada. Serão descartadas informações sobre Educação Especial -modalidade 2 - e EJA – modalidade 3).

**Passo J** – Aguardar a seleção dos dados. Verificar na janela “Saída” se não houve erro. Caso não exista erro, na aba “visualização dos dados”, salvar como, com a extensão do arquivo .sav (próprio para SPSS).

**2ª ETAPA**

Ir para a janela das variáveis, na Aba “Visualização da Variável”. Na linha FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”. Fazer o mesmo com ID\_DEP\_ADM\_ESCOLA

Na mesma janela, na aba “visualização dos dados”, ir em ANÁLISE, depois em ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, e selecionar FREQUÊNCIA. Selecionar as seguintes variáveis:

ID\_POSSUI\_NEC\_EDU\_ESPECIAL, selecionando todas as necessidades especiais até ID\_TIPO\_NEC\_ESP\_SUPERDOTACAO.

ID\_DEPEND\_ADM\_ESCOLA

**3ª ETAPA:**

Novamente em ANALISAR, ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, clicar em CROSSTABS e selecionar:

ID\_POSSUI\_NEC\_EDU\_ESPECIAL até superdotação

X

FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO

X

ID\_DEP\_ADM\_ESCOLA

Na janela SAÍDA exportar para o Excel e salvar tomando cuidado para registrar no nome do arquivo o ano e estado a que se refere.

Repetir o mesmo procedimento com todos os estados e em todos os anos 2009;2010;2011;2012;2013.

## APÊNDICE G

### IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS FEDERAIS NO ESTADO DO PARANÁ, QUE ATUAM COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

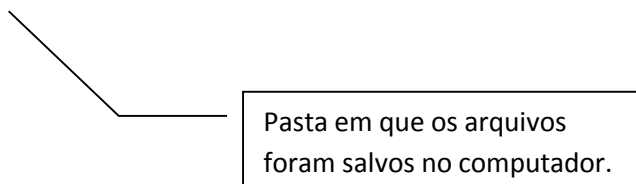
**Passo A** – Baixar os microdados de cada ano e copiar as pastas para o disco local C:

**Passo B** – Abrir a pasta DADOS de um determinado ano (posteriormente repetir o mesmo procedimento com os demais anos) e solicitar para descompactar a pasta ESCOLA, salvando na própria pasta.

**Passo C** – Selecionar a pasta INPUTS, e abrir o arquivo INPUT – SPSS – TS – ESCOLA.

Passo D – Na tela de abertura do arquivo, já no software SPSS, digitar o caminho a ser percorrido para chegar no arquivo que foi descompactado e digitar a sigla do estado correspondente.

**H/FILE´C:\2013\DADOS\TS\_ ESCOLA.TXT**



**Passo E** – Clicar sobre ponto em “Getdata” e selecionar até o ponto final. Com o botão direito do mouse, clicar em “executar seleção”.

Duas outras janelas serão abertas automaticamente pelo programa, ir até o final da janela “Saída” e verificar se houve erro.

**Passo F** – Ir para a janela das variáveis, na Aba “Visualização da Variável”. Na linha ID\_DEP\_ADM\_ESC, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”. Fazer o mesmo com as variáveis: ID\_REG\_MEDIO\_MEDIO, ID\_REG\_MEDIO\_INTEGRADO, ID\_REG\_MEDIO\_PROF.

**Passo G** – Na mesma Aba, Ir no menu DADOS, escolher “selecionar casos”. Ao abrir a caixa de diálogo selecionar “se a condição for cumprida” e selecionar “Excluir casos não selecionados”. Clicar no botão SE.

**Passo H** – Nova caixa de diálogo será aberta: Clicar na ID\_DEPEND\_ADM\_ESC, e clicar na seta para incluir na caixa de texto. Em seguida digitar = 1 ,significa que a dependência administrativa federal foi selecionada, e exclui-se as esferas estaduais (2), municipais (3) e rede privada de ensino (4).

**Passo I** - Na aba “visualização dos dados”, ir em ANÁLISE, depois em ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, e selecionar FREQUÊNCIA. Selecionar as seguintes variáveis:

ID\_REG\_MEDIO\_MEDIO

ID\_REG\_MEDIO\_INTEGRADO

ID\_REG\_MEDIO\_PROF

**Passo J** – Aguardar a análise da frequência. Verificar na janela “Saída” se não houve erro. Caso não exista erro, na aba “visualização dos dados”, salvar como, com a extensão do arquivo .sav (próprio para SPSS).

**Passo G** – Ir para a janela das variáveis, na aba “Visualização da Variável”. Na linha FK\_COD\_ESTADO, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”.

**Passo H** – Na mesma aba, Ir no menu DADOS, escolher “selecionar casos”. Ao abrir a caixa de diálogo selecionar “se a condição for cumprida” e selecionar “Excluir casos não selecionados”. Clicar no botão SE.

**Passo I** – Nova caixa de diálogo será aberta: Clicar na FK COD ESTADO, e clicar na seta para incluir na caixa de texto. Em seguida digitar = 41 ,significa apenas o estado do Paraná foi selecionado.

**Passo J** – Voltar na aba de “VISUALIZAÇÃO DOS DADOS” e selecionar apenas as unidades do IFPR e selecionar seu código.

## APÊNDICE H

### 1ª ETAPA

#### IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM E SEM NEE, QUE ESTÃO MATRICULADOS NA REDE FEDERAL NO ESTADO PARANÁ

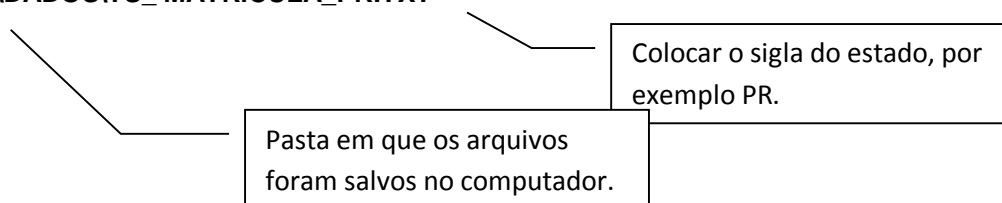
**Passo A** – Baixar os microdados de cada ano e copiar as pastas para o disco local C:

**Passo B** – Abrir a pasta matrícula de um determinado ano (posteriormente repetir o mesmo procedimento com os demais anos) e solicitar para descompactar o estado do Paraná, salvando na própria pasta.

**Passo C** – Selecionar a pasta INPUTS, e abrir o arquivo INPUT – SPSS – TS – MATRÍCULA.

**Passo D** – Na tela de abertura do arquivo, já no software SPSS, digitar o caminho a ser percorrido para chegar no arquivo de determinado e digitar a sigla do estado correspondente.

**H:\FILE`C:\2013\DADOS\TS\_ MATRÍCULA\_PR.TXT**



**Passo E** – Clicar sobre ponto em “Getdata” e selecionar até o ponto final. Com o botão direito do mouse, clicar em “executar seleção”.

Duas outras janelas serão abertas automaticamente pelo programa, ir até o final da janela “Saída” e verificar se houve erro.

**Passo G** – Ir para a janela das variáveis, na Aba “Visualização da Variável”. Na linha ID\_DEPEND\_ADM\_ESC, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”.

**Passo H** – Na mesma Aba, Ir no menu DADOS, escolher “selecionar casos”. Ao abrir a caixa de diálogo selecionar “se a condição for cumprida” e selecionar “Excluir casos não selecionados”. Clicar no botão SE.

**Passo I** – Nova caixa de diálogo será aberta: Clicar na ID\_DEPEND\_ADM\_ESC, e clicar na seta para incluir na caixa de texto. Em seguida, digitar = 1 (1 significa que somente a categoria administrativa federal foi selecionada)

**Passo J** – Aguardar a seleção dos dados. Verificar na janela “Saída” se não houve erro. Caso não exista erro, na aba “visualização dos dados”, salvar como, com a extensão do arquivo .sav (próprio para SPSS). Esse arquivo será a base para encontrar todas as instituições.

**2ª ETAPA****IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM E SEM NEE, EM CADA CAMPUS DO IFPR**

**Passo A** – Fazer uma cópia a partir do arquivo-base que foi salvo, indicando o nome de cada *Campus* do IFPR (Exemplo: 2013\_matriculas\_assis\_total).

**Passo B** – Ir para a janela das variáveis, na Aba “Visualização da Variável”. Na linha FK\_COD\_ENTIDADE, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”.

**Passo C** – Na aba “visualização dados”, Ir no menu DADOS, escolher “selecionar casos”. Ao abrir a caixa de diálogo selecionar “se a condição for cumprida” e selecionar “Excluir casos não selecionados”. Clicar no botão SE.

**Passo D** – Nova caixa de diálogo será aberta: Clicar na FK\_COD\_ENTIDADE, e clicar na seta para incluir na caixa de texto. Em seguida o número de uma das unidades do IFPR (conforme registrado no anexo anterior). **Será necessário fazer o mesmo procedimento para cada um dos códigos e cada um dos anos selecionados.**

**Passo E** – Na aba “visualização dados” - salvar um arquivo SPSS (.sav) e exportar para o Excel. Neste momento já teremos o número dos alunos da instituição e as informações de cada um deles.

**Passo F** – Fazer uma cópia a partir deste arquivo SPSS que foi salvo, indicando o nome do *Campus* e indicando que se refere à alunos com NEE(Exemplo: 2013\_matriculas\_assis\_NEE).

**Passo G** - Ir para a janela das variáveis, na Aba “Visualização da Variável”. Na linha ID\_POSSUI\_NEC\_ESP, na coluna “tipo” selecionar “Numérico”. Na coluna “Medir” selecionar “Escala”.

**Passo H** – Na aba “visualização dados”, Ir no menu DADOS, escolher “selecionar casos”. Ao abrir a caixa de diálogo selecionar “se a condição for cumprida” e selecionar “Excluir casos não selecionados”. Clicar no botão SE.

**Passo I** – Nova caixa de diálogo será aberta: Clicar em ID\_POSSUI\_NEC\_ESP, e clicar na seta para incluir na caixa de texto. Em seguida colocar = 1 (que significa que somente os alunos com NEE serão selecionados).

Passo H – Salvar e exportar para o Excel.

**Passo I** – Proceder da mesma forma com todos os *campi*, nos anos de 2009/2010/2011/2012/2013.

## APÊNDICE I

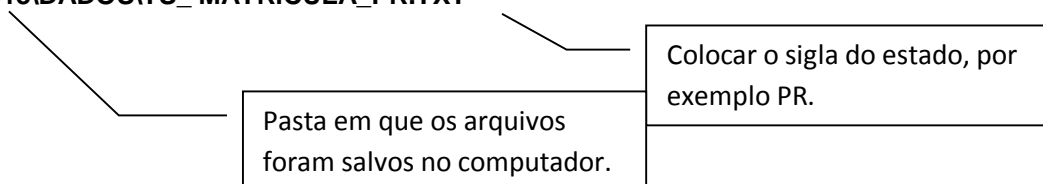
### LOCALIZAÇÃO DE CADA ALUNO COM NEE, PARA CONSTITUIÇÃO DA TRAJETÓRIA, NO BANCO DE MATRÍCULAS DO ESTADO DO PARANÁ.

**Passo A** – Abrir a pasta matrícula de um determinado ano (posteriormente repetir o mesmo procedimento com os demais anos) e solicitar para descompactar o estado do Paraná, salvando na própria pasta.

**Passo C** – Selecionar a pasta INPUTS, e abrir o arquivo INPUT – SPSS – TS – MATRÍCULA.

**Passo D** – Na tela de abertura do arquivo, já no software SPSS, digitar o caminho a ser percorrido para chegar no arquivo de determinado e digitar a sigla do estado correspondente.

H:\FILE´C:\2013\DADOS\ITS\_ MATRÍCULA\_PR.TXT



**Passo E** – Clicar sobre ponto em “Getdata” e selecionar até o ponto final. Com o botão direito do mouse, clicar em “executar seleção”.

Duas outras janelas serão abertas automaticamente pelo programa, ir até o final da janela “Saída” e verificar se houve erro.

**Passo F** – Na aba “visualização dados”, clicar em “Salvar como”, em formato .sas, para criar um arquivo base de cada ano (repetir o mesmo procedimento para cada um dos anos)

**Passo G** - A partir deste arquivo, na aba “visualização dados” na coluna COD\_ALUNO, clicar na ferramenta LOCALIZAR, digitar o código de cada aluno com NEE e buscar.

**Passo H** – Se o aluno for encontrado, registrar as informações daquele aluno naquele ano. Repetir o mesmo procedimento com todos os alunos com NEE em cada um dos anos do período 2007-2013.

**IMPORTANTE:** Nos casos de alunos que não foram encontrados no estado do PARANÁ, em cada um dos anos, identificar qual o estado de origem do aluno (estado em que nasceu) e procuramos nos dados do referido estado. Procedemos da mesma forma com a base de dados dos estados para conseguir localizar o aluno. No presente estudo, este procedimento foi adotado para os alunos 24 e 41, que eram dos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul e não foram localizados no banco do Paraná.

## APÊNDICE J

**Quadro – Caracterização dos alunos com NEE matriculados no IFPR, no período de 2009-2013 (continua)**

Aluno	Ingresso em:	Idade no ano de ingresso	Sexo	Raça	Necessidade Especial	Etapas de Ensino	Nome do Curso
Aluno 1	2013	17a 8m	M.	Branca	Deficiência Física	Subsequente	Outros - Eixo Informação e Comunicação
Aluno 2	2013	17a 5m	M.	Branca	Surdez	Subsequente	Outros - Eixo de Recursos Naturais
Aluno 3	2013	24a 3m	M.	Branca	Deficiência Auditiva	Subsequente	Eletrotécnica
Aluno 4	2013	17a 10m	F.	Branca	Surdez	E. M. Integrado - 1a série	Informática
Aluno 5	2010	17a 8m	F.	Não declarada	Deficiência Física	Subsequente	Eletrotécnica
Aluno 6	2013	22a 3m	M.	Branca	Deficiência Auditiva	Subsequente	Eletrotécnica
Aluno 7	2013***	24a 11m	M.	Não declarada	Surdez	Subsequente	Mecânica
Aluno 8	2012	37a 3 m	M.	Preta	Deficiência Física	Subsequente	Informática
Aluno 9	2009	26a 11m	M.	Branca	Deficiência Física	Subsequente	Contabilidade
Aluno 10	2010	33a 10 m	M.	Branca	Baixa Visão	Subsequente	Secretariado
Aluno 11*	2011	46ª	F	Não declarada	Deficiência Física	Subsequente	Massoterapia
Aluno 12*	2011	16ª	M	Branca	Baixa Visão	E. M. Integrado - 1a série	Programação de Jogos Digitais
Aluno 13*	2011	19a 6m	M	Branca	Deficiência Física	E. M. Integrado - 1a série	Mecânica
Aluno 14*	2012	15a 2m	M	Parda	Superdotação	E. M. Integrado - 1a série	Eletrônica
Aluno 15	2013	28a 5m	M	Não declarada	Surdez	Subsequente	Administração
Aluno 16	2013	17a 11m	M	Não declarada	Baixa Visão	Subsequente	Processos Fotográficos
Aluno 17	2013***	15a 7m	F	Não declarada	Baixa Visão	E. M. Integrado- 2a série	Administração
Aluno 18*	2012	35a 1m	M	Não declarada	Baixa Visão	Subsequente	Hidrologia
Aluno 19	2013	24a 6 m	F	Branca	Cegueira	Subsequente	Aquicultura
Aluno 20	2013	40a 1m	M	Não declarada	Baixa Visão	Subsequente	Agroecologia

FONTE: Elaboração própria. \* Alunos que permanecer por dois anos na instituição (ano de ingresso e ano seguinte). \*\* Alunos que permanecerem por três anos na instituição (ano de ingresso e dois anos seguintes) \*\*\* Alunos que constam como ingressantes em 2013, porém durante trajetórias identificou-se que ingressaram no IFPR em 2012, mas houve falha no registro da deficiência durante o preenchimento do Censo Escolar.

**Quadro – Caracterização dos alunos com NEE matriculados no IFPR, no período de 2009-2013 (continuação)**

Aluno	Ingresso em:	Idade no ano de ingresso	Sexo	Raça	Necessidade Especial	Etapas Ensino	Nome do Curso
Aluno 21*	2012	18a 9 m	F	Branca	Surdez	Subsequente	Agroecologia
Aluno 22	2013	15a 2 m	M	Branca	Baixa Visão	E. M. Integrado - 1a série	Informática
Aluno 23**	2011	21a 8 m	M	Branca	Síndrome de Asperger	Subsequente	Informática
Aluno 24	2012	49a 2 m	M	Não declarada	Deficiência Intelectual	Subsequente	Arte Dramática
Aluno 25*	2012	14a 8 m	M	Branca	Deficiência Intelectual	E. M. Integrado - 1a série	Eletromecânica
Aluno 26*	2012	40a 5 m	M	Não declarada	Cegueira	Subsequente	Alimentos
Aluno 27	2013	14a 9 m	F	Preta	Baixa Visão	E. M. Integrado - 1a série	Alimentos
Aluno 28	2011	38a 6 m	M	Não declarada	Baixa Visão	Subsequente	Massoterapia
Aluno 29	2011	44a 5 m	F	Branca	Deficiência Física	Subsequente	Massoterapia
Aluno 30	2012	56 a	F	Não declarada	Cegueira	Subsequente	Massoterapia
Aluno 31*	2012	41a 5 m	M	Branca	Cegueira	Subsequente	Massoterapia
Aluno 32	2013	40a 12 m	M	Não declarada	Deficiência Física	Subsequente	Prótese Dentária
Aluno 33	2013	19a 4 m	F	Branca	Surdez	Subsequente	Saúde Bucal
Aluno 34**	2009	16a 3 m	M	Branca	Deficiência Intelectual	E. M. Integrado - 1a série	Aquicultura
Aluno 35	2011	28a 8 m	M	Não declarado	Deficiência Física	E. M. Integrado - 1a série	Eletromecânica
Aluno 36	2011	17a 8 m	M	Branca	Deficiência Auditiva	E. M. Integrado - 1a série	Eletromecânica
Aluno 37	2011	16a 5 m	M	Branca	Baixa Visão	E. M. Integrado - 1a série	Informática
Aluno 38	2011	22a 6 m	M	Não declarado	Baixa Visão	Subsequente	Manutenção e Suporte em Informática
Aluno 39**	2011	40a 11m	M	Parda	Deficiência Física	Subsequente	Manutenção e Suporte em Informática
Aluno 40	2013	17a 1m	F	Parda	Deficiência Intelectual	E. M. Integrado - 1a série	Informática

FONTE: Elaboração própria. \* Alunos que permanecer por dois anos na instituição (ano de ingresso e ano seguinte). \*\* Alunos que permanecerem por três anos na instituição (ano de ingresso e dois anos seguintes) \*\*\* Alunos que constam como ingressantes em 2013, porém durante trajetórias identificou-se que ingressaram no IFPR em 2012, mas houve falha no registro da deficiência durante o preenchimento do Censo Escolar.

**Quadro – Caracterização dos alunos com NEE matriculados no IFPR, no período de 2009-2013 (conclusão)**

Aluno	Ingresso em:	Idade no ano de ingresso	Sexo	Raça	Necessidade Especial	Etapa Ensino	Nome do Curso
Aluno 41	2013	36a 3m	M	Branca	Deficiência Auditiva	Subsequente	Informática
Aluno 42	2013	14a 3 m	F	Preta	Deficiência Intelectual	E. M. Integrado - 1a série	Informática
Aluno 43	2011	40ª	M	Não declarada	Deficiência Auditiva	Subsequente	Informática
Aluno 44	2011	33a 3m	M	Branca	Deficiência Física	Subsequente	Eletromecânica
Aluno 45	2011	17a 5m	M	Não declarada	Deficiência Auditiva	Concomitante	Florestas
Aluno 46**	2011	19a 5m	F	Branca	Deficiência Física	Subsequente	Informática
Aluno 47	2011	17a 1 m	F	Branca	Deficiência Auditiva	Concomitante	Agroecologia
Aluno 48	2011	18a 5 m	M	Branca	Surdez	Subsequente	Informática
Aluno 49*	2012	53a 2 m	M	Preta	Deficiência Física	Subsequente	Design de Móveis
Aluno 50	2012	24a 11m	F	Branca	Deficiência Física	E. M. Integrado - 1a série	Florestas
Aluno 51*	2012	19a11 m	M	Branca	Deficiência Intelectual	Subsequente	Informática para Internet
Aluno 52*	2012	17a 4 m	M	Branca	Deficiência Física	Subsequente	Programação de Jogos Digitais
Aluno 53	2013	28a 7 m	M	Branca	Deficiência Física	Subsequente	Eletromecânica
Aluno 54	2013***	20a 4 m	F	Branca	Deficiência Auditiva	Subsequente	Informática para Internet
Aluno 55	2011	34 a	M	Não declarada	Deficiência Física	Subsequente	Açúcar e Álcool
Aluno 56	2012	40 a	F	Negra	Baixa Visão	Subsequente	Açúcar e álcool
Aluno 57	2013	21a 8 m	M	Branca	Deficiência Auditiva	Subsequente	Agronegócio
Aluno 58	2013	17a e 3m	F	Parda	Deficiência Física	Subsequente	Informática

FONTE: Elaboração própria. \* Alunos que permanecer por dois anos na instituição (ano de ingresso e ano seguinte). \*\* Alunos que permanecerem por três anos na instituição (ano de ingresso e dois anos seguintes) \*\*\* Alunos que constam como ingressantes em 2013, porém durante trajetórias identificou-se que ingressaram no IFPR em 2012, mas houve falha no registro da deficiência durante o preenchimento do Censo Escolar.

## APÊNDICE K

Quadro - Trajetória dos alunos com NEE do IFPR, no período 2007 – 2013 (continua)

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aluno 01*	Instituição	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2)	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	IFPR
	Etapa	6ª série - E.F.	7ª série - E.F.	8ª série - E.F. Não consta (2)	1ª série E.M. (1)	2ª série E.M.	3ª série E.M.	Outros cursos – eixo Comunicação e Inform. – Subs
	Modalidade	E. Regular	E. Regular	E. Regular (1) Atendimento Complementar (2)	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular
	NEE	Não possui	Não possui	Def. Física (1) Def. Física (2)	Def. Física	Def. Física	Def. Física	Def. Física
Aluno 02*	Instituição	Esc. Estadual (1) Esc. Priv. Esp. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Priv. Esp. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Priv. Esp. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2) Esc. Priv. Esp. (3)	IFPR
	Etapa	6ª série- E.F. (1) 1ª série - E.F.(2)	7ª série- E.F. (1) 1ª série -E.F.(2)	8ª série- E.F. (1) AEE (2)	1ª série- E.M. (1) AEE(2)	2ª série- E.M. (1) Atendimento Complementar (2)	3ª série- E.M. (1) Atendimento Complementar (2) AEE (3)	Outros cursos – Recursos Naturais – Subsequente
	Modalidade	E. Regular (1) E. Especial (2)	E. Regular (1) E. Especial (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2) Não consta (3)	E. Regular
	NEE	Surdez (1) Surdez (2)	Surdez (1) Surdez (2)	Surdez (1) Surdez (2)	Surdez (1) Surdez (2)	Surdez (1) Surdez (2)	Surdez (1) Surdez (2) Surdez (3)	Surdez
Aluno 03	Instituição	Esc. Estadual	Esc. Estadual					IFPR
	Etapa	2ª série - E.M.	3ª série E.M.	Sem registro no censo	Sem registro no censo	Sem registro no censo	Sem registro no censo	Eletrotécnica Subs.
	Modalidade	E.Regular	E. Regular					E. Regular
	NEE	Surdez	Surdez					Def. Auditiva
Aluno 04*	Instituição	Esc. Municipal (1) Esc. Priv. Esp. (2)	Esc. Municipal (1) Esc. Priv. Esp. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Priv. Esp. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2) Esc. Priv. Esp. (3)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2) Esc. Priv. Esp. (3)	Esc. Estadual (1) Esc. Priv. Esp. (2)	IFPR
	Etapa	3ª série- E.F. (1) 1ª série - E.F.(2)	4ª série- E.F. (1) 1ª série -E.F.(2)	5ª série- E.F. (1) AEE (2)	6ª série- E.M. (1) Atendimento Complementar (2) AEE (3)	7ª série- E.M. (1) Atendimento Complementar (2) AEE (3)	9ª ano- E.F. (1) AEE (2)	Informática - 1ª série EMI
	Modalidade	E. Regular (1) E. Especial (2)	E. Regular (1) E. Especial (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2) Não consta (3)	E. Regular (1) Não consta (2) Não consta (3)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular
	NEE	Não possui (1) Surdez (2)	Não possui (1) Surdez (2)	Não possui (1) Surdez (2)	Surdez (1) Surdez (2) Surdez (3)	Surdez (1) Surdez (2) Surdez (3)	Surdez (1) Surdez (2)	Surdez
Aluno 05	Instituição	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Subsequente			
	Etapa	1ª série - E.M.	2ª série - E.M.	3ª série - E.M.	IFPR			
	Modalidade	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular			
	NEE	Def. Física	Def. Física	Def. Física	Def. Física			
Aluno 06	Instituição	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual (1) Esc. Municipal. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Municipal. (2)	Esc. Privada	Esc. Privada	IFPR
	Etapa	8ª série - E.F.	1ª série - E.M.	2ª série- E.M. (1) AEE (2)	3ª série- E.M. (1) AEE (2)	Mecânica – subs	Outros proc. – subs	Eletrotécnica – Subs
	Modalidade	E. Regular	E. Regular	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular	E. Regular	E. Regular
	NEE	Def. Auditiva	Surdez	Def. Auditiva (1) Surdez (2)	Def. Auditiva (1) Def. Auditiva(2)	Def. Auditiva	Def. Auditiva	Def. Auditiva

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007-2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

\* Alunos 01, 02 e 04 apresentam mais de um registro de matrícula em alguns anos. Para identificar as informações de cada matrícula, optamos por indicar com a numeração (1) – 1º registro de matrículas, (2) 2º registro de matrículas e (3) 3º registro de matrícula. Nos casos em que há apenas um registro, optamos por não enumerar.

**Quadro - Trajetória dos alunos com NEE do IFPR, no período 2007 – 2013 (continuação)**

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aluno 07	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual EJA - E.M. EJA Def. Auditiva	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Mecânica – Subs E. Regular Não possui	IFPR Mecânica – Subs E. Regular Surdez
Aluno 08	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Informática – Subs E. Regular Def. Física	sem registro no censo
Aluno 09	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Contabilidade - Subs. E. Regular Def. Física	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo
Aluno 10*	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR (1) Esc. Estadual (2) Secretariado - Subs. (1) AEE (2) E. Regular (1) Não consta (2) Não possui deficiência (1) Baixa Visão (2)	IFPR (1) Esc. Estadual (2) Secretariado - Subs. (1) AEE (2) E. Regular (1) Não consta (2) Não possui deficiência (1) Baixa Visão (2)	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo
Aluno 11	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Massoterapia – Subs E. Regular Def. Física	IFPR Massoterapia – Subs E. Regular Def. Física	sem registro no censo
Aluno 12	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual 6ª série - E.F E. Regular Não possui	Esc. Estadual 7ª série - E.F. E. Regular Não possui	Esc. Estadual 8ª série - E.F. E. Regular Não possui	Esc. Estadual 1ª série - E.M. E. Regular Não possui	IFPR Jogos Digitais - 1 série E.M.I E. Regular Baixa Visão	IFPR Jogos Digitais - 2 série E.M.I E. Regular Baixa Visão	IFPR Jogos Digitais - 3 série E.M.I E. Regular Não possui
Aluno 13	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual 8ª série - E.F E. Regular Def. Física	Esc. Estadual 1ª série - E.M E. Regular Def. Física	Esc. Estadual 1ª série - E.M E. Regular Def. Física	Esc. Estadual 2ª série - E.M. E. Regular Def. Física	IFPR Mecânica – 1ª série E.M.I E. Regular Def. Física	IFPR Mecânica – 2ª série E.M.I E. Regular Def. Física	Esc.Estadual 3ª série - E.M. E. Regular Def. Física
Aluno 14	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Municipal 4ª série - E.F. E. Regular Não possui	Esc. Estadual 5ª série - E.F. E. Regular Não possui	Esc. Estadual 6ª série - E.F. E. Regular Não possui	Esc. Estadual 7ª série - E.F. E. Regular Superdotação	Esc. Estadual 8ª série - E.F. E. Regular Superdotação	IFPR Eletrônica - 1 série E.M.I E. Regular Superdotação	IFPR Eletrônica - 2 série E.M.I E. Regular Superdotação
Aluno 15	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Administração - Subs. Regular Surdez

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007-2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

\* Aluno 10 apresenta mais de um registro de matrícula em alguns anos. Para identificar as informações de cada matrícula, optamos por indicar com a numeração (1) – 1º registro de matrículas, (2) 2º registro de matrículas e (3) 3º registro de matrícula. Nos casos em que há apenas um registro, optamos por não enumerar.

Quadro - Trajetória dos alunos com NEE do IFPR, no período 2007 – 2013 (continuação)

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aluno 16	Instituição	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	IFPR
	Etapas	6ª série - E.F	7ª série E.F.	8ª série E.F.	1ª série – E.M.	2ª série - E.M.	3ª série -E.M.	Proc.Fotográficos Subsequente
	Modalidade	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular
	NEE	Não possui	Não possui	Não possui	Baixa Visão	Baixa Visão	Baixa Visão	Baixa Visão
Aluno 17*	Instituição	Esc. Privada	Esc. Privada	Esc. Privada	Esc. Privada	Esc. Privada	IFPR	IFPR (1) Esc. Priv. Esp. (2)
	Etapas	4ª série - E.F.	5ª série - E.F.	6ª série - E.F.	7ª série - E.F.	8ª série - E.F.	Administração - 1ª série E.M.I.	Administração – 2ª série E.M.I (1) AEE (2)
	Modalidade	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular (1) Não consta (2)
	NEE	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Baixa Visão(1) Baixa Visão (2)
Aluno 18	Instituição						IFPR	IFPR
	Etapas	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Hidrologia - Subs.	Hidrologia - Subs.
	Modalidade						E. Regular	E. Regular
	NEE						Baixa Visão	Baixa Visão
Aluno 19	Instituição							IFPR
	Etapas	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Aquicultura - Subs.
	Modalidade							E. Regular
	NEE							Cegueira
Aluno 20	Instituição	Esc. Estadual						IFPR
	Etapas	EJA – 1ª - 8ª série	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Agroecologia - Subs.
	Modalidade	EJA						E. Regular
	NEE	Não possui						Baixa Visão
Aluno 21*	Instituição	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2)	IFPR	IFPR
	Etapas	7ª série E.F.	8ª série E.F.	1ª série – E.M. (1) AEE (2)	2ª série – E.M. (1) AEE (2)	3ª série – E.M. (1) AEE (2)	Agroecologia - Subs.	Agroecologia - Subs.
	Modalidade	E. Regular	E. Regular	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular	E. Regular
	NEE	Surdez	Surdez	Surdez (1) Surdez (2)	Surdez (1) Surdez (2)	Surdez (1) Surdez (2)	Surdez	Surdez
Aluno 22*	Instituição	Esc. Municipal	Esc. Municipal	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2)	IFPR
	Etapas	3ª série - E.F.	4ª série - E.F.	5ª série - E.F.	6ª série - E.F.	7ª série - E.F.	9ª ano – E.F. (1) AEE (2)	Informática - 1ª série - E.M.I.
	Modalidade	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular
	NEE	Não possui	Não possui	Baixa Visão	Baixa Visão	Baixa Visão	Baixa Visão (1) Baixa Visão (2)	Baixa Visão

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007-2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

\* Alunos 17, 21 e 23 apresentam mais de um registro de matrícula em alguns anos. Para identificar as informações de cada matrícula, optamos por indicar com a numeração (1) – 1º registro de matrículas, (2) 2º registro de matrículas e (3) 3º registro de matrícula. Nos casos em que há apenas um registro, optamos por não enumerar

Quadro - Trajetória dos alunos com NEE do IFPR, no período 2007 – 2013 (continuação)

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aluno 23	<b>Instituição</b>	Esc. Privada				IFPR	IFPR	IFPR
	<b>Etapa</b>	3ª série - E.M.				Informática - Subs.	Informática – Subs	Arte Dramática – Subs
	<b>Modalidade</b>	E. Regular	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	E. Regular	E. Regular	E. Regular
	<b>NEE</b>	Não possui				Síndrome de Asperger	Síndrome de Asperger	Síndrome de Asperger
Aluno 24	<b>Instituição</b>						IFPR	
	<b>Etapa</b>	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Arte Dramática - Subs.	sem registro no censo
	<b>Modalidade</b>						E. Regular	
	<b>NEE</b>						Def. Intelectual	
Aluno 25	<b>Instituição</b>	Esc. Municipal	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	IFPR	IFPR
	<b>Etapa</b>	4ª série - E.F.	5ª série - E.F.	6ª série - E.F.	7ª série - E.F.	8ª série - E.F.	Eletromecânica – 1ª série E.M.I	Eletromecânica – 2ª série E.M.I
	<b>Modalidade</b>	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular
	<b>NEE</b>	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Def. Intelectual	Def. Intelectual
Aluno 26	<b>Instituição</b>						IFPR	IFPR
	<b>Etapa</b>	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Alimentos - Subs.	Alimentos - Subs.
	<b>Modalidade</b>						E. Regular	E. Regular
	<b>NEE</b>						Cegueira	Cegueira
Aluno 27*	<b>Instituição</b>	Esc. Municipal	Esc. Municipal	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2)	Esc. Estadual	Esc. Estadual	IFPR
	<b>Etapa</b>	3ª série - E.F.	4ª série - E.F.	5ª série – E.F. (1) AEE (2)	6ª série – E.F. (1) AEE (2)	7ª série - E.F.	9ª ano - E.F.	Alimentos – 1ª série E.M.I
	<b>Modalidade</b>	E. Regular	E. Regular	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular	E. Regular	E. Regular
	<b>NEE</b>	Baixa Visão	Baixa Visão	Baixa Visão (1) Baixa Visão (2)	Baixa Visão (1) Baixa Visão (2)	Baixa Visão	Baixa Visão	Baixa Visão
Aluno 28	<b>Instituição</b>	Esc. Estadual				IFPR		
	<b>Etapa</b>	EJA - E.M.	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Massoterapia - Subs.	sem registro no censo	sem registro no censo
	<b>Modalidade</b>	EJA				E. Regular		
	<b>NEE</b>	Não possui				Baixa Visão		
Aluno 29	<b>Instituição</b>					IFPR		
	<b>Etapa</b>	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Massoterapia - Subs.	sem registro no censo	sem registro no censo
	<b>Modalidade</b>					E. Regular		
	<b>NEE</b>					Deficiência Física		
Aluno 30	<b>Instituição</b>	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	IFPR	
	<b>Etapa</b>	EJA - 5ª - 8ª série	EJA - 5ª - 8ª série	EJA - 5ª - 8ª série	EJA - 5ª - 8ª série	EJA E.M.	Massoterapia-Subs	sem registro no censo
	<b>Modalidade</b>	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	E. Regular	
	<b>NEE</b>	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Cegueira	

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007-2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

\* Aluno 27 apresenta mais de um registro de matrícula em alguns anos. Para identificar as informações de cada matrícula, optamos por indicar com a numeração (1) – 1º registro de matrículas, (2) 2º registro de matrículas e (3) 3º registro de matrícula. Nos casos em que há apenas um registro, optamos por não enumerar

Quadro - Trajetória dos alunos com NEE do IFPR, no período 2007 – 2013 (continuação)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
<b>Aluno 31</b>	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Massoterapia – Subs E. Regular Cegueira	IFPR Massoterapia – Subs E. Regular Cegueira
<b>Aluno 32</b>	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Prótese Dentária – Subs E. Regular Deficiência Física	
<b>Aluno 33</b>	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual E. Especial 8ª série - E.F. E. Regular Surdez	Esc. Estadual E. Especial 1ª série - E.M. E. Regular Surdez	Esc. Estadual E. Especial 2ª série - E.M. E. Especial Surdez	Esc. Estadual E. Especial 3ª série - E.M. E. Especial Surdez	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Saúde Bucal - Subs. E. Regular Surdez
<b>Aluno 34</b>	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual 7ª série - E.F. Não possui	Esc. Estadual 8ª série - E.F. Não possui	IFPR Aquicultura - 1ª série E.M.I E. Regular Def. Intelectual	IFPR Aquicultura - 2ª série E.M.I E. Regular Def. Intelectual	IFPR Aquicultura - 3ª série E.M.I E. Regular Def. Intelectual	sem registro no censo	sem registro no censo
<b>Aluno 35</b>	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Eletromec. - 1ª série E.M.I E. Regular Def. Física	sem registro no censo	sem registro no censo
<b>Aluno 36</b>	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual 8ª série - E.F. E. Regular não possui	Esc. Estadual 1ª série - E.M. E. Regular não possui	Esc. Estadual 2ª série - E.M. E. Regular def. auditiva	Esc. Estadual 3ª série - E.M. E. Regular def. auditiva	IFPR Eletromec- 1ª série E.M.I E. Regular def. Auditiva	sem registro no censo	sem registro no censo
<b>Aluno 37*</b>	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual 6ª série - E.F. E. Regular Baixa Visão	Esc. Estadual 7ª série E.F. E. Regular Baixa Visão	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2) 8ª série – E.F. (1) AEE (2) E. Regular (1) Não consta (2) Baixa Visão (1) Baixa Visão (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2) 1ª série E.M. (1) AEE (2) E. Regular (1) Não consta (2) Baixa Visão (1) Baixa Visão (2)	IFPR Informática - 1ª série E.M.I E. Regular Baixa Visão	sem registro no censo	Esc. Privada 2ª série E.M. E. Regular Deficiência Física
<b>Aluno 38</b>	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Man. Sup. Em Informática - Subs. E. Regular Baixa Visão	sem registro no censo	sem registro no censo

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007-2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

\* Aluno 37 apresenta mais de um registro de matrícula em alguns anos. Para identificar as informações de cada matrícula, optamos por indicar com a numeração (1) – 1º registro de matrículas, (2) 2º registro de matrículas e (3) 3º registro de matrícula. Nos casos em que há apenas um registro, optamos por não enumerar

Quadro - Trajetória dos alunos com NEE do IFPR, no período 2007 – 2013 (continuação)

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aluno 39	<b>Instituição</b>	Esc. Estadual				IFPR	IFPR	IFPR
	<b>Etapa</b>	3ª série E.M.	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Man. Sup. Em Informática - Subs.	Man. Sup. Em Informática - Subs.	Man. Sup. Em Informática - Subs.
	<b>Modalidade</b>	E. Regular				E. Regular	E. Regular	E. Regular
	<b>NEE</b>	Não possui				def. física	def. física	def. física
Aluno 40*	<b>Instituição</b>	Esc. Municipal	Esc. Municipal	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual. (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2) Esc. Estadual (3)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2)	IFPR
	<b>Etapa</b>	3a série - E.F.	4a série - E.F.	5ª série E.F. (1) AEE (2)	6ª série E.F. (1) AEE (2)	7ª série- E.F. (1) Atendimento Complementar (2) AEE (3)	9ª ano- E.F. (1) Atendimento Complementar (2)	Informática - 1a série E.M.
	<b>Modalidade</b>	E. Regular	E. Regular	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2) Não consta (3)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular
	<b>NEE</b>	Def. Intelectual	Não possui	Def. Intelectual (1) Def. Intelectual (2)	Def. Intelectual (1) Def. Intelectual (2)	Def. Intelectual (1) Def. Intelectual (2) Def. Intelectual (3)	Def. Intelectual (1) Def. Intelectual (2)	Def. Intelectual
Aluno 41	<b>Instituição</b>							IFPR
	<b>Etapa</b>	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Informática – Subsequente
	<b>Modalidade</b>							E. Regular
	<b>NEE</b>							Deficiência auditiva
Aluno 42*	<b>Instituição</b>	Esc. Municipal	Esc. Municipal	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2)	IFPR
	<b>Etapa</b>	3ª série - E.F.	4ª série - E.F.	5ª série- E.F. (1) AEE(2)	6ª série- E.F. (1) AEE(2)	7ª série- E.F. (1) AEE(2)	9º ano- E.F. (1) AEE(2)	Informática - 1a série E.M.
	<b>Modalidade</b>	E. Regular	E. Regular	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular
	<b>NEE</b>	Def. Intelectual	Não possui	Def. Intelectual (1) Def. Intelectual (2)	Def. Intelectual (1) Def. Intelectual (2)	Def. Intelectual (1) Def. Intelectual (2)	Def. Intelectual (1) Def. Intelectual (2)	Def. Intelectual
Aluno 43	<b>Instituição</b>	Esc. Privada	Esc. Privada.			IFPR		
	<b>Etapa</b>	Informática - Subs.	Informática - Subs.	sem registro no censo	sem registro no censo	Informática - Subs.	sem registro no censo	sem registro no censo
	<b>Modalidade</b>	E. Regular	E. Regular			E. Regular		
	<b>NEE</b>	Não possui	Não possui			Def. Auditiva		
Aluno 44	<b>Instituição</b>			Esc. Privada	Esc. Privada	IFPR		
	<b>Etapa</b>	sem registro no censo	sem registro no censo	Segurança do trabalho - subs.	Segurança do trabalho – subs	Eletromecânica – Subs	sem registro no censo	sem registro no censo
	<b>Modalidade</b>			E. Regular	E. Regular	E. Regular		
	<b>NEE</b>			Def. Física	Def. Física	Def. Física		
Aluno 45*	<b>Instituição</b>	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2)	IFPR (1) Esc. Estadual (2)	Esc. Estadual	
	<b>Etapa</b>	7ª série - E.F.	8ª série - E.F.	1ª série - E.M.	2ª série - E.M. (1) AEE(2)	Florestas - concomitante. (1) 3ª série E.M.(2)	3ª série E.M.	sem registro no censo
	<b>Modalidade</b>	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular (1) Não consta (2)	E. Regular	
	<b>NEE</b>	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui (1) Não possui (2)	Def. Auditiva (1) Def. Auditiva (2)	Def. Auditiva	

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007-2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I. \* Aluno 40, 42 e 45 apresentam mais de um registro de matrícula em alguns anos. Para identificar as informações de cada matrícula, optamos por indicar com a numeração (1) – 1º registro de matrículas, (2) 2º registro de matrículas e (3) 3º registro de matrícula. Nos casos em que há apenas um registro, optamos por não enumerar.

Quadro - Trajetória dos alunos com NEE do IFPR, no período 2007 – 2013 (continuação)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Aluno 46	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual 1ª série - E.M. E. Regular Def. Física	Esc. Estadual 2ª série - E.M. E. Regular Def. Física	Esc. Estadual 3ª série - E.M. E. Regular Def. Física	sem registro no censo	IFPR Informática - Subs. E. Regular Def. Física	IFPR Informática - Subs. E. Regular Def. Física	IFPR Informática para internet - Subs. E. Regular Def. Física
Aluno 47*	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual 7ª série - E.F. E. Regular Def. Auditiva	Esc. Estadual 8ª série - E.F. E. Regular Def. Auditiva	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2) 1ª série - E.M. (1) AEE(2) E. Regular (1) Não consta (2) Def. Auditiva (1) Def. Auditiva (2)	Esc. Estadual (1) Esc. Estadual (2) 2ª série - E.M. (1) AEE(2) E. Regular (1) Não consta (2) Def. Auditiva (1) Def. Auditiva (2)	IFPR Esc. Estadual (2) Agroecologia - Conc.(1) 3ª série - E.M. (2) sem registro no censo	sem registro no censo	
Aluno 48	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Privada 8ª série - E.F. E. Regular Surdez	Esc. Privada 1ª série - E.M. E. Regular Não possui	Esc. Privada (1) Esc. Municipal (2) 2ª série - E.M. (1) AEE(2) E. Regular (1) Não consta (2) Não possui (1) Surdez (2)	Esc. Privada (1) Esc. Municipal (2) 3ª série - E.M. (1) AEE(2) E. Regular (1) Não consta (2) Não possui (1) Surdez (2)	IFPR (1) Esc. Municipal (2) Informática – Subs (1) AEE (2) E. Regular Não consta (2) Surdez (1) Surdez(2)	sem registro no censo	
Aluno 49	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Design de Móveis – subs E. Regular Não possui	IFPR Design de Móveis – Subs E. Regular Def. Física	IFPR Eletromecânica – Subs E. Regular Def. Física
Aluno 50	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual 3ª série - E.M. E. Regular Def. Física	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Florestas - 1ª série E.M.I E. Regular Def. Física	sem registro no censo
Aluno 51	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Privada 8ª série - E.F. E. Regular Def. Intelectual	Esc. Privada 1ª série - E.M. E. Regular Não possui	Esc. Privada 2ª série - E.M. E. Regular Não possui	Esc. Privada 3ª série - E.M. E. Regular Não possui	sem registro no censo	IFPR Informática – Subs E. Regular Def. Intelectual	IFPR Informática – Subs E. Regular Def. Intelectual
Aluno 52*	Instituição Etapa Modalidade NEE	Esc. Estadual 7ª série - E.F. E. Regular Não possui	Esc. Estadual 8ª série - E.F. E. Regular Não possui	Esc. Estadual 1ª série - E.M. E. Regular Não possui	Esc. Estadual 2ª série - E.M. E. Regular Não possui	IFPR (1) Esc. Estadual (2) Prog. Jogos Digitais – Subs (1) 3ª série E.M (2) E. Regular (1) E. Regular (1) Def. Física (1) Não possui(2)	IFPR Prog. Jogos Digitais – Subs E. Regular Def. Física	IFPR Prog. Jogos Digitais – Subs E. Regular Def. Física
Aluno 53	Instituição Etapa Modalidade NEE	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	IFPR Eletromecânica Subs E. Regular Não possui	IFPR Eletromecânica – Subs E. Regular Def. Física

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007-2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I. \* Aluno 47, 48 e 52 apresentam mais de um registro de matrícula em alguns anos. Para identificar as informações de cada matrícula, optamos por indicar com a numeração (1) – 1º registro de matrículas, (2) 2º registro de matrículas e (3) 3º registro de matrícula. Nos casos em que há apenas um registro, optamos por não enumerar.

**Quadro - Trajetória dos alunos com NEE do IFPR, no período 2007 – 2013 (conclusão)**

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aluno 54	Instituição	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual		IFPR	IFPR -
	Etapa	8ª série - E.F.	Agropecuária – 1ª série E.M.I	Agropecuária – 2ª série E.M.I	Agropecuária -3ª série E.M.I	sem registro no censo	Inform. Para Internet – subs	Inform. Para Internet – subs
	Modalidade	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular		E. Regular	E. Regular
	NEE	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui		Não possui	Def. Auditiva
Aluno 55	Instituição					IFPR		
	Etapa	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Açúcar e Alcool – Subs	sem registro no censo	sem registro no censo
	Modalidade					E. Regular		
	NEE					Def. Física		
Aluno 56	Instituição						IFPR	
	Etapa	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	sem registro no censo	Açúcar e Alcool – Subs	sem registro no censo
	Modalidade						E. Regular	
	NEE						Baixa Visão	
Aluno 57*	Instituição	Esc. Priv. Espec. (1) Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual		IFPR
	Etapa	8ª série - E.F.- Atendimento complementar (1) 8ª série – E.F. (2)	1ª série - E.M.	1ª série - E.M.	2ª série - E.M.	3ª série - E.M.	sem registro no censo	Agronegócio – Subs
	Modalidade	E. Especial (1) E. Regular (2)	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular		E. Regular
	NEE	Def. Auditiva (1) Def. Auditiva (2)						Def. Auditiva
Aluno 58	Instituição	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	Esc. Estadual	IFPR – Umuarama
	Etapa	6ª série - E.F	7ª série E.F.	8ª série E.F.	1ª série - E.M.	2ª série - E.M.	3ª série - E.M.	Informática - Subs.
	Modalidade	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular	E. Regular
	NEE	Não possui	Def. Física	Def. Física	Def. Física	Def. Física	Def. Física	Def. Física

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2007-2013c). Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

\* Aluno 57 apresenta mais de um registro de matrícula em um ano. Para identificar as informações de cada matrícula, optamos por indicar com a numeração (1) – 1º registro de matrículas, (2) 2º registro de matrículas e (3) 3º registro de matrícula. Nos casos em que há apenas um registro, optamos por não enumerar

## APÊNDICE L

**Quadro – Complementação das informações de trajetória dos alunos referente ao ano de 2014, com descrição da duração do curso e anos de permanência no IFPR (continua)**

Aluno	Deficiência	Curso da EPTNM	Duração do curso	Permanência no IFPR	Possível concluinte?
Aluno 01	Deficiência Física	Outros curso Informação e Comunicação – Subs..	Não disponível	2 anos (2013, 2014)	SIM
Aluno 02	Surdez	Outros cursos Recursos Naturais – Subs.	Não disponível	1 ano (2013)	NÃO
Aluno 03	Deficiência Auditiva	Eletrotécnica - Subs.	2 anos	1 ano (2013)	NÃO
Aluno 04	Surdez	Informática – EMI	4 anos	1 ano (2013)	NÃO
Aluno 05	Deficiência Física	Eletrotécnica - Subs.	2 anos	1 ano (2009)	NÃO
Aluno 06	Deficiência Auditiva	Eletrotécnica - Subs.	2 anos	2 anos (2013-2014)	SIM
Aluno 07	Surdez	Mecânica - Subs.	2 anos	2 anos (2012, 2013)	SIM
Aluno 08	Deficiência Física	Informática - Subs.	2 anos	1 ano (2012)	NÃO
Aluno 09	Deficiência Física	Contabilidade- Subs.	18 meses	1 ano (2009)	NÃO
Aluno 10	Baixa Visão	Secretariado - Subs.	18 meses	2 anos (2009, 2010)	SIM
Aluno 11	Deficiência Física	Massoterapia - Subs.	2 anos	2 anos (2011,2012)	SIM
Aluno 12	Baixa Visão	Jogos Digitais - EMI	3 anos	3 anos (2011, 2012, 2013)	SIM
Aluno 13*	Deficiência Física	Mecânica – EMI	3 anos	2 anos (2011, 2012)	NÃO
Aluno 14	Superdotação	Eletrônica – EMI	3 anos	3 anos (2011, 2012, 2013)	SIM
Aluno 15	Surdez	Administração - Subs.	18 meses	1 ano (2013)	NÃO
Aluno 16	Baixa Visão	Processos Fotográficos – Subs..	18 meses	1 ano (2013)	NÃO
Aluno 17	Baixa Visão	Administração - EMI	3 anos	2 anos (2012, 2013)	NÃO
Aluno 18	Baixa Visão	Hidrologia - Subs.	18 meses	2 anos (2012, 2013)	SIM
Aluno 19	Cegueira	Aquicultura - Subs.	Não disponível	2 anos ( 2013, 2014)	SIM
Aluno 20	Baixa Visão	Agroecologia - Subs.	2 anos	2 anos (2013, 2014)	SIM
Aluno 21	Surdez	Agroecologia – Subs.	2 anos	2 anos (2012, 2013)	SIM
Aluno 22	Baixa Visão	Informática – EMI	4 anos	1 ano (2013)	NÃO
Aluno 23*	Síndrome de Asperger	Informática – Subs. Arte Dramática – Subs.	2 anos 2 anos	2 anos (2011, 2012) 2 anos (2013, 2014)	SIM SIM
Aluno 24	Deficiência Intelectual	Arte Dramática - Subs.	18 meses	1 ano (2012)	NÃO
Aluno 25	Deficiência Intelectual	Eletromecânica - EMI	4 anos	3 anos (2012, 2013 e 2014)	Necessário dado 2015
Aluno 26	Cegueira	Alimentos - Subs.	2 anos	2 anos (2012, 2013)	SIM
Aluno 27	Baixa Visão	Alimentos – EMI	4 anos	2 anos (2013, 2014)	Necessário dado 2015-2016
Aluno 28	Baixa Visão	Massoterapia - Subs.	2 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 29	Deficiência Física	Massoterapia - Subs.	2 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 30	Cegueira	Massoterapia - Subs.	2 anos	1 ano (2012)	NÃO
Aluno 31	Cegueira	Massoterapia - Subs.	2 anos	3 anos (2012, 2013, 2014)	SIM
Aluno 32	Deficiência Física	Prótese Dentária - Subs.	2 anos	2 anos (2013, 2014)	SIM
Aluno 33	Surdez	Saúde Bucal - Subs.	2 anos	2 anos (2013, 2014)	SIM
Aluno 34	Deficiência Intelectual	Aquicultura – EMI	4 anos	3 anos (2009, 2010, 2011)	NÃO
Aluno 35	Deficiência Física	Eletromecânica - EMI	2 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 36	Deficiência Auditiva	Eletromecânica - EMI	2 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 37	Baixa Visão	Informática – EMI	3 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 38	Baixa Visão	Manutenção e Suporte em Informática - Subs.	2 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 39	Deficiência Física	Manutenção e Suporte em Informática - Subs.	2 anos	3 anos (2011, 2012, 2013)	SIM
Aluno 40	Deficiência Intelectual	Informática – EMI	4 anos	2 anos (2013, 2014)	Necessário dado 2015-2016

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2013c, 2014).  
Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.

**Quadro –** Complementação das informações de trajetória dos alunos referente ao ano de 2014, com descrição da duração do curso e anos de permanência no IFPR (conclusão)

Aluno	Deficiência	Curso da EPTNM	Duração do curso	Permanência no IFPR	Possível concluinte?
Aluno 41	Deficiência Auditiva	Informática - Subs.	2 anos	2 anos (2013, 2014)	SIM
Aluno 42	Deficiência Intelectual	Informática – EMI	4 anos	2 anos (2013, 2014)	Necessário dado 2015-2016
Aluno 43	Deficiência Auditiva	Informática - Subs.	18 meses	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 44	Deficiência Física	Eletromecânica - Subs.	2 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 45	Deficiência Auditiva	Florestas – Conc..	2 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 46	Deficiência Física	Informática – Subs.	18 meses	3 anos (2011, 2012, 2013)	SIM
Aluno 47	Deficiência Auditiva	Agroecologia – Conc..	2 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 48	Surdez	Informática - Subs.	18 meses	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 49	Deficiência Física	Design de Móveis – Subs. Eletromecânica - Subs.	18 meses	2 anos (2011, 2012) 2 anos (2013, 2014)	SIM
Aluno 50	Deficiência Física	Florestas – EMI	3 anos	1 ano (2012)	NÃO
Aluno 51	Deficiência Intelectual	Informática - Subs..	18 meses	2 anos (2012, 2013)	SIM
Aluno 52	Deficiência Física	Programação de Jogos Digitais – Subs.	18 meses	3 anos (2011, 2012, 2013)	SIM
Aluno 53	Deficiência Física	Eletromecânica - Subs.	2 anos	2 anos (2011, 2012)	SIM
Aluno 54	Deficiência Auditiva	Informática para internet – Subs.	18 meses	2 anos (2012, 2013)	SIM
Aluno 55	Deficiência Física	Açúcar e Álcool - Subs.	2 anos	1 ano (2011)	NÃO
Aluno 56	Baixa Visão	Açúcar e Álcool - Subs.	2 anos	1 ano (2012)	NÃO
Aluno 57	Deficiência Auditiva	Agronegócio - Subs.	2 anos	1 ano (2013)	NÃO
Aluno 58	Deficiência Física	Informática - Subs.	18 meses	1 ano (2013)	NÃO

**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL/MEC/INEP 2013c, 2014).  
Dados obtidos conforme procedimentos metodológicos descritos nos APÊNDICES G, H e I.