

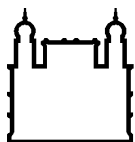
MINISTÉRIO DA SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

**TERMINALIDADE ESPECÍFICA E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO
INCLUSIVO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.**

WANESSA MOREIRA DE OLIVEIRA

Rio de Janeiro
Dezembro de 2022



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ
Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

WANESSA MOREIRA DE OLIVEIRA

Terminalidade Específica e as Implicações para o Ensino Inclusivo no Contexto dos Institutos Federais.

Tese apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou

RIO DE JANEIRO
Dezembro de 2022

Oliveira, Wanessa Moreira de.

Terminalidade específica e as implicações para o ensino inclusivo no contexto dos Institutos Federais. / Wanessa Moreira de Oliveira. - Rio de Janeiro, 2022.

378 f.; il.

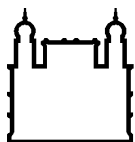
Tese (Doutorado) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2022.

Orientadora: Cristina Maria Carvalho Delou.

Bibliografia: Inclui Bibliografias.

1. Certificação diferenciada. 2. Formação profissional. 3. Ensino técnico profissional. 4. Educação especial. 5. Educação inclusiva. I. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca de Manguinhos/Icict/Fiocruz com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Igor Falce Dias de Lima - CRB-7/6930.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

WANESSA MOREIRA DE OLIVEIRA:

TERMINALIDADE ESPECÍFICA E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO INCLUSIVO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Cristina Maria Carvalho Delou

Aprovada em: 06 / 12 / 2022

EXAMINADORES:

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição de Almeida Barbosa Lima - Presidente
(IOC/FIOCRUZ)

Prof^º. Dr^º. Marcelo Diniz Monteiro de Barros (IOC/FIOCRUZ) - Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Carla Ariela Rios Vilaronga (IFSP) - Membro Titular

Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Maria de Oliveira Pavão (UFMS)- Membro Titular

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Brunetto Pertile (IFPR) - Suplente


Rio de Janeiro, 06 de dezembro de 2022

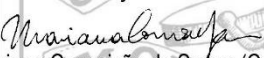


Ministério da Saúde

Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Oswaldo Cruz

Ata da defesa de tese de doutorado acadêmico em Ensino em Biociências e Saúde de **Wanessa Moreira de Oliveira**, sob orientação da Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou. Ao sexto dia do mês de dezembro de 2022, realizou-se às nove horas, de forma síncrona remota, o exame da tese de doutorado acadêmico intitulada: **“Terminalidade específica e as implicações para o ensino inclusivo no contexto dos Institutos Federais”**, no programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências - área de concentração: Ensino Formal em Biociências e Saúde, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Biociências e Saúde (F). A banca examinadora foi constituída pelos Professores: Dr^a. Maria da Conceição de Almeida Barbosa Lima – UERJ/RJ (Presidente), Dr^a. Carla Ariela Rios Vilaronga – IFSP/SP, Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão – UFSM/RS, e como suplentes: Dr. Marcelo Diniz Monteiro de Barros - IOC/FIOCRUZ e Dr^a. Eliane Brunetto Pertile - IFPR/PR. Após arguir a candidata e considerando que a mesma demonstrou capacidade no trato do tema escolhido e sistematização da apresentação dos dados, a banca examinadora pronunciou-se pela aprovação da defesa da tese de doutorado acadêmico. De acordo com o regulamento do Curso de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, a outorga do título de Doutora em Ciências está condicionada à emissão de documento comprobatório de conclusão do curso. Uma vez encerrado o exame, a Presidente da Banca atesta a decisão e a participação da aluna e de todos os membros da banca de forma síncrona remota. A Coordenadora Adjunta do Programa, Dr^a. Mariana Conceição de Souza, assinou a presente ata tomando ciência da decisão dos membros da banca examinadora. Rio de Janeiro, 06 de dezembro de 2022.


Dr^a. Maria da Conceição de Almeida Barbosa Lima (Presidente da Banca)


Dr^a. Mariana Conceição de Souza (Coordenadora Adjunta do Programa):

Av. Brasil, 4365 Manguinhos Rio de Janeiro RJ Brasil CEP: 21040-360

Contatos: (21) 2562-1201 / 2562-1299 E-mail: atendimentoseac@ioc.fiocruz.br Site: www.fiocruz.br/iocensino

**Dedico a presente tese a todos(as)
que contribuíram, direta ou
indiretamente, para sua realização!**

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares e amigos pelo apoio, incentivo e compreensão, e em especial ao meu esposo que esteve ao meu lado durante toda essa trajetória, me incentivando e me acolhendo nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus colegas de trabalho e ao IF Sudeste MG pela confiança no meu trabalho, por todo incentivo e cooperação.

Agradeço aos participantes da pesquisa pela disponibilidade e apoio.

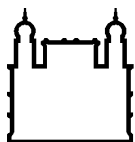
Agradeço aos membros da banca pela disponibilidade e contribuições.

Agradeço à minha orientadora pela confiança e aos Professores e colaboradores do Programa por todo aprendizado.

Agradeço aos colegas de turma pela convivência (mesmo que pouca presencialmente) e aos representantes discentes por todo apoio dispensado.

E meu agradecimento mais especial para Deus, minha rocha e meu refúgio, por ter me sustentado durante toda essa jornada, por ter me concedido sabedoria e força para superar todos os obstáculos que surgiram no decorrer dessa caminhada.

O sentimento que fica é de GRATIDÃO!



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

TERMINALIDADE ESPECÍFICA E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO INCLUSIVO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

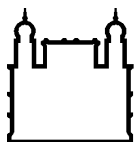
RESUMO

TESE DE DOUTORADO EM ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE

Wanessa Moreira de Oliveira

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enquanto promotora de inclusão e do acesso ao ensino de ciências, tem se apresentado desafiadora para toda a comunidade acadêmica. As ações inclusivas para a permanência dos estudantes público da Educação Especial (EE) e a questão da conclusão de seus cursos formativos, principalmente dos estudantes com grave deficiência intelectual ou deficiência múltipla, ainda constituem questões complexas. Apesar da previsão legal da Terminalidade Específica (TE) na legislação educacional brasileira, ou da Certificação Diferenciada (CD) como mencionado mais recentemente, pouco se discute e/ou se aplica tal estatuto. Assim, a presente tese, organizada em formato de produções científicas, com aporte teórico na Teoria da Aprendizagem Significativa e na Teoria Sócio-histórico-cultural, teve como objetivo geral analisar as possibilidades e limitações de adoção da TE para o contexto de ensino inclusivo, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Consistiu em uma pesquisa qualitativa, que adotou, como recursos de produção de dados, a análise documental, o questionário on-line e o grupo focal. A pesquisa contou com a colaboração de 29 IFs, por meio da participação de 29 profissionais atuantes no gerenciamento das políticas de inclusão nas Reitorias de cada instituição. Os dados produzidos foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin e foram apresentados e discutidos por meio de 4 artigos científicos. Como resultados do estudo, foi constatado que a TE/CD tem sido requerida nos IFs e pode se revelar como possibilidade e limitação para o desenvolvimento do ensino inclusivo. É uma possibilidade na perspectiva de responder a determinadas condições complexas de desenvolvimento acadêmico de estudantes público da EE e como forma de garantir o atendimento adequado a eles, exigindo investimento pregresso nos estudantes para o favorecimento de aprendizagens significativas. É uma limitação no sentido de que as condições estruturais básicas para o desenvolvimento da inclusão ainda estão sendo construídas nos IFs e, portanto, podem dificultar a realização do máximo investimento nos estudantes antes de conduzi-los a tal certificação. Assim, foi possível concluir que a TE/CD se configura como uma estratégia de caráter subjugado diante da realidade dos IFs. Como alternativa, sugeriu-se o investimento em certificações intermediárias, também legalmente previstas, mas pouco exploradas.

Palavras-chave: Certificação Diferenciada. Formação profissional. Ensino técnico profissional. Educação Especial. Educação Inclusiva.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

SPECIFIC TERMINALITY AND THE IMPLICATIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION AT FEDERAL INSTITUTES

ABSTRACT

DOCTORAL THESIS IN EDUCATION IN BIOSCIENCES AND HEALTH

Wanessa Moreira de Oliveira

Considered as a way to promote inclusion and access to science education, Vocational and Technical Education (EPT in Portuguese) has been regarded as a challenge for academic community. Inclusive initiatives to grant permanence of target group of Special Education (EE in Portuguese) and the following completion of their courses are still complex issues particularly for students with profound intellectual and multiple disabilities. Despite the legal provision of Specific Terminality (TE in Portuguese) under Brazilian educational legislation or Differentiated Certification (CD in Portuguese) as recently proposed it is not discussed or applied effectively. Therefore, based on Meaningful Learning Theory and Socio-historical-cultural Theory, this thesis containing scientific productions aimed to analyze the possibilities and limitations imposed for the implementation of TE in the context of inclusive education at the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). This is a qualitative research using document analysis, online questionnaire and focus group to produce survey data with the collaboration of 29 IFs and the participation of 29 professionals in the field of management of inclusion policies in the Rectory of each institution. Data analysis was performed based on Bardin's content analysis and developed in 4 scientific papers. We have found that TE/CD has been required at IFs and represents both a possibility and a limitation for the development of inclusive education. As a possibility it may meet some complex conditions for academic development of target group of Special Education and ensure proper attention, then requiring previous investment in students to foster meaningful learning. It is also a limitation considering that basic structural conditions for the promotion of inclusion are still a work in progress at IFs which may result in difficulties to achieve the maximum effect on investment for the students before leading them to such certification. Therefore we conclude that the TE/DC represents an underestimated strategy in view of the current situation of IFs. Investing in intermediate certifications is proposed which is an alternative not fully exploited despite being provided in the law.

Keywords: Differentiated Certification. Professional training. Vocational and Technical education. Special education. Inclusive education.

ÍNDICE

	RESUMO	viii
	LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	viiv
	APRESENTAÇÃO.....	15
1	INTRODUÇÃO	199
	1.1 Justificativa.....	266
	1.2 Objetivos.....	299
2	CAMINHO METODOLÓGICO	30
	2.1 Sobre o questionário	34
	2.2 Sobre o fórum virtual de discussão temática	366
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
	3.1 A Educação Especial e Inclusiva	40
	3.1.1 CAPÍTULO DE LIVRO 1: A constituição histórica da Educação Especial e Inclusiva e suas correlações com o conceito de saúde.....	40
	3.2 O ensino inclusivo no contexto da Educação Especial e Inclusiva 633	
	3.2.1 ARTIGO 1: A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão	644
	3.2.2 ARTIGO 2: A deficiência intelectual ou deficiência múltipla e o ensino inclusivo na formação profissional e tecnológica.....	877
	3.2.3 ARTIGO 3: Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica	1055
	3.2.4 CAPÍTULO DE LIVRO 2: A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e a Terminalidade Específica ..	1311
	3.3 Teorias de aprendizagem e o ensino inclusivo	15252
	3.3.1 CAPÍTULO DE LIVRO 3: Teorias de aprendizagem e o ensino científico e tecnológico inclusivo	15252
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	17171

4.1	Terminalidade Específica nos Institutos Federais: contextualização a partir dos registros	17171
4.1.1	ARTIGO 4: Estudantes Público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são?.....	17272
4.1.2	ARTIGO 5: Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama.....	18989
4.2	Terminalidade Específica nos Institutos Federais: o que dizem os profissionais que atuam no gerenciamento das políticas de inclusão	22626
4.2.1	ARTIGO 6: Terminalidade Específica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais.	22626
4.2.2	ARTIGO 7: Ensino Inclusivo nos Institutos Federais: possíveis implicações da terminalidade específica ou certificação diferenciada	24848
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	2766
6	REFERÊNCIAS	28686
7	APÊNDICES	29393
7.1	Apêndice A - Levantamento de cursos, ofertados pelos IFs, relacionados às áreas de Biociências e/ou Saúde	29393
7.2	Apêndice B - Questionário	30404
7.3	Apêndice C - TCLE	311
7.4	Apêndice D - Roteiro grupo focal	314
7.5	Apêndice E - Análises de dados: complementar ao Artigo 6	316
7.6	Apêndice F - Análises de dados: complementar ao Artigo 7	342
8	ANEXOS	367
8.1	Anexo I - Parecer Comitê de Ética Fiocruz.....	367

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 (Artigo 7) - Nuvem de palavras formada a partir da ideias-chaves dos participantes sobre a TE.....pág. 252

FIGURA 2 (Artigo 7) - Enquete sobre a relação que a TE estabelece/pode estabelecer com as práticas de ensino inclusivas nos IFs.....pág. 254

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 (Artigo 7) - Categorias de Análise.....pág. 252

QUADRO 2 (Artigo 7) - Enquadramento, sob o ponto de vista da Educação Inclusiva, das ideias expressas pelos participantes sobre TE.....pág. 253

QUADRO 3 (Artigo 7) - Implicações relativas às ações/attitudes frente à TE...pág. 261

QUADRO 4 (Artigo 7) - Proposições para organização da TE/CD nos IFs.....pág. 267

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EE - Educação Especial

TE - Terminalidade Específica

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

CAI - Coordenação de Ações Inclusivas

COVID-19 - Doença do Coronavírus de 2019

NAPNE - Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

DI - Deficiência Intelectual

DM - Deficiência Múltipla

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OIT - Organização Internacional do Trabalho

E-SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão

CGU - Controladoria-Geral da União

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UPF - Universidade de Passo Fundo

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

AS - Aprendizagem Significativa

TAS - Teoria da Aprendizagem Significativa

CD - Certificação Diferenciada

CNE - Conselho Nacional de Educação

AEE - Atendimento Educacional Especializado

PEI - Plano Educacional Individualizado

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha jornada no campo educacional em 2011, após formação em Serviço Social em 2009, começando meu trabalho como Assistente Social no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

São onze anos de atuação e crescimento profissional no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), onde, entre 2011 e 2014, dediquei-me à estruturação e implementação da política de assistência estudantil no Campus Santos Dumont, recém-criado à época. Nesse período, tive oportunidade de acompanhar as primeiras inquietações, principalmente pedagógicas, relativas à acessibilidade e inclusão da primeira estudante com deficiência do campus, uma estudante surda.

Naquela época, não existia no campus um setor de apoio específico da Educação Especial (EE), nem profissionais especializados e/ou de apoio da EE. Então, como referência de assistência a estudantes em geral, debruicei-me na busca, juntamente a outros profissionais do campus, de recursos e meios para possibilitar a participação no ensino e a aprendizagem da referida estudante.

Nessa busca, pude descobrir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a singularidade linguística da pessoa surda e identificar muitas dificuldades para garantir àquela estudante surda o direito de acesso e participação nas práticas de ensino e de favorecimento da aprendizagem.

Mesmo sem saber, essa busca de respostas e encaminhamentos para as necessidades da estudante surda constituía apenas meus primeiros passos na busca por melhorias nas ações e práticas de ensino para atendimento aos estudantes com deficiência na instituição.

Em 2014, diante da possibilidade de trabalhar na cidade onde morava, Juiz de Fora - MG, solicitei minha transferência para a reitoria do IF Sudeste MG, na qual fui alocada na Coordenação de Ações Inclusivas (CAI).

Foi um desafio e tanto! Deparei-me com muitas garantias legais, tantas que foi difícil me situar a respeito, mas nem tantas ações na prática. Tal realidade foi observada não só na minha instituição como em outros Institutos Federais (IFs) e Universidades.

Daí surgiram a necessidade e o desejo de buscar conhecimento sobre a temática e qualificação para propor ações de melhoria nos processos de inclusão e atendimento aos estudantes público da EE.

Iniciei a realização de alguns cursos de curta duração, a busca de experiências exitosas nos campi da minha instituição e em outros IFs e Universidades, mas tudo parecia pouco perto da responsabilidade de promover e conduzir as discussões institucionais para elaboração de diretrizes educacionais e de ensino inclusivas, já que não existiam.

Então, em 2015, ingressei no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense com a proposta de estudar como as ações de inclusão se desenvolveram no IF Sudeste MG até aquele momento e, através da pesquisa-ação, construir, juntamente aos servidores atuantes na instituição no campo da EE e inclusiva, um caminho possível para melhoria da acessibilidade e participação dos estudantes público da EE nas práticas de ensino.

Foram quase 2 anos de muito aprendizado e muitas trocas com servidores, participantes da pesquisa, dos campi que compõem o IF Sudeste MG.

Da dissertação intitulada "Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção" resultou um produto, o "Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG", que por sua vez, foi adotado pelo IF Sudeste MG como política institucional de inclusão, por meio da Resolução do Conselho Superior n.º 20 de 08 de agosto de 2017 (IFSUDESTEMG, 2017).

O Guia Orientador foi registrado na biblioteca nacional e, enquanto proposta de política institucional, recebeu o reconhecimento de 2º lugar no concurso de inovação promovido pelo IF Sudeste MG em 2018.

E assim, na continuidade da minha prática profissional frente à CAI, novas demandas e desafios foram surgindo e me impulsionando a buscar novos conhecimentos.

Entendendo que a inclusão não significa apenas garantir acesso aos estudantes público da EE, mas, principalmente, participação nos processos de ensino para favorecimento de aprendizagens e desenvolvimento, minhas preocupações com as práticas pedagógicas só aumentavam. Tal fato me impulsionou a buscar mais qualificação na área, realizando formação em licenciatura em pedagogia, entre 2018 e 2019, na modalidade de segunda graduação.

Mas ainda não era suficiente (e acredito que nunca será!). Alguns contextos vivenciados na inclusão e atendimento de estudantes com deficiência em cursos de formação profissional, principalmente de estudantes em condições que envolviam a

deficiência intelectual ou a deficiência múltipla, trouxeram-me muitas constatações, dúvidas e questionamentos, entre os quais sobressaíam:

- a fragilidade das práticas inclusivas das etapas de escolaridade anteriores (ensino fundamental ou médio), o que se observava pelo pouco desenvolvimento dos alunos quando do ingresso nos campi do IF;

- as limitações da instituição de formação profissional, em cursos regulares, em atender às especificidades desses estudantes que, muitas vezes, deixaram de ser trabalhadas anteriormente e no momento propício, como a alfabetização e a inicialização à comunicação efetiva (ex.: Libras e comunicação aumentativa/alternativa);

- as (im)possibilidades da instituição em atendê-los, satisfatoriamente, naquilo que talvez eles necessitem mais que um diploma profissional (ex.: atividades da vida diária);

- e por fim, e talvez o que seja o resumo de todas essas constatações, a passagem de determinados estudantes com deficiência por uma formação profissional, inclusive com diplomação, seja regular, diferenciada ou por meio da Terminalidade Específica (TE), que não, necessariamente, tem habilitado o estudante a exercer a profissão almejada ou qualquer outra. Sob o propósito de não excluir, talvez a inclusão escolar esteja se restringindo à socialização. E assim, como fica o direito ao trabalho digno e à inserção laboral e social das pessoas com deficiência? Muitas vezes, perversamente, a escolarização não possibilita, ao menos, o desenvolvimento de certa autonomia pelo sujeito para a realização de ações rotineiras da vida doméstica e social.

De todas essas inquietações, resultou meu desejo de pesquisar sobre o processo de ensino e certificação profissional de estudantes com deficiência que requerem apoios e adaptações mais significativas nas práticas de ensino.

Imbuída desse desejo, fui motivada a ingressar nessa jornada do doutorado, convencendo minha orientadora e o Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociência e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz a embarcarem nesse projeto comigo, de modo que pudéssemos trazer à tona uma reflexão tão importante e necessária no campo do ensino inclusivo no contexto da formação profissional.

Logo, em um primeiro momento, minha proposta de pesquisa era investigar um caso específico de estudante com deficiência intelectual ou múltipla regularmente matriculado em curso técnico de nível médio de um Instituto Federal (IF). A proposta era analisar as ações de ensino propostas, desenvolvidas e/ou esperadas por todos

os atores que participavam do processo educacional desse estudante, inclusive o próprio, para, a partir daí, compreender os possíveis efeitos das formas de certificação profissional (regular ou diferenciada) sobre as práticas de ensino e vice e versa.

Tal projeto de pesquisa chegou a ser aprovado pelo Comitê de Ética da Fiocruz e do IF no qual se desenvolveria a pesquisa de campo. No entanto, em virtude da instauração da Pandemia da COVID-19¹, a partir de março de 2019, e da consequente suspensão das atividades escolares sem previsão de retorno e, inicialmente, sem previsão de implementação de atividades remotas nos IFs, foi necessário reformular a proposta inicial de pesquisa, tornando-a viável no contexto de isolamento social instituído como forma de enfrentamento da Pandemia.

Nesse cenário, foi desenvolvida a presente tese, a qual foi organizada na forma de artigos, conforme prevê o regimento geral do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, e estruturada em 5 capítulos que serão apresentados na sequência.

O capítulo 1 desta tese apresenta a introdução, a justificativa e os objetivos do estudo, como uma forma de introduzir o leitor ao tema, apresentando-lhe uma visão geral do problema, as questões que orientam o estudo, as motivações para sua realização e os objetivos que guiam a proposta.

Enquanto o capítulo 2 descreve, com detalhes, o itinerário metodológico percorrido para o alcance dos objetivos traçados, o capítulo 3, por sua vez, apresenta a fundamentação teórica que embasa o estudo, registrando uma ampla análise bibliográfica, apresentada na forma de 3 artigos e 3 capítulos de livro, os quais situam o tema central de pesquisa e expõem algumas de suas conexões.

Já no capítulo 4, são expostos os resultados da pesquisa empreendida, os quais são apresentados e discutidos por meio de 4 artigos publicados em revistas científicas. E como considerações finais, o capítulo 5 discorre sobre as mais importantes observações sobre o estudo empreendido com vistas a responder às questões norteadoras da pesquisa.

¹ COVID-19 - é a doença causada pelo vírus Sars-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave – Coronavírus 2). O nome deriva da sigla para Coronavírus Disease 2019, ou Doença do Coronavírus de 2019, indicação do ano que o surto teve início.

1 INTRODUÇÃO

Com a expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), principalmente por meio da Rede Federal² que vem sendo organizada no Brasil desde 2006 (BRASIL, 2010), e a institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (BRASIL, 2008), tem aumentado o número de oferta de vagas de cursos técnicos e tecnológicos, em regiões onde antes havia pouca ou nenhuma oferta de tais modalidades de educação formal.

Assim, os IFs, os quais abarcam aproximadamente 94% das matrículas na Rede Federal (BRASIL, 2022), têm servido de instrumentos para materialização da inclusão e da ampliação do acesso ao conhecimento científico e tecnológico.

Na medida em que parcelas da população que antes não tinham condições de acessar a escolarização técnica e profissional têm ingressado nos IFs, trazendo para a comunidade acadêmica uma diversidade de perfis de estudantes, dentre eles os estudantes público da Educação Especial (EE), aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação (BRASIL, 1996), ampliam-se as possibilidades de inclusão educacional.

Conseqüentemente, expandem-se as oportunidades de acesso ao conhecimento científico, já que o ensino de ciências constitui a base curricular dos cursos de formação profissional e tecnológica, estando a ciência e a tecnologia, esta última entendida como "expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas", integradas à proposta de organização curricular que se baseia no trabalho com princípio educativo (BRASIL, 2021, p.2; SCHWARTZ; REZENDE, 2013).

Assim, conforme observam Schwartz e Rezende (2013, p. 77), o destaque dado às políticas de EPT e à "expansão do acesso à educação profissional técnica de nível médio no Brasil representam a oferta em larga escala de educação científica e tecnológica".

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa em questão ganha relevância no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Biociências e Saúde, por considerar aspectos que influem, relevantemente, nas propostas e práticas de ensino inclusivas no âmbito da formação profissional nas áreas, direta ou indiretamente, correlacionadas a biociências e/ou à saúde.

² A Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), 23 Escolas Técnicas Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2022).

Sobre esse aspecto, destaca-se que o ensino de ciências, biociências e/ou de saúde permeia os conteúdos traçados em todos os 12 eixos tecnológicos estabelecidos para organizar e abranger os cursos oferecidos na EPT (BRASIL, 2016, 2021).

Além disso, todos os 38 IFs existentes no país oferecem, cada um, mais de um curso (no mínimo 8 cursos cada) de formação profissional nas áreas de biociências ou saúde, conforme demonstra o levantamento feito nos sites institucionais das respectivas instituições em julho de 2021 (Apêndice A).

Dessa maneira, pelo menos formalmente, têm-se estabelecidas as bases para o atendimento ao imperativo de que

é urgente se ensinar ciências no mundo onde o saber científico e tecnológico é cada dia mais valorizado, admitindo que não é possível a formação de um cidadão crítico sem conhecimentos básicos necessários para a realização de julgamentos e consequentes opções (BENITE; BENITE; VILELA-RIBEIRO, 2015, p. 83).

Revela-se, assim, uma aproximação das propostas de EPT e do ensino de ciências no que se refere à formação integral dos sujeitos com vistas ao exercício da cidadania, na medida em que também se defende uma proposta de educação profissional que visa à formação integral, unitária, politécnica e omnilateral³, enquanto formação completa que prepara os sujeitos para o exercício da cidadania no e para o trabalho (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008; PACHECO, 2015).

Essa relação entre EPT e a formação científica é esclarecida por Schwartz e Rezende (2013, p. 79), as quais declaram que o ensino de ciências deveria:

oferecer uma boa base científica mas, ao mesmo tempo, levar os sujeitos a refletir sobre como colocar esse conhecimento a serviço do bem-estar comum, estando, assim, sendo preparado para a prática da cidadania responsável. Também a formação integral, na perspectiva da formação politécnica, exige a compreensão teórica e a prática dos fundamentos científicos para o exercício crítico, responsável e transformador de atividades no mundo.

Tal perspectiva vai ao encontro da proposta de Educação Inclusiva, a qual também tem se materializado na EPT e nos IFs, no sentido de proporcionar não apenas acesso à educação formal, mas de oferecer condições de ensino que

³ Segundo Ramos (2008, p. 3), a formação omnilateral dos sujeitos "implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. "Trata-se de "formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica" (CIAVATTA, 2005, p. 3).

favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, inclusive daqueles historicamente excluídos dos processos formais de escolarização, como os estudantes público da EE (BRASIL, 1996, 2008a, 2015).

Assim, as condições de concretização da formação profissional, tecnológica e científica de estudantes público da EE, amparada em tais princípios, tornam-se motivo de preocupação e observância constante.

Nesse cenário, observa-se que alguns desafios vêm sendo apresentados aos IFs do país para promoção de acesso, permanência e desenvolvimento do ensino com vistas ao êxito dos estudantes público da EE.

Apesar de, atualmente, a Rede Federal, vinculada diretamente à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), não dispor de uma política ou programa específico de inclusão escolar, cada IF têm se organizado à sua maneira para atender às demandas de acesso e permanência dos estudantes público da EE (OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; SONZA, VILARONGA, MENDES, 2020).

Ainda sob a influência do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), que constituiu uma experiência de organização/orientação da Educação Inclusiva na Rede Federal no período de 2000 a 2011 (ANJOS, 2006; NUNES, 2012; NASCIMENTO e FARIA, 2013), os IFs continuaram implementando os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), conforme fora proposto pelo Programa TEC NEP, ou outros núcleos/setores similares com vistas a atuarem como setores estratégicos para o estabelecimento da cultura inclusiva nas instituições (MENDES, 2017).

Os NAPNEs ou outros setores de referência da Educação Inclusiva e de suporte da EE, atualmente presentes em praticamente todos os IFs, têm adquirido características particulares de organização e funcionamento em cada instituição, uma vez que não possuem o amparo de um programa ou política específica da Rede Federal e, assim, não dispõem de financiamento, orientação e capacitação específicos (MENDES, 2017).

Apesar desse contexto, estudos recentes (SANTOS; PONCIANO, 2019; PEROVANO, 2019) têm demonstrado que muitos IFs têm organizado e desenvolvido práticas de ensino inclusivas, buscando oferecer recursos e serviços de apoio da EE, objetivando ampliar a participação dos estudantes público da EE nos processos de

ensino e aprendizagem e favorecer sua formação profissional, organizando-se em torno da política nacional de EE (BRASIL, 2008a).

Entretanto, o êxito formativo de parcela desses estudantes tem constituído ainda grande desafio para os IFs (OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

A despeito de todo o trabalho para garantir a inclusão destes estudantes no espaço escolar, alguns discentes, em especial com deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM), demandam adaptações mais significativas e não conseguem progredir em todos os componentes curriculares previstos. Logo, podem ficar suscetíveis a algumas falhas do sistema escolar, como: serem aprovados automaticamente sem o efetivo desenvolvimento das aprendizagens possíveis, ou ficarem retidos na escola, sem perspectiva de formação, e acabarem por desistir do processo de escolarização.

Diversos estudos têm constatado que processos de inclusão escolar de estudantes com DI ou DM, especialmente na educação básica, não têm garantido a efetiva participação dos mesmos nas práticas de ensino e não têm favorecido seu desenvolvimento e a aprendizagem significativa (RIBEIRO, 2006; ROCHA; PLETSCHE, 2015; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020).

Nesse contexto, parece estar sendo negado a eles o direito às adaptações razoáveis, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), o que constitui, segundo Assis Júnior (2019), discriminação por motivo de deficiência, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, é obrigatória a discriminação positiva mediante a realização de adaptações razoáveis pelos sujeitos obrigados – Estados e particulares – como meio para garantir a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, cuja obrigação encontra limite no ônus desproporcional. É vedada, por outro lado, a discriminação por motivo de deficiência, que abrange, inclusive, a recusa de adaptação razoável (ASSIS JÚNIOR, 2019, p. 174).

Ainda sobre esse aspecto, há que se considerar que a simples inserção do estudante com deficiência na escola comum não possibilita sua participação e aprendizagem efetivas, portanto, para isso, são necessárias adaptações pedagógicas e/ou curriculares (GLAT; PLETSCHE, 2012; CENCI; DAMIANI, 2013; BERETA; GELLER, 2021).

Diante disso, Libâneo (2005) faz uma alerta:

As escolas e as salas de aula têm contribuído pouco para a superação dessas contradições, especialmente estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, correndo o risco de terem que assumir o ônus de estarem ampliando a exclusão com medidas aparentemente bem intencionadas como a eliminação da organização curricular em séries, a promoção automática, a integração de alunos portadores de necessidades especiais, a flexibilização da avaliação escolar, a transformação da escola em mero espaço de vivência de experiências socioculturais (LIBÂNEO, 2005, p.17).

Vindo ao encontro desta problemática, Delou (2018, p. 3) nos provoca na afirmação de que “a função da escola é a escolarização e não a recreação ou a convivência social, apenas, ou ainda a hotelaria”.

Tal situação torna-se ainda mais complexa quando relacionada ao contexto educacional voltado para a formação profissional, no qual são definidas, de antemão, conhecimentos e competências mínimas para habilitar um profissional para atuação (BRASIL, 2016, 2021a, 2021b).

Além disso, há que se considerar a ocorrência de tais situações em etapas de escolaridade anteriores à educação técnica profissional de nível médio ou superior, conforme evidencia o estudo de Redig (2019), as quais podem inviabilizar o sucesso dos sujeitos com deficiência na formação técnica para o trabalho.

Nesse cenário, observa-se que alguns IFs têm buscado, no estatuto⁴ da Terminalidade Específica (TE), uma possibilidade de conclusão de etapa formativa educacional, na EPT, de estudantes com deficiências ou outras condições específicas, conforme registram consultas sobre o tema direcionadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2013, 2019).

A TE é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no inciso II do artigo 59, e no Parecer do CNE n.º 17/2001, item 8, para os estudantes com DI ou DM que “não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996).

Trata-se de uma “certificação de conclusão de escolaridade — fundamentada em avaliação pedagógica — com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental⁵ ou múltipla” (BRASIL, 2001, p. 28).

⁴ Estatuto da Terminalidade Específica entendido como o conjunto de normativas que a referenciam (BRASIL, 1996, 2001, 2001a, 2013, 2019).

⁵ Termo utilizado à época, atualmente substituído por Deficiência Intelectual.

Apesar de prevista inicialmente apenas para o âmbito do ensino fundamental (BRASIL, 1996, 2001), há registro de que o estatuto da TE também se aplica à educação profissional (BRASIL, 2013, 2019). Sobre esse aspecto, a Procuradoria Federal junto ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP) interpretou não haver óbice jurídica quanto à aplicação da TE, prevista na LDBEN, "aos cursos de ensino médio integrado, concomitante ou subsequente ao ensino médio, tanto na modalidade regular como na educação de jovens e adultos (EJA), bem como no ensino superior no âmbito do IFSP" (PFIFSP, 2017, p. 5).

Além disso, conforme propõe Silva (2016, p. 77), pode-se interpretar que, na medida em que a EE constitui modalidade de suporte transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008a), assim também seria praticada a TE.

No entanto, apesar da previsão legal, não existe nenhuma orientação/normatização, clara e objetiva, de como deve se dar o processo de certificação por TE e qual(is) seu(s) real(is) propósito(s). Do mesmo modo, poucos são os estudos e pesquisas científicas que tratam da organização e implementação dessa prática nas escolas, conforme constataram Lima (2009), Silva (2016), Milanesi e Mendes (2016) e Santos (2019).

Neste sentido é importante aprofundar os estudos relativos aos saberes necessários à obtenção da terminalidade acadêmica dos alunos com deficiência mental, qual o momento adequado de seu processo de escolarização em que a terminalidade deve ocorrer e quais as adaptações curriculares necessárias ao currículo regular, que possam proporcionar maiores chances de continuidade do processo de escolarização para estes alunos (IACONO; MORI, 2004, p. 6).

Analisando o estatuto da TE e, em alguns casos, sua aplicação em contextos de ensino fundamental, alguns estudos (IACONO; MORI, 2004; LIMA, 2009) apresentam um lado perverso dessa estratégia, que, quando mal interpretada, pode servir para reestabelecer parâmetros de exclusão, não deixando outras possibilidades para o estudante progredir seja nos estudos e/ou no mundo do trabalho.

Por outro lado, estudos como de Elias *et al.* (2012), Silva (2016) e Delou (2018) comungam mais com a ideia de que perverso seria deixar o estudante passível de TE "para sempre na escola", sem outras perspectivas de inserção social e laboral.

O estudo de Milanesi e Mendes (2016), por sua vez, indica que se trata de um tema que carece de mais estudos e pesquisas para possibilitar uma avaliação a respeito.

Recentemente, outra perspectiva de compreensão da TE foi apontada no estudo de Miranda, Ribeiro e Rausch (2022), que, no contexto do ensino superior, indica a emergência de tal estatuto como "instrumento de escuta da diversidade", como possibilidade de favorecer o reconhecimento das necessidades e potencialidades dos estudantes e, assim, contribuir para sua formação.

Nesse sentido, as autoras afirmam que:

A TE não pode ser entendida como um mecanismo, mas como uma alternativa que permitirá a continuidade dos estudos desde que atenda à necessidade do estudante através da escuta atenta da sua especificidade. A TE perde sua efetividade se no processo de ensino-aprendizagem for tratada como uma prática excludente e se a incluirmos na categoria da diferença, como algo técnico, de substituição curricular apenas, todavia, pode ser um fator positivo que sirva de alerta para (re)conhecer o outro como sujeito com identidade e potencialidades (MIRANDA; RIBEIRO; RAUSCH, 2022, p. 17).

Já no contexto da EPT, e mais especificamente dos IFs, a certificação por TE, apesar de adquirir uma conotação mais complexa relativa à habilitação profissional, também pode estar sendo produzida, de acordo com o estudo de Santos (2019), como um elo de ligação entre a escola e o mundo do trabalho, visto que sua operacionalização têm representado a "necessidade de constituição de uma rede de apoio institucional para promover a inclusão desses sujeitos na escola e no mundo do trabalho" (SANTOS, 2019, p. 128).

Todavia, acredita-se que, assim como no ensino fundamental, certa imprecisão paira sobre a TE também no âmbito dos IFs, conforme observam Pertile e Mori (2018, p. 90):

Por um lado, essa alternativa de certificação de curso tem várias incoerências, conforme já apontavam as discussões sobre o uso da terminalidade específica no Ensino Fundamental, principalmente pelo risco de finalizar antecipadamente a escolarização justamente de pessoas que precisam de maior tempo e maior investimento para aprender. Por outro, existe a necessidade de inserção no mercado de trabalho e a expectativa de que o uso da terminalidade específica favoreça a formação para o trabalho, estabeleça condições de permanência dos alunos nos IFs e forneça a certificação necessária à empregabilidade.

Assim, evidencia-se a necessidade de se analisar as possibilidades e limitações relativas à adoção da TE na EPT, buscando compreender suas implicações para as práticas de ensino e consequente formação profissional, como uma questão de direito humano, como sendo a base para garantia de efetivação de outros direitos, conforme disposto na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), e não como uma

estratégia para “alívio” escolar, ou como bem expressa Elias *et al.* (2012), “remetendo a uma forçada finalização educativa”.

Nesse contexto, algumas questões se apresentam à comunidade escolar: Deveriam ser adotados outros mecanismos para possibilitar o encaminhamento destes estudantes para outros processos formativos ou para o mundo do trabalho? A TE seria um caminho? Mas poderia a TE ser organizada na EPT para atender aos preceitos da Educação Inclusiva e favorecer o ensino inclusivo?

Dentre essas e diversas outras questões destacam-se duas que constituem o problema da investigação que se propõe na presente tese, a saber: Quais compreensões e finalidades são dadas pelos IFs ao estatuto da Terminalidade Específica? Em que medida elas podem contribuir ou não para as práticas de ensino inclusivas (incluindo o ensino de ciências, biociências e/ou saúde) e processos de aprendizagem de estudantes público da Educação Especial?

1.1 Justificativa

As pessoas com deficiência são consideradas um dos grupos em situação de vulnerabilidade que merecem atenção específica de todos os países segundo a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*⁶ (ONU, 2015).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), traçados na Agenda 2030 como metas para a erradicação da pobreza e melhoria de qualidade de vida dos cidadãos do mundo, fazem referência direta às pessoas com deficiência, dando ênfase à necessidade de ações mais inclusivas em diversos âmbitos da vida.

Alicerçados na questão dos direitos humanos e alinhados com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), destacam-se três compromissos estabelecidos nos ODSs (ONU, 2015, p. 18) que amparam o presente estudo: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, que demanda a organização do ensino inclusivo; “Promover [...] emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos”, que demanda ensino inclusivo no contexto da formação

⁶ Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), resultante de um pacto global pelo desenvolvimento sustentável, constitui um plano de ação que prevê 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) para erradicação da pobreza e promoção de vida digna para todos (<http://www.agenda2030.com.br/sobre/>).

profissional; e “Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”, que pode ser favorecido pela ampliação de processos educacionais inclusivos.

Para o alcance de tais ODSs, são previstas diversas metas, sendo que algumas estabelecem compromisso expresso para com as pessoas com deficiência, como: garantir acesso à formação profissional para os mais vulneráveis, inclusive as pessoas com deficiência; construir ambientes educacionais inclusivos e eficazes; alcançar o pleno emprego e produtividade para todos, inclusive para as pessoas com deficiência; e empoderar, através da inclusão social, econômica e política, todas as minorias, inclusive as pessoas com deficiência (ONU, 2015).

Alinhada a essa perspectiva, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem alertado para a necessidade de considerar as pessoas com deficiência nos debates sobre o futuro do trabalho, demarcando tendências do mundo do trabalho e objetivos para inclusão laboral dessa parcela da população mundial (OIT, 2021).

Dentre estas previsões para o futuro do trabalho, sublinham-se a transformação tecnológica e a exigência de novas habilidades, na medida em que impactam diretamente a questão do ensino e formação/qualificação para o trabalho.

Trata-se, assim, de demandas que se relacionam com movimentos, ainda recentes, de expansão da EPT e dos IFs, conseqüentemente do ensino de ciências, e de inclusão educacional de estudantes público da EE.

Assim, considerando as previsões da OIT (2021) para o futuro do trabalho e levando em conta que a formação profissional e inserção laboral de pessoas com deficiência configuram como objetivos globais (ONU, 2015), torna-se imprescindível "garantir que as pessoas com deficiência tenham as habilidades adequadas" e "aprendizado ao longo da vida" (OIT, 2021, p. 26).

Nesse sentido, cabe investigar situações que possam estar influenciando as práticas inclusivas de ensino no contexto da formação profissional, justificando-se o intento do presente estudo de investigar as implicações da Terminalidade Específica para o contexto do ensino inclusivo na EPT.

A Terminalidade Específica tem sido requerida na EPT, e mais especificamente nos IFs, para responder à complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem e a formação profissional de estudantes com deficiência, principalmente com DI ou DM. Mas, por constituir um tema controverso, pouco discutido e problematizado nos trabalhos científicos e que apresenta interpretações dúbias quanto às previsões legais, pode fundar-se ora como entrave, ora como favorecimento de práticas de ensino inclusivas, frente aos preceitos da Educação

Inclusiva previstos na Convenção (BRASIL, 2009) e reafirmados na LBI (BRASIL, 2015).

Desse modo, refletir sobre aspectos que impactam os processos de ensino e na formação profissional de estudantes com deficiência, com destaque para os casos mais complexos que envolvem a DI ou a DM, contribui para análise crítica das propostas e práticas inclusivas estabelecidas, tendo em vista o alcance das metas globalmente pactuadas.

Portanto, o trabalho de pesquisa em questão adquire importância no contexto do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Biociências e Saúde, na medida em que se propõe refletir sobre aspectos que afetam as propostas e práticas de ensino no âmbito da formação profissional, buscando estabelecer relações entre as compreensões e aplicações do estatuto da TE e seus efeitos para o contexto do ensino inclusivo nas áreas, direta ou indiretamente, correlacionadas a biociências e/ou saúde.

Nesse sentido, destaca-se que o ensino de ciências, biociências e/ou de saúde permeia os conteúdos traçados em todos os 12 eixos tecnológicos estabelecidos para organizar e abranger os cursos oferecidos na EPT e nos IFs (BRASIL, 2016, 2021a).

De acordo com as informações constantes na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2022) e Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016, 2021a), os eixos tecnológicos se organizam em: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Dentre eles, destacam-se aqueles que possuem relação mais direta com as áreas das biociências e saúde, a saber: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia e Recursos Naturais, os quais representavam, em 2021, aproximadamente 19% do total de matrículas da Rede Federal (BRASIL, 2022).

Todavia, independentemente da relação direta do eixo tecnológico com área de biociências ou saúde, todos os eixos contemplam tais conteúdos, mesmo que em menor dimensão e profundidade. Constata-se, na descrição de cada eixo tecnológico, o registro de que, na organização curricular dos cursos que abarcam, são contemplados conhecimentos relacionados a: ciência e tecnologia; saúde e segurança no trabalho; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida (BRASIL, 2016, 2021a).

Além disso, todos os 38 IFs existentes no país oferecem, cada um, mais de um curso (no mínimo 8 cursos cada) de formação profissional nas áreas de biociências ou saúde, conforme demonstra o levantamento feito nos sites institucionais das respectivas instituições em julho de 2021 (Apêndice A).

1.2 Objetivos

Objetivo geral

Analisar as possibilidades e limitações de adoção da Terminalidade Específica para o contexto de ensino inclusivo, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Objetivos específicos

- Caracterizar os estudantes público da Educação Especial atendidos pelos IFs nos últimos 5 anos (2015 a 2019) e, entre eles, aqueles que constituem público da Terminalidade Específica;
- Identificar se os IFs têm institucionalizado e/ou aplicado a Terminalidade Específica;
- Compreender de que forma a Terminalidade Específica têm sido implementada e/ou interpretada pelos IFs, a partir da perspectiva dos profissionais que atuam no gerenciamento da(s) política(s) de inclusão em cada instituição;
- Examinar a(s) relação(s) estabelecida(s) pelos IFs entre a Terminalidade Específica e o ensino inclusivo, a partir da perspectiva dos profissionais que atuam no gerenciamento da(s) política(s) de inclusão em cada instituição.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Para delineamento da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2009; VIEIRA, 2009; MINAYO, 2015), considerando os objetivos traçados para o estudo que buscam responder a questões específicas de uma dada realidade, trabalhando na perspectiva dos motivos e significados (MINAYO, 2015) e que possibilitam observações e análises de diferentes perspectivas, reflexão e pluralidade de abordagens e métodos (FLICK, 2009).

Trata-se, assim, segundo Vieira (2009, p. 6), de uma pesquisa não "generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes."

Assim, primeiramente, propôs-se a análise de um panorama mais amplo da matéria em estudo, buscando identificar a presença de estudantes público da EE e da TE nos IFs, e como a TE tem sido adotada nessas instituições e abordada nas produções bibliográficas.

Nessa perspectiva, foram realizadas investigações e reflexões sobre a adoção e implementação da TE nos IFs e sobre o acesso de estudantes público da EE, através da análise de informações, de acesso público, presentes em documentos institucionais sobre políticas e ações de inclusão disponíveis nos sites oficiais de cada IF e informações disponibilizadas pelas respectivas instituições por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)⁷.

O e-SIC é um sistema eletrônico do Poder Executivo Federal, disponível na web, que visa facilitar o exercício do direito dos cidadãos de acesso às informações públicas, garantido na Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011). A partir de agosto de 2020, o e-SIC passou a integrar o módulo de Acesso à Informação - Fala.br, desenvolvido pela Controladoria-Geral da União (CGU) para integrar os serviços de ouvidoria e acesso à informação em uma única plataforma.

Também foi realizada análise das produções bibliográficas e normativas que abordam a temática da TE nos diversos níveis e modalidade de ensino.

⁷ Trata-se de um sistema de uso obrigatório para todos os órgãos e entidades do Executivo Federal para o recebimento de requerimentos de acesso à informação, conforme a Portaria Interministerial n.º 1.254/2015. Objetiva organizar e facilitar o procedimento de acesso à informação, tanto para o cidadão quanto para a Administração Pública. Permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação para órgãos e entidades do Executivo Federal, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação. O acesso ao sistema é realizado por meio, da página: <https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f>.

Ainda, com vistas a atingir o objetivo do estudo, foi realizado um aprofundamento na temática apresentada, buscando as compreensões e finalidades que cada IF do país tem dado ao estatuto da TE, a partir dos relatos dos profissionais que coordenam as discussões, ações e políticas de inclusão e atendimento aos estudantes público da EE de cada instituição. Para tanto, foram adotados como instrumentos de produção de dados o questionário on-line e a realização de grupo focal/fórum virtual de discussão temática.

O questionário on-line e o fórum virtual de discussão temática foram necessários para alcançar os profissionais que estão à frente (no gerenciamento) das políticas de inclusão em cada um dos IFs participantes e obter informações sobre como a TE tem sido compreendida em suas práticas profissionais e as possíveis implicações para as práticas de ensino inclusivas.

Concederam anuência para colaborar com a pesquisa 32 dos 38 IFs existentes no Brasil. Foram convidados a participar da pesquisa profissionais (um de cada instituição), comumente lotados na reitoria de cada IF colaborador, que atuam à frente de diretorias/assessorias/coordenações de referência institucional para as ações e políticas inclusivas de atendimento a estudantes público da EE.

Foram respeitadas todas as questões éticas relativas à pesquisa envolvendo seres humanos, conforme já observado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da FIOCRUZ no Parecer n.º 4.730.256 (Anexo I) de aprovação do presente estudo, emitido no dia 24 de maio de 2021.

Todos os dados recolhidos/produzidos na pesquisa em questão foram sistematicamente organizados e explorados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977; FRANCO, 2008).

Segundo Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo é entendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Assim, foram procedidas as etapas prescritas por Bardin (1977) e Franco (2008) para a análise de conteúdo. Iniciou-se com a etapa de pré-análise: constituição do *corpus* de análise, sistematização dos dados e leitura flutuante; seguida da etapa de codificação: identificação de unidades de análise (a partir das unidades de contexto, das quais foram extraídas as unidades de registro); seguida da etapa de

categorização semântica: agrupamento das unidades de análise identificadas na etapa anterior; culminando com a busca de núcleos de sentidos e discussão a partir das categorias elencadas.

Os registros produzidos foram analisados de forma manual, iniciando com a leitura flutuante e exaustiva dos documentos ou das comunicações dos participantes, seguida da identificação e registro resumido das principais ideias expressas pelos mesmos (em forma de comentários no editor de textos *Microsoft Word*).

No processo de codificação dos dados produzidos pelos documentos e informações analisadas, pelos questionários e grupo focal, foram tomados os conteúdos dos documentos e as respostas dos participantes como unidades de contexto e dessas foram destacadas unidades de registro, possibilitando condensar, por categorização semântica, as principais referências descritas nos documentos e pelos participantes, como unidades de análise.

Sendo a categorização semântica entendida, segundo Franco (2008, p. 14), como "a busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribuem às mensagens verbais ou simbólicas".

Logo, foram agrupados, no formato de tabela do *Microsoft Word*, os registros de mesmo significado ou significado próximo, identificados a partir das principais ideias demarcadas, anteriormente, em forma de comentários no *Microsoft Word*, demarcando as unidades de contexto e de registro, transformando, assim, dados brutos em unidades representativas menores: unidades de análise.

Por fim, as categorias e subcategorias temáticas emergiram do agrupamento e reagrupamento das unidades de registro identificadas com maior frequência e que estabelecessem maior relação, em um processo de "classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos" (FRANCO, 2008, p. 59).

Ademais, para melhor compreensão dos procedimentos de produção de dados adotados na presente pesquisa, os mesmos serão apresentados com mais detalhes, divididos didaticamente em duas etapas, conforme se apresenta a seguir.

- ETAPA 1:

Atendendo aos dois primeiros objetivos específicos propostos, foram empreendidas as seguintes ações de pesquisa:

- Levantamento, organização e análise reflexiva das previsões legais da TE na política educacional brasileira e na produção bibliográfica/científica nacional;

- Levantamento e organização de dados sobre estudantes público da EE matriculados nos IFs do país, no período de 2015 a 2019, através da coleta de informações junto a cada instituição pelo e-SIC;

- Levantamento e organização de documentos e informações públicas sobre a TE, de todos os IFs do país, via sites institucionais e e-SIC;

- Análise e discussão dos dados coletados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Durante toda a execução da pesquisa, foram realizadas buscas, não sistemáticas, em repositórios on-line, livros e revistas científicas, de referenciais bibliográficos, como artigos, dissertações e teses, e de textos legais e normativas da área da Educação Inclusiva que tratassem da temática da TE, de modo a contribuir com as análises desenvolvidas no estudo.

Para caracterização do estudantes público da EE dos IFs, foram consultados cada um dos 38 IFs existentes no Brasil (BRASIL, 2020), no período de novembro de 2019 a março de 2020, através de abertura de processo no e-SIC, solicitando informações sobre o quantitativo de estudantes público da EE ingressantes, evadidos e concluintes no período de 2015 a 2019.

Para obtenção de informações relativas à regulamentação e/ou aplicação da TE nos IFs, foi consultado cada IF, via e-SIC, aproveitando o mesmo processo de solicitação de informações sobre os estudantes público da EE. Também foram realizados, entre novembro de 2019 e março de 2020, levantamentos de documentos institucionais que referenciassem a TE. Tais levantamentos foram realizados nos sites institucionais/oficiais de cada IF (site principal da reitoria), por meio da identificação do setor organizacional de referência das ações inclusivas e seus documentos disponíveis, assim como pela pesquisa no canal de buscas de cada site utilizando os seguintes termos: "Terminalidade Específica", "Política de Inclusão" e "NAPNE".

Os dados recolhidos foram sistematicamente organizados, explorados e analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977; FRANCO, 2008).

- ETAPA 2:

Para o cumprimento dos dois últimos objetivos específicos planejados, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos de pesquisa:

- Aplicação de questionário on-line (Apêndice B) a 32 representantes dos setores de referência institucional para as ações e políticas inclusivas de atendimento a estudantes público da EE (diretores/coordenadores/assessores ou outro), estabelecidos nas reitorias de cada IF colaborador, com retorno de 29 participantes;

- Realização de grupo focal/fórum virtual de discussão temática com os mesmos participantes, para realização de discussões/problematizações sobre a TE e suas implicações para o contexto de ensino na EPT, registrando a presença de 10 participantes;

- Análise e discussão dos dados coletados pelo questionário e produzidos no fórum virtual de discussão temática, através da análise de conteúdo de Bardin (1977).

A escolha dos recursos de coleta de dados veio ao encontro do contexto em que se desenvolveu a presente pesquisa, no cenário histórico da Pandemia da COVID-19, na qual se estabeleceu o isolamento social como principal frente de enfrentamento.

2.1 Sobre o questionário

Optou-se pelo uso do questionário como instrumento de produção de dados, uma vez que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), "o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

O uso do questionário de autoaplicação, aquele que, segundo Vieira (2009, p. 18), é "entregue aos respondentes para que eles mesmos o preencham" por meio do recurso da internet, foi planejado de modo a possibilitar algumas vantagens para a pesquisa, conforme já observadas por Lakatos e Marconi (2003, p. 201–202), como: atingir um "maior número de pessoas simultaneamente" e abranger "uma área geográfica mais ampla", obter "respostas mais rápidas e mais precisas", oferecer maior flexibilidade aos participantes no tempo para responder e na escolha do momento mais favorável para fazê-lo, diminuir a possibilidade de distorções nas respostas por influência do pesquisador e obter respostas que "materialmente seriam inacessíveis".

As informações solicitadas no questionário estão relacionadas com a área temática de enquadramento da pesquisa. E para melhor construção do instrumento, conforme propõe Vieira (2009), foram definidos, de antemão, seu objetivo e os participantes/respondentes.

O objetivo do questionário foi identificar as principais compreensões existentes sobre a TE no âmbito dos IFs, de modo a possibilitar o exame sobre sua adoção nesse cenário e suas implicações para o contexto do ensino inclusivo. Como participantes, foram definidos aqueles profissionais que atuam no gerenciamento das políticas de inclusão nos IFs, conforme já descrito.

Além disso, o questionário (Apêndice B) foi construído tendo em vista a necessidade de ser "limitado em extensão e finalidade" para não ser muito longo e causar cansaço e desinteresse dos participantes, nem ser tão curto que não abarque as informações necessárias (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 203).

O convite para participação na pesquisa foi realizado por e-mail direcionado, individualmente, para cada candidato a participante, ao qual foi esclarecido que, antes de responder ao questionário e participar do grupo focal, seria apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para sua anuência.

Concordaram com o TCLE e responderam ao questionário 29 participantes, no período de 17 de agosto a 28 de setembro de 2021.

O questionário, construído e disponibilizado via ferramenta do Google - Google Formulários, foi apresentado com o cabeçalho do programa de Pós-graduação ao qual a pesquisa está vinculada e precedido do TCLE (Apêndice C), seguido de uma nota explicativa sobre a TE e da apresentação do objetivo da coleta de dados.

Foram dispostas 21 perguntas, as quais foram organizadas, sequencialmente, em quatro grupos de conteúdos, com vistas a coletar informações que contribuíssem para o alcance dos dois últimos objetivos específicos delineados e buscar contribuições para responder à questão norteadora da presente tese.

Mesclaram-se perguntas fechadas para obtenção de informações mais objetivas e abertas para obtenção de respostas mais espontâneas sobre compreensões dos participantes.

Além disso, não foram contempladas perguntas com obrigatoriedade de resposta, garantindo aos participantes da pesquisa o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

O primeiro grupo de questões, composto por 10 perguntas, propôs traçar um perfil acadêmico/profissional dos participantes, de modo a caracterizar o grupo de profissionais que coordenam as políticas de inclusão nos IFs e analisar possíveis correlações com suas compreensões sobre o tema.

O segundo grupo de perguntas, com 4 questões, intencionou identificar as experiências dos participantes com a TE, buscando observar a familiaridade dos mesmos com o tema e/ou sua aplicação, principalmente no contexto dos IFs.

O terceiro grupo de perguntas, por sua vez, perfazendo 6 questões, pretendeu captar as compreensões dos participantes sobre o estatuto da TE vigente, sua correlação com a perspectiva da educação inclusiva e as finalidades ou implicações de sua adoção para o contexto do ensino inclusivo nos IFs.

Por fim, o grupo das considerações finais apresentou 3 questões, sendo as duas primeiras para que os participantes opinassem sobre o melhor recurso/ferramenta on-line (ex.: grupo fechado no Telegram, Whatsapp ou Facebook ou reuniões via Google Meet) para que a próxima etapa da pesquisa ocorresse, ou seja, a realização do fórum virtual de discussão temática, com a inclusão dos respectivos contatos para participação. A última questão foi deixada em aberto, para caso o participante quisesse fazer algum comentário e/ou complementar alguma informação.

Para validar o referido instrumento de produção de dados, quanto a sua fidedignidade, validade e operatividade, conforme propõem Lakatos e Marconi (2003), foi realizado o pré-teste, entre os dias 13 de julho e 5 de agosto de 2021, com dois servidores de IFs, os quais representam uma amostra do grupo de participantes definido: um por ocupar o cargo de Coordenador de Ações Inclusivas na Reitoria de um IF não colaborador da pesquisa; e o outro por já ter ocupado um cargo (não ocupava mais no período do pré-teste) à frente das políticas/ações inclusivas na reitoria de um IF colaborador do estudo em questão.

O retorno do pré-teste foi positivo, sinalizando compreensão do instrumento e possibilidade de replicação do mesmo.

Os dados produzidos com a aplicação do questionário foram compilados e analisados reflexivamente via análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).

2.2 Sobre o fórum virtual de discussão temática

A proposta do fórum virtual de discussão temática foi promover um grupo focal para discussão partilhada sobre o tema da pesquisa e as temáticas correlacionadas.

O grupo focal é um recurso de produção de dados que se constitui "por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e

comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais" (GOMES Sandra, 2005, p. 41).

A escolha da estratégia do grupo focal objetivou complementar/aprofundar as informações já compartilhadas pelos participantes via questionário, na medida em que essa técnica de produção de dados em comparação ao questionário propicia "a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta" (GATTI, 2005, p. 12).

Além disso, o grupo focal apresenta diversas outras vantagens para a pesquisa, tais como:

O ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo; as informações prestadas por um dos integrantes estimulam os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles enriquece a qualidade das informações; o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança ao participante para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas (GOMES Alberto, 2005, p. 281).

Segundo Gatti (2005), para organização e realização do grupo focal, deve-se atentar a algumas questões como: a composição do grupo, o local e registro das interações, e o papel do(a) moderador(a).

O grupo deve ser composto por participantes que tenham "alguma vivência com o tema a ser discutido," de modo que apresentem "elementos ancorados em suas experiências cotidianas" (GATTI, 2005, p. 7). Sobre esse aspecto, acredita-se que todos os participantes já tenham tido algum contato com a temática, pelo fato de estarem na condução das políticas de inclusão dos IFs, e, portanto, suas vivências profissionais relacionam-se às mais diversas temáticas ligadas à educação e ao ensino inclusivo.

O local para realização do grupo focal deve ser favorável à interação entre os participantes. Apesar de Gatti (2005), Sandra Gomes (2005) e Alberto Gomes (2005), não terem previsto a forma de encontro virtual, trata-se de um recurso que, na atualidade, tem possibilitado a discussão entre participantes mesmo que estejam geograficamente distantes, ou que, mesmo perto, estejam impossibilitados de contato pessoal, como ocorreu durante a Pandemia da COVID-19.

O fórum foi realizado por meio de reunião on-line via ferramenta do Google - Google Meet, uma vez que foi o recurso de maior preferência dos participantes, demarcado, previamente no questionário, por 62,5% deles.

Nesse contexto, a gravação das discussões foi facilitada pelos recursos do Google Meet e constituiu uma importante forma de registro das interações do grupo, sendo posteriormente transcrita para facilitar a análise e interpretação do conteúdo.

Apesar de o questionário prever de um a três encontros, de até 50 minutos de duração, para realização do fórum virtual de discussão temática, foi necessária a realização de ajustes na proposta inicial em razão das diversas manifestações feitas pelos participantes sobre a recorrente sobrecarga de trabalho e de compromissos pessoais/domésticos no contexto do trabalho remoto e do isolamento social imposto pela Pandemia da COVID-19, além da consequente indisponibilidade para contribuição com a pesquisa.

Assim, na tentativa de angariar mais contribuições para o grupo focal, a proposta do fórum virtual foi reorganizada para um único encontro com duração de 90 minutos, que foi realizado no dia 28 de setembro de 2021, de 18:30h às 20h.

Confirmaram, antecipadamente, a participação no fórum virtual de discussão temática aproximadamente 20 participantes, e efetivamente participaram das discussões on-line 10 participantes. Alguns poucos participantes justificaram suas ausências por causas diversas, desde demandas de trabalho a questões familiares.

Para realização do fórum, foi novamente enviado e-mail aos participantes, individualmente, no dia 20 de setembro de 2021, informando sobre o recurso/ferramenta on-line escolhido pela maioria deles e ratificando o convite para o fórum virtual de discussão temática, disponibilizando o link de acesso e as orientações gerais sobre a participação.

A organização e condução do fórum virtual de discussão temática foram realizadas pela pesquisadora, que atuou enquanto mediadora/facilitadora, apresentando provocações sobre o tema e acolhendo as contribuições dos participantes e favorecendo as trocas entre eles e entre eles e a pesquisadora.

O papel do(a) moderador(a) na organização e condução do grupo focal é de grande importância, de modo que ele deve zelar pelo bom funcionamento do grupo. Nesse sentido, deve amparar-se em algumas estratégias, conforme aponta Gatti (2005), como elaborar previamente um roteiro, estabelecer o tempo de duração do encontro e cuidar para que ele seja respeitado, garantir que todos participantes consigam se expressar, explicar aos participantes o funcionamento do grupo, não manifestar ou impor sua opinião sobre o assunto, esclarecer aos participantes que toda opinião/consideração sobre o tema é bem vinda e que não há opinião certa ou

errada, propor questões para introduzir ou dar continuidade às discussões, entre outros aspectos.

Assim, a pesquisadora guiou-se por um roteiro previamente elaborado (Apêndice D), no qual foram previstas formas de comunicação com os participantes e propostas para as discussões. Portanto, foram planejados e utilizados 2 recursos para disparar as discussões, um para criação de nuvem de palavras e outro para enquete, ambos da plataforma on-line *Mentimeter* que permite criar atividades interativas. Os participantes, após receberem as orientações da mediadora, foram convidados a realizar a atividade interativa, sendo o resultado exibido em tela para provocar/disparar as discussões no fórum.

Para formação da nuvem de palavras, foi feita a seguinte provocação:

- Descreva, em até 3 palavras, o que vem à sua mente quando pensa em Terminalidade Específica?

Para a enquete, foi feita a seguinte pergunta:

- Qual relação a Terminalidade Específica estabelece/pode estabelecer com as práticas de ensino e os processos de aprendizagem dos estudantes dos IFs? (Estudantes com deficiência ou necessidades específicas, público da Educação Especial). Foram oferecidas as seguintes opções de resposta, podendo o participante escolher uma ou as duas opções: () favorecimento () desfavorecimento.

As discussões empreendidas foram gravadas, descritas e posteriormente analisadas, sob as lentes do referencial teórico construído e por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), conforme descrito anteriormente.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A Educação Especial e Inclusiva

Para subsidiar as reflexões sobre as implicações relativas à Educação Especial (EE) e Inclusiva em contextos atuais, faz-se necessário (re)conhecer a importância de sua constituição histórica.

Observa-se que a EE foi historicamente influenciada pela compreensão social dada condição de deficiência, que, por sua vez, foi influenciada pela concepção que se desenvolveu sobre saúde/doença nos diversos contextos histórico-culturais.

Nesse sentido, com amparo na perspectiva da Teoria Histórico-cultural de Vigotski (2007), buscou-se analisar as relações estabelecidas entre EE e saúde, a partir da produção histórica e cultural de tais conceitos.

3.1.1 *CAPÍTULO DE LIVRO 1: A constituição histórica da Educação Especial e Inclusiva e suas correlações com o conceito de saúde*

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A constituição histórica da Educação Especial e Inclusiva e suas correlações com o conceito de saúde. *In: SILVEIRA, Resiane Paula da (Org.). **Perspectivas da Educação: história e atualidades**. vol. 7. Formiga/MG: Editora Uniesmero, 2022, p. 131-151. ISBN: 978-65-84599-54-3 DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6640534>. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/704402>*

Capítulo de livro publicado em livro digital indexado no Portal eduCAPES, que pretendeu apresentar uma contextualização histórica do estabelecimento da EE e Inclusiva, explicitando suas correlações com o desenvolvimento da compreensão social de saúde/doença.

Volume 7 - 2022

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO

História e Atualidades

Organização
Resiane Paula da Silveira


Editora
UNIESMERO



Capítulo 9

**A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
E SUAS CORRELAÇÕES COM O
CONCEITO DE SAÚDE**

*Wanessa Moreira de Oliveira
Cristina Maria Carvalho Delou*



A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E SUAS CORRELAÇÕES COM O CONCEITO DE SAÚDE

Wanessa Moreira de Oliveira

*Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociência e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - IOC/FIOCRUZ e Assistente Social no IF Sudeste MG,
oliverwanessa85@gmail.com*

Cristina Maria Carvalho Delou

*Doutora em Educação, Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - IOC/FIOCRUZ,
cristinadelou@gmail.com*

Resumo: No movimento constituinte da Educação Especial para se chegar à perspectiva inclusiva que se propõe na atualidade, observam-se muitas influências de cada contexto histórico e social. Todavia, destaca-se, especialmente, a importância da compreensão social dada à condição de deficiência, a qual relaciona-se ao desenvolvimento histórico dos conceitos sobre saúde/doença. Desse modo, o presente estudo objetiva explicitar e analisar as relações estabelecidas entre Educação Especial e saúde, a partir da produção histórica e cultural de tais conceitos. Trata-se de um estudo exploratório, já que pretende dar maior visibilidade ao tema e possibilitar novas reflexões, e de abordagem qualitativa. Para tanto, utiliza-se do recurso do estudo bibliográfico e ampara-se na Teoria Histórico-cultural de Vigotski. Assim, buscou explicitar conexões entre Educação Especial e saúde a partir de quatro principais momentos históricos que registraram diferentes compreensões culturais, a saber: a) Exclusão/segregação e o modelo místico/ religioso de compreensão da deficiência/doença; b) Exclusão/segregação e o modelo biomédico de compreensão da deficiência/doença; c) Integração e o modelo social de compreensão da deficiência e da saúde; d) Inclusão e o modelo biopsicossocial de compreensão da deficiência e da saúde. Como resultado, foi possível constatar que, no percurso histórico traçado, os avanços verificados na Educação Especial foram acompanhados, e muitas vezes decorrentes, de avanços das ciências, especialmente na área da saúde.

Palavras-chave: Deficiência. Educação Inclusiva. Perspectiva biopsicossocial.

Abstract: In the constituent movement of Special Education to arrive at the inclusive perspective that is proposed today, many influences from each historical and social context are observed. However, the importance of social understanding given to the condition of disability is especially highlighted, which is related to the historical development of concepts about health/disease. Thus, the present study aims to explain and analyze the relationships established between Special Education and health,



based on the historical and cultural production of such concepts. This is an exploratory study, since it intends to give greater visibility to the theme and allow new reflections, with a qualitative approach. To do so, it uses the resource of bibliographic study and is supported by Vigotski's Cultural-Historical Theory. Thus, it sought to demonstrate the connections between Special Education and health from four main historical moments that registered different cultural understandings, namely: a) Exclusion/segregation and the mystical/religious model of understanding disability/disease; b) Exclusion/segregation and the biomedical model of understanding disability/disease; c) Integration and the social model of understanding disability and health; d) Inclusion and the biopsychosocial model of understanding disability and health. As a result, it was possible to verify that, in the historical path traced, the advances verified in Special Education were accompanied, and often resulting from, advances in science, especially in the area of health.

Keywords: Deficiency. Inclusive Education. Biopsychosocial perspective.

INTRODUÇÃO

A constituição histórica da Educação Especial (EE) foi atravessada por diversas influências contextuais e culturais, sejam de perspectivas econômicas, políticas, sociais, culturais e/ou outras. No entanto, observa-se que houve destaque da influência da compreensão social dada à condição de deficiência (PESSOTI, 1984; SILVA, 1987; MARTINS, 1999; MARTINS, 2015; MOISES, 2019), que por sua vez, esteve relacionada à concepção que se desenvolveu sobre saúde nos diversos contextos histórico-culturais.

Nessa perspectiva, ao se traçar um paralelo entre os principais marcos históricos de constituição da EE (exclusão/segregação, integração e inclusão) e da compreensão dada culturalmente à deficiência (modelo místico/religioso, modelo biomédico, modelo social e modelo biopsicossocial) com o desenvolvimento histórico do conceito de saúde (ausência de doença, bem-estar físico mental e social e teoria biopsicossocial), pode-se observar que as mudanças na compreensão da deficiência e o próprio desenvolvimento da EE ocorreram sob a influência da evolução do conceito de saúde.

Assim, o presente estudo objetiva explicitar e analisar as relações estabelecidas entre EE e saúde, a partir da produção histórica e cultural de tais conceitos.



Para tanto, reconhece a importância da constituição histórica da EE e inclusiva, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural de Vigotski (2007), para subsidiar a compreensão/reflexão sobre as implicações da EE e inclusiva em contextos atuais.

O trabalho em questão constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla, e caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2015) e do tipo exploratória (GIL, 2002), na medida em que pretende dar maior visibilidade ao tema e possibilitar novas reflexões e/ou formulação de hipóteses.

Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscando referências que abordassem os processos históricos de desenvolvimento dos temas saúde e EE.

Dessa forma, buscou explicitar conexões entre EE e saúde a partir de quatro principais momentos históricos que registraram diferentes compreensões culturais sobre as pessoas com deficiência e suas possibilidades educativas e as condições de saúde/doença da população, a saber: a) Exclusão/segregação e o modelo místico/religioso de compreensão da deficiência/doença; b) Exclusão/segregação e o modelo biomédico de compreensão da deficiência/doença; c) Integração e o modelo social de compreensão da deficiência e da saúde; d) Inclusão e o modelo biopsicossocial de compreensão da deficiência e da saúde.

EXCLUSÃO/SEGREGAÇÃO E O MODELO MÍSTICO/RELIGIOSO DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA/DOENÇA

As deficiências e as doenças (e a saúde) tem acompanhado o desenvolvimento da espécie humana ao longo do tempo. Ainda nas sociedades primitivas, onde a sobrevivência dependia principalmente da caça e de grandes deslocamentos para busca de recurso e abrigos, os membros mais fracos, enfermos e deficientes eram eliminados em razão de não terem condições de realizar as atividades coletivas para provimento de recursos de subsistência e nem de contribuir para a defesa pessoal e/ou do grupo (SILVA, 1987; MARTINS, 1999; MARTINS, 2015; MOISES, 2019).

Registros que remontam à Antiguidade Clássica (século VIII a.C. ao século V d.C.), sobre crenças e práticas desenvolvidas nas principais polis gregas, Esparta e Atena, e que depois influenciaram o Império Romano, evidenciaram o tratamento que era dado às pessoas com deficiência, que, em sua maioria, eram sentenciadas a



morte logo após o nascimento (PESSOTI, 1984; MARTINS, 1999; MARTINS, 2015; MOISES, 2019; PEREIRA, 2020).

Todavia, foi na sociedade grega que, segundo estudos de Scliar (2007) e Batistella (2007), houve importante mudança na maneira de encarar a doença. A mitologia grega cultuava várias divindades vinculadas à medicina e à saúde, acreditando que tudo podia ser curado, mas as práticas não se limitavam a procedimentos ritualísticos, a cura era obtida também pelo uso de plantas e métodos naturais.

Mas mudança maior ocorreu com os escritos de Hipócrates (460-377 a.C.), ele contestou a visão mágico-religiosa da doença vigente até então, propondo uma visão mais racional da medicina. Destacando-se a compreensão inicial de que fatores ambientais influenciavam no processo de saúde e doença (SCLIAR, 2005; 2007; BATISTELLA, 2007).

No Império Romano (27 a.C. a 476 d.C.), por sua vez, foram assimiladas as contribuições da medicina grega, mas pouco avanço foi verificado nessa área (BATISTELLA, 2007).

Ainda no período do Império Romano, foram feitos registros de várias passagens bíblicas narrando milagres feitos por Jesus, por meio de cura e exorcismos de cegos, surdos, mudos, gagos, mancos, paralíticos¹⁰ e enfermos, os quais, em sua maioria, figuravam como pedintes, pessoas rejeitas pela sociedade seja pela condição de doentes e/ou de pecadores (BIANCHETTI, 1995; ARANHA, 2001).

Então, com o advento do Cristianismo (séc. IV d.C.), retoma-se a ideia da enfermidade relacionada à religiosidade e à espiritualidade. A doença é encarada como uma forma de purificar a alma e a cura advinda de Deus como merecimento. Nessa perspectiva a alquimia era condenada, já que a cura não podia estar dissociada da fé (SCLIAR, 2005; 2007).

O cuidado com os enfermos e com as pessoas com deficiência, agora também consideradas filhas de Deus, possuidores de alma, passaram a ser alvo da caridade das pessoas e piedade divina, sendo institucionalizados em ordens religiosas e hospitais desenvolvidos pelo Cristianismo para abrigo para doentes (MARTINS, 1999; ARANHA, 2001; SCLIAR, 2007; MOISES, 2019). Sobre esse aspecto Pessoti (1984) comenta que:

¹⁰ "Mudos", "gagos", "mancos", "paralíticos": Termos usados à época para se referir à pessoas com deficiência, mas em desuso atualmente.



Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos (PESSOTI, 1984, p.4).

A Idade Média, por sua vez, compreendida entre os séculos V e XV d. C., foi marcada pelo acometimento de diversas doenças e epidemias à população (como varíola, difteria, sarampo, influenza, ergotismo, tuberculose, escabiose, erisipela, lepra, peste bubônica, etc.), além do estabelecimento, pelo cristianismo, de relação de causa e efeito entre doença e pecado, conforme expõe Batistella (2007, p. 34):

O cristianismo afirmava a existência de uma conexão fundamental entre a doença e o pecado. Como este mundo representava apenas uma passagem para purificação da alma, as doenças passaram a ser entendidas como castigo de Deus, expiação dos pecados ou possessão do demônio. Consequência desta visão, as práticas de cura deixaram de ser realizadas por médicos e passaram a ser atribuição de religiosos.

Mas, em razão das variações teológicas entre as correntes do Cristianismo, a pessoa com deficiência, contraditoriamente, por vezes era alvo de caridade devendo em troca seguir os preceitos cristãos e por outras era culpada pela sua própria condição entendida como derivada do pecado e, portanto, passível de castigo divino na perspectiva cristã (PESSOTI, 1984; MARTINS, 2015).

Para compensar tal ambivalência, amenizaram-se os castigos através da segregação e confinamento, numa perspectiva de caridade e cuidado, já que se oferecia teto e alimentação. No entanto, efetivou-se também o isolamento da sociedade daqueles que a causavam incomodo (PESSOTI, 1984).

Assim, foram constituídos espaços específicos para colocação e 'tratamento' de pessoas com deficiência, seja em asilos, em hospitais e/ou hospícios. Esses locais tornaram-se verdadeiros depósitos, não apenas de pessoas com deficiência, mas qualquer pessoa que desviasse de qualquer padrão social da época (MARTINS, 1999).

Nesse contexto, não havia espaço para a busca de explicação racional para a doença/deficiência. As ciências, inclusive médicas, eram consideradas insultos ao evangelho, e assim as ideias de Hipócrates somente tiveram continuidade entre os árabes e judeus (BATISTELLA, 2007).



Mas, em razão das grandes epidemias que assolaram a população, como a peste bubônica, algumas pequenas medidas de saneamento foram tomadas e as primeiras experiências de quarentena foram introduzidas para amenizar a propagação das doenças, inspiradas nas práticas, de fundamento religioso, de isolamento dos leprosos (BATISTELLA, 2007).

Contudo, o poder da Igreja passou a ser questionado e, em resposta às manifestações que colocavam em risco sua hegemonia, a Igreja passou a caçar e exterminar, em nome de Deus, as pessoas consideradas hereges e 'endemoniadas', nas quais eram incluídas muitas pessoas com deficiência, num processo reconhecido como Inquisição.

Como consequência, surge a Reforma Protestante que, por um lado, possibilitou o desenvolvimento da alquimia para fins de tratamento de doenças (SCLIAR, 2005), mas por outro esperava-se que desse nova tratativa às pessoas com deficiência, o que infelizmente não ocorreu. O próprio líder do movimento, Martin Lutero, defendeu que as pessoas com deficiência e com doença mental eram desprovidas da graça celestial, seres diabólicos, condenados por Deus, e por isso recomendava-se o afogamento ou o castigo, por meio de aprisionamento e maus tratos para expulsão dos demônios (PESSOTI, 1984; ARANHA, 2001).

Assim, segundo Pessoti (1984, p. 14), a visão medieval da deficiência pode ser resumida numa concepção tendenciosa que mistura "a fúria depuradora à oração caritativa, um purismo mórbido a uma concepção mitológica e fanática do deficiente mental: afogá-lo ou orar por ele são práticas igualmente eficazes e igualmente morais".

EXCLUSÃO/SEGREGAÇÃO E O MODELO BIOMÉDICO DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA/DOENÇA

Com a transição da Idade Média para a Idade Moderna (séc. XV a XVIII) e o advento do Movimento Renascentista, muitas mudanças ocorreram nas formas de viver e pensar o mundo. Com o teocentrismo cedendo lugar ao antropocentrismo, a questão da deficiência/doença que até esse momento estava mais relacionada a questões místicas e religiosas, passa a ser relacionada com a alteração orgânica. A deficiência, então passa a ser tratada como uma questão médica, não por acaso, já



que do mesmo modo a doença passou a ser analisada numa perspectiva mais biológica e orgânica (SILVA, 1987; MARTINS, 1999; 2015; SCLIAR, 2007).

Os médicos Paracelsus (1493-1541) e Cardano (1501-1576) foram os primeiros a contestarem a visão teológica e moral que se tinha da deficiência e da doença até então. Defenderam que elas eram decorrentes de agentes externos ao organismo e as conceberam como infortúnios naturais. Apesar de ainda terem explicações supersticiosas, mas não teológicas, defenderam as deficiências/doenças como casos médicos, as quais passaram a ser tratadas por meio da alquimia e métodos iniciais de medicina (PESSOTI, 1984; MARTINS, 1999; ARANHA, 2001; JANUZZI, 2006; SCLIAR, 2007; MOISES, 2019).

Nesse contexto, conforme afirma Martins (1999, p. 132) "o médico passa a ser o novo árbitro do destino do deficiente, encarregado de julgá-lo, salvá-lo e condená-lo". Ainda segundo Martins (2015, p. 25) "o estigma deixa de ser a danação da alma, para ser a ineducabilidade ou irrecuperabilidade do ser humano".

Apesar de não ter sua origem precisamente definida, o modelo médico/biomédico de compreensão da deficiência/doença ganha evidência na Idade Moderna, partindo do entendimento de que "a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma consequência desta" (FRANÇA, 2013, p. 60).

A relação da sociedade para com as pessoas com deficiência passa a se estabelecer por meio da segregação social de pessoas com deficiência em espaços específicos. O confinamento foi adotado como forma de cuidado para pessoas doentes/deficientes. Segundo Aranha (2001, p. 163) "o primeiro hospital psiquiátrico surgiu nessa época e se proliferou, mas da mesma forma que os asilos e conventos, eram lugares para confinar, ao invés de tratar as pessoas. Tais instituições eram pouco mais do que prisões".

Segundo Bianchett (1995) o século XVI representou uma grande mudança no desenvolvimento da humanidade. O homem passa a gradativamente dominar a natureza por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a produção se voltou para o mercado e acumulação, diferindo substancialmente do vivenciado anteriormente, quando todos os esforços eram empreendidos na produção para subsistência. Surge um novo modo de ver o homem e a sociedade, emerge uma nova classe social, a burguesia e um novo sistema de produção, o capitalismo (BIANCHETTI, 1995; ARANHA, 2001).



Então, com o advento do capitalismo (séc. XVI), as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como incapazes de se adaptarem ao novo modelo e de realizarem atividades produtivas, reafirmando a compreensão de que a melhor forma de tratá-las seria excluí-las/ segregá-las da sociedade, em locais de internação (MARTINS, 1999, 2015).

A prática educacional, ainda incipiente, que era desenvolvida exclusivamente pela Igreja passa a ser oferecida pelo Estado em resposta à necessidade de preparação de mão de obra para o novo modo de produção instalado (ARANHA, 2001).

Apesar de predominar a ideia fatalista sobre a condição de pessoa com deficiência, compreendendo que pouco ou nada havia a se fazer para educá-las, foram registradas, nesse período, as primeiras experiências educacionais com pessoas com deficiência, mas com poucos exemplos, sendo direcionadas a pessoas surdas ou cegas e sem vinculação ao espaço escolar. Conforme revela Martins (2015, p. 32), sobre as práticas de ensino direcionadas aos surdos naquela época, elas eram restritas a minorias fidalgas e, de uma forma geral, "correspondiam à recuperação da doença e não, propriamente, à educação num sentido escolar".

Todavia, outros acontecimentos contribuíram para melhorar o entendimento que se tinha sobre as deficiências/doenças. No século XVII, o desenvolvimento da mecânica influenciou as compreensões sobre o funcionamento do corpo humano. René Descartes (1596-1650) argumentava à época que o funcionamento do corpo era similar ao de uma máquina e que existia uma diferenciação entre corpo e mente (SCLIAR, 2007).

Segundo Bianchetti (1995, p.12) a visão mecanicista do universo proposta por Isaac Newton (1643-1727) influenciou a compreensão mecanicista do corpo humano, "o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina", e nessa perspectiva a deficiência pôde ser interpretada como uma disfunção de uma peça que o compõe.

Outro fator que marcou a concepção de doença foi o desenvolvimento da anatomia, superando a concepção naturalística da doença, passando a localizá-la nos órgãos (SCLIAR, 2007).

Destas novas formas de ver o corpo, a mente e a doença, mesmo que ainda bastante organicista, também surgiram novas observações sobre as deficiências, em especial sobre a deficiência intelectual, que ampliaram a relação da sociedade para com elas. A produção de Thomas Willis (1621-1675) sobre anatomia cerebral,



constituiu um marco por apresentar uma explicação da deficiência intelectual a partir de conceitos fisiológicos hipotéticos, como uma disfunção do sistema nervoso central (PESSOTI, 1984; ARANHA, 2001).

Francesco Torti (1658 - 1741), somando-se aos pioneiros dessa nova compreensão da deficiência como Paracelsus, Cardano e Willis, admitiu, pela primeira vez, a influência de fatores ambientais como possíveis determinantes de deficiência intelectual (PESSOTI, 1984).

Nesse contexto, emergem também as ideias Iluministas, como um movimento que se diferencia do pensamento medieval fortemente embasado na teologia, dando ênfase ao saber racional e buscando "maior liberdade intelectual, econômica e política, em superação ao período anterior" (MOISES, 2019, p. 64).

Dentre os diversos filósofos iluministas destaca-se John Locke (1632-1704), que com sua concepção naturalista da atividade intelectual representou grande revolução na compreensão de educabilidade da pessoa deficiência. A teoria do conhecimento de Locke abalou profundamente a teoria e prática educacional geral da época. O seu entendimento de deficiência "como carência de experiências sensoriais e/ou de reflexões sobre as ideias geradas pela sensação" influenciou as primeiras ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência que vieram a se desenvolver mais tarde (PESSOTI, 1984, p. 23; ARANHA, 2001; MARTINS, 2015; MOISES, 2019).

Inspirado nas ideias de Locke, Denis Diderot (1713-1784), outro filósofo iluminista, também registrou contribuições para compreensão da deficiência, em especial da cegueira, ampliando as possibilidades educacionais para esse público, apresentando a possibilidade das pessoas cegas aprenderem através do tato (SILVA, 1987; MOISES, 2019).

Sob essas influências, foi na Contemporaneidade, especialmente com a Revolução Francesa (1789-1799), quando a educação passou a ser reivindicada como direito de todos, que a educação para as pessoas com deficiência, a EE, ganhou espaço (PLETSCH, 2014).

Foi nesse período que, segundo Moises (2019), as ideias iluministas tiveram seu apogeu, e mesmo que ainda sem reflexo nas práticas sociais, vários médicos empenharam-se no intento de explicar a deficiência, em especial, a deficiência intelectual conforme narra Pessoti (1984).

As primeiras tentativas de explicar a deficiência intelectual partiram, principalmente, de Philippe Pinel (1745-1826), famoso psiquiatra francês, que tinha



uma visão, extremamente, organicista, fatalista e unitária da deficiência. Segundo ele, a idiotia, a demência ou a deficiência mental¹¹ eram sintomas de uma patologia cerebral relativa a degeneração do sistema nervoso central, de origem hereditária e de caráter irreversível e intratável (PESSOTI, 1984).

Mas, o também médico, Jean Itard (1774-1838), ex-aluno de Pinel, pensava diferente e foi o primeiro a buscar a diferenciação entre doença mental e deficiência mental/intelectual. Além disso, ele elaborou um programa sistemático de EE, construindo as bases para o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência intelectual, tendo muitas de suas propostas permeado (e ainda permeia) muitas ações de EE, como por exemplo a individualização do ensino, entendida por ele como uma postura necessária e ética frente a pessoas e organismos biológicos, com necessidades e interesses diversos, e não como mera segregação metodológica ou falta de experiências similares (PESSOTI, 1984; MARTINS, 2015).

Entre o final do século XVII e início do século XIX, surgiram as primeiras organizações escolares destinadas a EE de públicos específicos como os surdos e os cegos (MARTINS, 2015).

O Abade Michel de L'Epée (1712-1789), no ano 1778, fundou a primeira escola para surdos em sua própria casa. Em 1791, após a morte de L'Epée, a instituição escolar fundada por ele foi transformada na primeira escola pública para surdos do mundo, o Instituto Nacional de Surdos Mudos (MARTINS, 2015).

No ano de 1784, o francês Valentin Haüy (1745-1822), sob a influência das ideias de Diderot sobre a cegueira, iniciou um trabalho com pessoas cegas para possibilitar-lhes a leitura por meio da representação de caracteres comuns em alto relevo. Dessa primeira iniciativa formou uma classe que depois, em 1791, em razão dos resultados observados, tornou-se o Instituto Real de Jovens Cegos de Paris (MARTINS, 2015).

Louis Braille (1809-1852) foi aluno do Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, onde, aos 12 anos, teve acesso ao código, conhecido como sonografia, desenvolvido por Charles Barbier, oficial do exército francês, para comunicação silenciosa e noturna entre oficiais em guerra. Foi a partir da inspiração desse código, que Braille desenvolveu, em 1825, um novo sistema de comunicação que possibilitava à pessoa cega ler e escrever. O sistema de comunicação que recebeu seu nome, Sistema Braille,

¹¹ Termos utilizados a época para se referir a casos de deficiência intelectual.



foi difundido mundialmente e tem sido utilizado até os dias atuais, principalmente na alfabetização de cegos (MARTINS, 2015).

No Brasil, as primeiras instituições dedicadas à escolarização de pessoas com deficiência foram criadas durante o período do império. Em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant e em 1857 o Instituto de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos. Ambas as instituições foram alcançadas por aspirações particulares de pessoas que exerciam grande influência política, e constituíram ações isoladas, uma vez que tratava-se de uma época em que a educação popular não tinha importância, não existiam diretrizes para educação geral e muito menos para a educação de pessoas com deficiência (JANUZZI, 2006; MAZZOTA, 2011; PLETSCH, 2014).

No âmbito da deficiência intelectual, as primeiras organizações educacionais só surgiram mais tarde, tendo em vista o processo mais lento de compreensão da deficiência, que ainda era tida como hereditária, imutável e igualada à doença mental (PESSOTI, 1984; MARTINS, 2015).

Somente em 1818, efetivamente se procedeu a diferenciação de doença mental da deficiência intelectual. O médico Esquirol (1772-1840) apresentou a diferenciação entre confusão mental, loucura e idiotia¹². Assim, separou a doença mental da idiotia/ deficiência mental/ deficiência intelectual, conforme já havia postulado Itard, deixando a deficiência de estar atrelada à doença, e portanto, podendo ser avaliada pelo rendimento educacional. Nesse contexto, o campo médico perdeu a supremacia sobre a deficiência intelectual abrindo novo campo de estudo e trabalho para a pedagogia (PESSOTI, 1984).

Estes feitos constituíram um marco da ciência que amparou o trabalho para a educação das pessoas com deficiência intelectual, favorecendo o surgimento de métodos, recursos e instituições especializadas voltados para a educação desse público (PESSOTI, 1984).

Nesse contexto, desponta Édouard Séguin (1812-1880), discípulo de Itard, com formação médica e pedagógica, configurando como primeiro especialista em deficiência intelectual e no ensino desse público. As ações de Séguin constituíram um marco para a EE direcionada às pessoas com deficiência intelectual. Ele sistematizou uma metodologia de ensino especial para esse público e fundou a primeira escola

¹² Idiotia - termo utilizado à época para se referir às pessoas com deficiência intelectual.



para pessoas com deficiência intelectual em 1837 (PESSOTI, 1984; GARGHETTI, MEDEIROS e NUERNBERG, 2013; MARTINS, 2015).

Por conseguinte, os trabalhos de Itard e Séguin influenciaram Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Maria Montessori (1870-1952), os quais também se dedicaram aos estudos e contribuíram nas atividades dirigidas à educação de pessoas com deficiência intelectual (PESSOTI, 1984; GARGHETTI, MEDEIROS e NUERNBERG, 2013; MARTINS, 2015).

Mas as ações educacionais voltadas para pessoas com deficiência intelectual somente tiveram maior impulso a partir do século XX, quando passaram a ter contribuição de outras áreas do conhecimento como a psicologia e pedagogia, ampliando os recursos e técnicas disponíveis. Entretanto, o atendimento educacional ainda era segregado, na maior parte das vezes ocorria em instituições especializadas residenciais, sendo fruto da iniciativa de pais e profissionais dedicados a causa (MARTINS, 2015).

Ainda no final do século XIX, verificou-se o início da era bacteriológica, com a identificação, por microscópio, de microorganismos causadores de doença. Registrou-se assim, grande revolução na área da saúde, que possibilitou, pela primeira vez, a prevenção e cura de doenças, por meio de soros e vacinas (SCLAR, 2007; BATISTELLA, 2007).

Todavia, apesar do caráter benéfico da era microbiológica é necessário ressaltar o estabelecimento de um caráter unívoco de causalidade da doença, no qual a compreensão da doença se baseava em apenas uma causa biológica, o agente causador, desconsiderando as influências de outros aspectos da vida humana e em sociedade que contribuem para o adoecimento. Assim, a compreensão da deficiência/doença ainda denotava forte e restrito apelo biomédico, resultando em uma prática médica "predominantemente curativa e biologicista" (BATISTELLA, 2007, p.45).

INTEGRAÇÃO E O MODELO SOCIAL DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA E DA SAÚDE

O início do século XX foi marcado pela difusão de várias experiências na área da EE e saúde pública em diversos países. O acometimento das duas grandes Guerras Mundiais gerou contingentes populacionais em situações de vulnerabilidade,



muitos soldados mutilados e muitas famílias desamparadas, levantaram grandes problemas sociais de ordem internacional, provocando os Estados a investirem no bem estar social, com promoção de políticas sociais, de reabilitação e reintegração da população à vida normal e produtiva (SILVA, 1987; SCLIAR, 2007).

Em meados do século XX, em decorrência das questões humanitárias que despontaram com as guerras, surge a necessidade de se estabelecer um acordo mundial em prol dos direitos humanos. Assim, em 1945 é fundada a Organização das Nações Unidas (ONU), que em 1948 proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos demarcando a igualdade de direitos de todas as pessoas (ONU, 1948).

A compreensão unívoca de causalidade da doença, que vigorava até então como fator estritamente biológico, começa a entrar em declínio, tendo em vista a emergência de doenças crônico-degenerativas e a diminuição da importância das doenças infecto-parasitárias. Assim, começam a se desenvolver outros modelos explicativos da doença, amparados em múltiplos fatores causais, como o modelo ecológico ou modelo da história natural das doenças, o qual considera que a doença é resultante do desequilíbrio entre três elementos fundamentais: o ambiente, o agente e o hospedeiro (BATISTELLA, 2007).

Apesar de todo desenvolvimento verificado no campo da saúde no século anterior ainda não havia um conceito universal sobre o termo, o que veio a ser definido também em 1948, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Segundo a OMS a saúde seria "um estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou enfermidade" (OMS, 1948, p.1; SCLIAR, 2007).

A partir daí, pouco a pouco, começam a se consolidar as instituições de EE, sendo reforçadas pelo movimento de desinstitucionalização do atendimento de pessoas com deficiência, iniciado por volta de 1960, decorrente de diversos fatores como as diversas denúncias sobre as práticas verificadas nos ambientes de institucionalização, a crescente demanda de ampliação dos espaços de institucionalização/segregação que significavam aumento de gastos públicos, e de processos de reflexão e crítica sobre os direitos humanos (ARANHA, 2001; MARTINS, 2015).

Na década de 1970 a ONU proclamou dois documentos de importante significado para as pessoas com deficiência, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental (1971) e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), reafirmando os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.



Além disso, instituiu o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, como forma de convocar ação internacional para utilização de tais documentos com referência comum para proteção dos direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência (SILVA, 1987; MARTINS, 2015).

No decorrer de todos esses acontecimentos, difundiu-se nova visão sobre as pessoas com deficiência e a EE passou a se amparar em uma ideologia de normalização, na qual se propunha auxiliar o desenvolvimento das pessoas com deficiência de tal modo que pudessem se enquadrar nos padrões e condições de vida social estabelecidos como normais (ARANHA, 2001; MARTINS, 2015; ASSIS JÚNIOR, 2019).

Conforme demarca Pereira (1980, p.3), a proposta de normalização seria alcançada por meio das práticas de integração, ou seja, "Normalização é objetivo. Integração é processo." Assim, inaugura-se a perspectiva da integração que, fundamentada na ideia de normalização, passou a orientar e organizar as ações, principalmente educacionais, direcionadas às pessoas com deficiência (ARANHA, 2001; ASSIS JÚNIOR, 2019).

Nesse contexto, a integração escolar passou a constituir o principal viés de integração social da pessoa com deficiência, acarretando grandes desafios para a EE (MARTINS, 2015).

A integração escolar propunha a oferta aos estudantes com deficiência das mesmas oportunidades de ensino oferecidas aos demais, desde que conseguissem se adaptar à escola. Nessa perspectiva previa mudança apenas por parte do sujeito e não das práticas escolares e de ensino (MARTINS, 1999; ARANHA, 2001; PLETSCHE, 2014).

Tal condição, segundo argumenta Pletsch (2014) retoma a referência o modelo biomédico da deficiência, desconsiderando as especificidades do público, ao centrar o problema nos estudantes com deficiência e desresponsabilizar a escola pela escolarização de todos estudantes.

Situação essa decorrente da concepção vigente de doença (e também da deficiência) que se amparava no modelo da história natural da doença, o qual, segundo Batistella (2007), apesar de prever associação de aspectos ambientais aos fatores de adoecimento, teve seu alcance restrito às ações de prevenção de doenças e não promoveu mudanças efetivas nas práticas médicas, que, então, permaneceram centralizadas no fator biológico.



Todavia, a década de 1960 registrou mudanças nessa concepção da doença. Trata-se do modelo da determinação social da saúde/doença que buscou associar diferentes dimensões da vida social aos processos de saúde e adoecimento (BATISTELLA, 2007).

Também nos anos de 1960, inaugura-se o modelo social de compreensão da deficiência, uma compreensão mais sociológica da deficiência proposta por Paul Hunt no Reino Unido, que registrou oposição ao modelo biomédico e, pela primeira vez, propôs completa separação entre deficiência e lesão, interpretando a deficiência como um modo de vida marcado pela discriminação e opressão imposta socialmente à pessoas que possuem determinadas lesões no corpo (DINIZ, 2012; FRANÇA, 2013).

No âmbito da saúde, em continuidade ao movimento iniciado pelo modelo da determinação social da saúde/doença, verifica-se o movimento em prol da teoria biopsicossocial que se iniciou no âmbito da psiquiatria, mais especificamente com o psiquiatra americano George Libman Engel, que publica um importante artigo sobre o tema na Revista Science, em 1977 (ENGEL, 2012).

Segundo Engel (2012), a concepção biomédica da doença que ainda dominava o discurso médico àquela época, estava em vistas de retirar a psiquiatria do rol de especialidades médicas, tendo em vista que dava enfoque apenas a critérios estritamente biológicos, desconsiderando os aspectos sociais e psicológicos que influenciam o estado de doença.

Alinhada a tais perspectivas, em 2001, foi publicada pela OMS a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) (OMS, 2003), a qual registrou mudança significativa: deixando a deficiência de ser seqüela de doenças e passando a ser pertencente aos domínios da saúde descritos com base no corpo, no indivíduo e na sociedade (DINIZ, 2012; MAIOR, 2015).

A CIF buscou integrar o modelo biomédico e o modelo social, adotando uma abordagem biopsicossocial alinhada à perspectiva de saúde e bem-estar, integrando os aspectos biológicos, individuais e sociais que compõem a vida dos sujeitos (DINIZ, 2012).

Nesse contexto, a perspectiva da integração logo passou a ser questionada pela academia e pelos órgãos e movimentos de representação das pessoas com deficiência, principalmente em razão das implicações relativas ao propósito de normalizar as pessoas com deficiência, em total dissonância com o modelo social de compreensão da deficiência que ganhava cada vez mais espaço (ARANHA, 2001).



Assim, entra em cena uma nova visão sobre o tratamento social destinado às pessoas com deficiência, inspirada nos modelos social e biopsicossocial de compreensão da deficiência, que constitui um marco histórico no desenvolvimento da EE: a inclusão.

INCLUSÃO E O MODELO BIOPSIKOSSOCIAL DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA E DA SAÚDE

O século XX inaugura a EE numa perspectiva inclusiva. A inclusão no contexto educacional registra seus primeiros movimentos por meio de declarações internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabelecem as necessidades e condições de escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino regular.

A partir desses marcos, diversos países dão início às ações de organização e fomento da educação inclusiva e reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, por exemplo, a educação inclusiva foi contemplada em diversos parâmetros legais como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirmando os compromissos já estabelecidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Todavia, segundo demarca o estudo de Maior (2015), ainda no início do século XXI, eram poucos os países que haviam regulamentado os direitos das pessoas com deficiência, o que fez com que organizações internacionais que atuavam na defesa dos direitos humanos reivindicassem um documento que estabelecesse proteção especial às pessoas com deficiência. Daí surgiu a proposta da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi homologada no ano de 2007.

A Convenção, ratificada no Brasil como emenda constitucional, apresenta o conceito de deficiência como um conceito em desenvolvimento, multidimensional e dinâmico, "reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras" (BRASIL, 2009). E reafirma o modelo biopsicossocial de compreensão da deficiência,



enquanto "uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais" (ASSIS JÚNIOR, 2019).

Do mesmo modo, vai ao encontro do modelo biopsicossocial de compreensão da saúde, proposto no sentido de incorporar as dimensões sociais e não biológicas à perspectiva biomédica de saúde/doença (ENGEL, 2012).

No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ratifica esse entendimento ao definir pessoa com deficiência como aquela com "impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015).

Da LBI decorre também a previsão de avaliação biopsicossocial da deficiência, quando necessário, por equipe multiprofissional e interdisciplinar, devendo considerar: "os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação" (BRASIL, 2015).

Sobre essa aspecto, ressalta-se a recente aprovação, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) como instrumento adequado de avaliação da deficiência a ser utilizado pelo Governo Brasileiro (BRASIL, 2020).

Acredita-se que tal instrumento, inspirado na CIF, será de grande utilidade no âmbito educacional, no qual precisam ser consideradas informações sobre funcionalidade do estudante com deficiência que sejam relevantes para aprendizagem e "entendidas no contexto dos requisitos específicos para a participação bem sucedida que podem diferir consideravelmente de um contexto educacional para outro" (OMS, 2003, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a antiguidade e durante muito tempo da história da humanidade - e talvez ainda, em partes - a deficiência e a doença, foram entendidas como sinônimas e por vieses extremos de misticismo e/ou de religiosidade.

Na falta de compreensão biológica/fisiológica e das funcionalidades humanas, a deficiência e a doença eram compreendidas como algo alheio ao organismo, como



castigos ou sacrifícios divinos, em resposta ao pecado e a maldição (SCLIAR, 2007; PEREIRA, 2020).

Assim, apenas com o estabelecimento de uma compreensão mais ampla das condições de saúde/doença dos indivíduos desenvolveu-se também uma visão mais ampla, pra além da estritamente biológica, da deficiência, com a perspectiva biopsicosocial da deficiência, a qual vigora nos dias atuais.

Nesse sentido, apesar de não podermos afirmar a superação completa das diversas perspectivas e compreensões sociais decorrentes de diversos tempos e espaços culturais, foi possível constatar que os avanços verificados na EE foram acompanhados, e muitas vezes decorrentes, de avanços das ciências, especialmente na área da saúde.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho. Brasília, ano XI, n. 21, março de 2001. p. 160 - 173.

ASSIS JÚNIOR, L. C. **O direito fundamental à adaptação razoável na convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Tese (Doutorado em Direito), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2019.

BATISTELLA, C. Saúde, Doença e Cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica. *In*: FONSECA, Angélica Ferreira; CORBO, Ana Maria D'Andrea (Orgs.). **O território e o processo saúde-doença.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 25-50.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2, n.3, p.7-19, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.



BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Aprova o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM).** março de 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense. 2012

ENGEL, G. L. **The need for a new medical model:** a challenge for biomedicine. *Psychodyn Psychiatry*. 2012 Sep; 40(3):377-96.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia**, n. 10, julho de 2013, p. 101 - 116

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao século XXI. 2 ed, Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

MAIOR, I. L. Quem são as pessoas com deficiência: novo conceito trazido pela convenção da ONU. *In: Revista Científica Virtual da Escola Superior de Advocacia da OAB-SP.* nº 20, verão - 2015. São Paulo: OAB/SP, 2015.

MARTINS, L. A. R. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. *Revista Educação em Questão*, 8/9 (2/1), jul./dez. 1998 - jan./jun. 1999, p. 126 - 141.

MARTINS, L. A. R. **História da Educação de Pessoas com Deficiência:** da antiguidade ao início do século XXI. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOISES, R. R. **Ginástica e educação física no instituto benjamin constant de 1930 a 1979:** entre a conformação e a formação humanística da pessoa cega. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.



ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição**. Genebra: OMS, 1948.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. São Paulo: Edusp; 2003.

PEREIRA, V. A. Inclusão Escolar: histórico e análise das garantias legais da pessoa com deficiência. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 1, n.1, p. 21-33, 2020.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: Da Superstição a Ciência**. São Paulo: Queros, 1984.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2 ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SCLIAR, M. **Do mágico ao social: trajetória da saúde pública**. 2 ed. São Paulo: SENAC. 2005.

SCLIAR, M. **História do Conceito de Saúde**. Physis: Revista Saúde Coletiva, n. 17, Rio de Janeiro, 2007, p. 29 - 41.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole [et al] (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

3.2 O ensino inclusivo no contexto da Educação Especial e Inclusiva

A Educação Inclusiva está posta para a sociedade contemporânea, garantida em acordos internacionais, estabelecida como meta em compromissos mundiais e regulamentada por meio de diversos aparatos jurídicos nacionais. Ademais, aparenta estar sendo efetivada no âmbito das escolas comuns/regulares, inclusive nos espaços regulares de formação profissional, por meio do ingresso de estudantes que historicamente não acessavam tais contextos.

No entanto, muitas das práticas desses ambientes escolares não têm sido (re)significadas, no sentido de pensar/planejar a escola e o ensino para um todo heterogêneo e para trabalhar as diferenças numa perspectiva de equidade.

Nesse cenário, muitos processos de exclusão têm sido reproduzidos em contextos de inclusão educacional, especialmente relacionados às práticas de ensino e que afetam diretamente os estudantes público da EE, com destaque para aqueles que apresentam alguma dificuldade cognitiva.

Não se trata apenas de oferecer tecnologia assistiva e/ou de ofertar práticas de ensino variadas, sem uma contextualização. Trata-se de considerar a diversidade dos estudantes em sala de aula e as necessidades particulares dos estudantes público da EE no planejamento geral de ensino e no planejamento individual do estudante que necessite de tal apoio.

Diante dessa compreensão, apresentam-se, a seguir, algumas reflexões e considerações sobre a complexidade que tem envolvido o ensino de estudantes público da EE, com destaque para os estudantes com deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM), numa perspectiva inclusiva e, principalmente, no contexto da formação profissional.

3.2.1 ARTIGO 1: A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 6, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v6i2.1622>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>

Artigo publicado em revista científica (Qualis/CAPES 2013-2016: sem registro; Qualis/CAPES 2020: A4), a partir do qual se propôs a reflexão sobre a constituição da Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais no Brasil e suas correlações com o processo de inclusão escolar de estudantes público da EE.

Assim, buscou apresentar e problematizar as propostas e os ideais inclusivos almejados para o ensino médio integrado ao ensino técnico profissional, a organização das ações inclusivas para atendimento aos estudantes público da EE no IFs e os (des)caminhos atuais verificados para ambos os contextos.



EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

ISSN 2594-4827
Volume 6 / Número 2 / Ano 2022 – p. 04-25
DOI: 10.36524/profept.v6i2.1622

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, OS INSTITUTOS FEDERAIS E A INCLUSÃO

*VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION, FEDERAL INSTITUTES AND
INCLUSION*

¹Wanessa Moreira de Oliveira

²Cristina Maria Carvalho Delou

¹ Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz e IF Sudeste MG. E-mail: oliverwanessa85@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-3296>

² Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz. E-mail: cristinadelou@id.uff.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9206-6004>

Artigo submetido em 15/02/2022, aceito em 17/05/2022 e publicado em 31/08/2022

Resumo: A constituição da Educação Profissional e Tecnológica e a da Educação Especial no Brasil são, historicamente, marcadas por perspectivas excludentes, de acentuação das desigualdades sociais, da diferenciação de classes e do dualismo educacional. Apresentam similaridades e interfaces, na medida em que foram inicialmente propostas como modalidades diferenciadas de ensino voltadas para os menos favorecidos, aos marginalizados; não como forma de desenvolvimento intelectual e formação geral/básica, mas como forma de ocupação e treinamento para o exercício laboral. Logo, para melhor compreensão da educação profissional voltada às pessoas com deficiência, é preciso analisar as condições em que se desenvolveram a educação profissional e a especial. Assim, o presente trabalho se propõe a refletir sobre a constituição da Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais no Brasil e suas correlações com o processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial. Trata-se de um estudo qualitativo e de cunho bibliográfico, por meio do qual foi possível constatar que várias idas e vindas foram registradas na tentativa de superação dessa lógica excludente e dualista da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Especial, destacando-se as propostas do ensino médio integrado ao ensino técnico-profissional e da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nesse cenário, os Institutos Federais despontam como possibilidade da superação do dualismo educacional: educação geral/básica versus educação profissional, Educação Especial versus educação inclusiva. Contudo, observa-se que, na atualidade, "novos" (des)caminhos têm sido apresentados para guiar as propostas de educação profissional e inclusiva, colocando em xeque os ideais almejados pelos Institutos Federais.

Palavras-chave: ensino médio integrado; formação profissional; dualismo educacional; educação especial; educação inclusiva.

Abstract: The establishment of Vocational and Technical Education and Special Education in Brazil is historically characterized by exclusion emphasizing social inequalities, social differentiation and educational dualism. They have similarities and interfaces since they were initially proposed to be differentiated teaching modalities designed for disadvantaged and marginalized people, not as a way towards intellectual development and general/basic training, but as a kind of occupation and job training. In order to promote better understanding of vocational education aimed at people with disabilities, it is crucial to analyze the conditions under which vocational and special education are developed. Thus this work proposes to reflect on the establishment of Vocational and Technical Education and the Federal Institutes in Brazil and how it is linked to the process of inclusive education for the target public of Special Education. It is a qualitative and bibliographic study, which led to reveal that some back and forth have been recorded trying to overcome this approach marked by dualism and exclusion underlying Vocational and Technical Education and also Special Education, emphasizing the proposed integration of secondary education with vocational and technical training and Special Education from perspectives of inclusive education. Federal Institutes emerge in this context as an option to overcome the educational dualism: general/basic education versus vocational education, Special Education versus inclusive education. However, "new" (wrong)ways have been currently presented to guide the proposals of vocational and inclusive education, challenging the objectives pursued by Federal Institutes.

Keywords: integrated secondary education; professional training; educational dualism; special education; inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação Especial (EE)¹ possuem similaridades em suas constituições históricas, tendo sido marcadas por orientações classistas, assistencialista e excludentes (MACHADO, 1982; JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011; SILVA, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; ESCOTT, 2020). Além disso, essas duas modalidades de ensino se entrecruzam em alguns momentos históricos da educação voltada às pessoas com deficiência, nos quais foi priorizada a formação profissional para a inserção laboral (SILVA, 2011; PERINNI, 2019; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022).

Assim, para compreensão da educação profissional voltada às pessoas com deficiência, é preciso analisar as condições em que se desenvolveram a educação profissional e a especial, na medida em que as "políticas de educação profissional direcionadas às pessoas com deficiência são resultado da interface entre as políticas de educação profissional em geral e das políticas de educação especial" (SILVA, 2011, p.53).

Nesse sentido, o presente artigo, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, objetiva refletir sobre a constituição da EPT e dos Institutos Federais no Brasil e suas correlações com o processo de inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial². Trata-se de um estudo que compõe uma pesquisa mais ampla, que se encontra em desenvolvimento em curso de doutorado.

¹ Voltada para o atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

² Estudantes público da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Logo, no desenvolvimento deste estudo, inicialmente, busca-se evidenciar as principais características do desenvolvimento da EPT no Brasil e suas interseções e/ou correlações com algumas características que marcaram a constituição histórica da EE. Na sequência, apresentam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como principais expressões da EPT nas primeiras décadas do século XXI e suas principais relações com a EE e inclusiva. Por fim, e não menos importante, discutem-se os atos normativos mais atuais que dão ou poderiam dar outros direcionamentos para as propostas de EPT e de inclusão nos IFs.

2 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da educação profissional no Brasil é marcada por diversos tensionamentos teóricos e políticos, reflexos das transformações societárias vividas, os quais, em grande parte, serviram para favorecer o estabelecimento do dualismo educacional entre a formação geral/básica para a cidadania e a formação técnica/profissional para o mercado de trabalho.

Desde os primórdios da educação profissional no Brasil, demarca-se o caráter classista e assistencialista dessa modalidade de ensino, que se destinava a um público específico: aqueles mais desvalidos de sorte e menos afortunados, que viviam à margem da sociedade, inclusive as pessoas com deficiência (MACHADO, 1982).

Sobre esse aspecto, sublinha-se a criação, em 1809, do Colégio das Fábricas que ofertava cursos de iniciação a ofícios para crianças pobres e órfãs (ESCOTT, 2020).

No período Imperial, registra-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos³, em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁴, em 1856. Ambos, apesar do atendimento precário e restrito, também se dedicaram ao ensino de trabalhos manuais e ofícios, por meio da realização de "oficinas de tipografia e encadernação para meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos" (MAZZOTTA, 2011, p. 30; MACHADO, 1982; JANNUZZI, 2006).

Segundo Silva (2011, p. 28), tais propostas educacionais voltadas às pessoas com deficiência seguiam os mesmos princípios da política de educação profissional. Apesar de não serem equiparados aos cursos oferecidos no sistema regular de ensino, possuíam "cunho assistencialista, com enfoque no domínio de atividades manuais, voltada para um número reduzido de aprendizes, predominantemente meninos" e com vagas restritas para pessoas carentes e ilimitadas para quem pudesse pagar.

A partir da Proclamação da República (1889), ~~e transição para o sistema capitalista~~ a educação profissional ganha relevância para qualificar mão de obra para atender às necessidades do mercado. Nesse cenário, registra-se o "início da atuação direta do governo federal na área da formação profissional", com a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices em vários estados do país (MACHADO, 1982, p. 25; BRASIL, 2010).

Tal proposta de educação profissional reafirma seu caráter classista, atuando como qualificação de mão de obra para o mercado capitalista e destinada aos filhos dos proletários e jovens em situação de risco social, que também funcionava como forma de controle social dos marginalizados do processo de produção (MACHADO, 1982).

³ Atual Instituto Benjamin Constant.

⁴ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

De acordo com Silva (2011), através da regulamentação da educação profissional, as pessoas com deficiência passam a ser excluídas. Nesse sentido, foi estabelecido à época que as Escolas de Aprendiziz Artífices não admitiam o ingresso de pessoas com deficiência, na medida em que deveriam ser excluídas aquelas que "apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício" (SILVA, 2011, p. 29).

Nessa linha, seguiam-se a segregação e institucionalização escolar por tipo de público. Assim, observa-se que o estabelecimento histórico da educação profissional apresenta similaridades com os aspectos iniciais da educação destinada às pessoas com deficiência, na medida em que "ambas apresentavam uma perspectiva assistencialista e voltada para os 'desvalidos da sorte'", para aqueles situados às margens da sociedade (CABRAL; MOTA; GOMES, 2022, p. 9).

Além disso, a constituição da educação profissional demarca uma busca constante por uma nova realidade de superação da dualidade educacional e de classes, a qual se manifesta por meio da defesa da integração do ensino médio com o ensino técnico.

Assim, propõe-se uma formação integrada, tendo em vista a superação do "ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar" (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Para tanto, parte-se da compreensão que se segue:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino -, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

Trata-se de um movimento que visa à formação integral do ser humano, independentemente de classe, por meio do ensino médio politécnico e tecnológico, enquanto aquele que, além de propiciar conhecimentos relativos a tecnologias utilizadas nos processos de produção, também contribua para a superação da diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo o acesso à cultura e à ciência (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Segundo Frigotto (2012, p. 74):

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida.

Como formação humana, busca-se garantir "o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política" (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Por conseguinte, defende-se o estabelecimento de uma escola unitária, que admita o trabalho como processo educativo, buscando superar a dicotomia estabelecida socialmente entre educação básica e educação técnica, na qual a formação profissional esteja atrelada à formação básica plena e que forneça condições de acesso à cultura geral e à continuidade da formação acadêmica/escolar (FRIGOTTO, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Todavia, grande parte das experiências registradas na trajetória da educação profissional refletia o dualismo estrutural da sociedade de classes capitalista. De acordo com Ciavatta (2010, p. 160):

Com base na divisão técnica e social do trabalho, a história da educação no Brasil apresenta-se como uma disputa permanente, explícita ou latente, pela separação entre a formação geral e a formação profissional. A primeira, conduzindo à educação de nível superior e a segunda, ao trabalho, à formação profissional para as atividades manuais e técnicas.

Segundo Neves e Pronko (2008), nas sociedades capitalistas, a constituição da educação, inclusive da educação profissional, possui relação direta com processos e relações de trabalho capitalistas, com as necessidades de reprodução da força de trabalho, as quais afetam a produção da própria existência dos trabalhadores, expressa na luta de classes. Porém, constitui ao mesmo tempo demanda da classe trabalhadora para realização de atividades laborativas, para compreensão das relações sociais estabelecidas e seu papel nesse contexto, podendo inclusive constituir instrumento emancipatório para a classe trabalhadora, na medida em que

A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do grau de conscientização política e como instrumento da formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes. Mas, para que a educação escolar se transforme efetivamente em instrumento de conscientização da classe, ela precisa superar a sua sempre crescente submissão aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a omnilateralidade e a politecnia (NEVES; PRONKO, 2008, p. 29).

Com relação à educação voltada para as pessoas com deficiência, foram registradas experiências pontuais, com caráter de reabilitação, sendo criadas algumas instituições e organizações da sociedade civil especializadas nesse atendimento, como o Instituto Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criados até meados do século XX (MAZZOTTA, 2011; SILVA, 2011; JANNUZZI, 2006).

Nesse mesmo período, inspirados em outras experiências internacionais, surgiram as oficinas pedagógicas ou protegidas como possibilidade de treinamento/formação profissional para pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2006; SILVA, 2011; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022).

Segundo Silva (2011, p. 36), no Brasil, as primeiras iniciativas de oficinas pedagógicas e produtivas foram realizadas no âmbito da Pestalozzi, "cuja finalidade era não só a de preparar menores desajustados e crianças excepcionais para o trabalho, mas também a de constituir-se como espaço de trabalho".

Nesse cenário, tanto a educação profissional como a educação especial vão "assumindo especificidade própria e se configurando como um ramo dentro do sistema escolar nacional" (SILVA, 2011, p. 40).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961 (Lei n.º 4.024/1961), houve mudança significativa na educação profissional com o estabelecimento da equivalência plena entre os ensinos secundário e técnico, possibilitando aos concluintes de cursos técnicos seguirem para ingresso no ensino superior. No entanto, não houve superação da dicotomia entre as modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; ESCOTT, 2020).

Na LDBEN de 1961, manifesta-se também o primeiro registro legal sobre a educação destinada às pessoas com deficiência, indicando que "a educação de excepcionais⁵ deve, no que for possível, se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na

⁵ Termo usado à época para se referir às pessoas com deficiência.

comunidade,” sem, contudo, deixar claro como deveria se organizar a oferta educacional a tal público (BRASIL, 1961; SILVA, 2011).

Já no ano de 1971, em razão da crescente demanda do mercado por mão de obra cada vez mais qualificada e ao apelo das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, procedeu-se uma reforma da educação básica com a promulgação de uma nova LDBEN (Lei n.º 5.692/1971), a qual institucionalizou a profissionalização obrigatória em todo ensino secundário público (MACHADO, 1982; BRASIL, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; ESCOTT, 2020).

Teoricamente, tal condição poderia amenizar a diferenciação histórica entre formação técnica e formação geral/básica. Entretanto, além da proposta de profissionalização obrigatória no segundo grau não ter se sustentado, sendo extinta em 1982 (Lei n.º 7.044/82), uma nova forma de dicotomia passa a ser implementada, permitindo que, na formação técnica/profissional, fossem reduzidos os conteúdos básicos dando prioridade aos conteúdos específicos, privando, assim, os estudantes de uma formação básica completa (RAMOS, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No campo da Educação Especial (EE), a LDBEN de 1971 considerou a necessidade de promover a educação das pessoas com deficiência assegurando-lhes o tratamento especial, a ser destinado aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou intelectuais, aos superdotados e àqueles que estivessem com grande atraso com relação à idade regular de matrícula (PERINNI, 2019).

Para tanto, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual prescreveu, em suas diretrizes, o reconhecimento ao direito à educação das pessoas com deficiência de acordo com suas próprias capacidades. E, também, sob influência das demandas do mercado capitalista, apresentou, como um de seus objetivos, a promoção de formação profissional para o aluno com deficiência, que ocorreria por meio da realização de oficinas pedagógicas e oficinas de empresas (SILVA, 2011). A meta seria promover o treinamento, em tarefas específicas e repetitivas, e disciplinar os alunos com deficiência para atender às exigências dos setores produtivos para contratação de mão de obra (JANUZZI, 2006).

Desse modo, expõe-se:

A formação profissional nessas oficinas assumia um caráter tecnicista que visava apenas uma formação específica exigida para uma determinada atividade. Assim, ficava nítida a separação entre a educação profissional e a educação básica geral, ratificando a dualidade historicamente marcada na educação e na segregação destes indivíduos (CABRAL; MOTA; GOMES, 2022, p. 10).

Com a transição democrática e a instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987, mobilizaram-se as organizações educacionais e científicas a favor da previsão constitucional do direito à educação pública, gratuita, laica e democrática. Defendia-se um tratamento unitário com relação à educação básica, que abrangesse a educação infantil até o ensino médio (RAMOS, 2010).

Também se intensificaram as pressões internacionais e do movimento das pessoas com deficiência em favor de seus direitos básicos, contribuindo para a previsão do direito à educação na Constituição de 1988, a qual estabeleceu a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Outrossim, garantiu-se o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988; SILVA, 2011).

Nesse contexto, o papel do ensino médio deveria ser o de "propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas"; deveria, logo, propiciar a formação de politécnicos (RAMOS, 2010, p. 44).

A perspectiva de politecnia objetivava superar o dualismo entre educação básica e técnica, defendendo um ensino que visasse à formação humana integral, por meio da integração entre "ciência e cultura, humanismo e tecnologia" (RAMOS, 2010, p. 44). Portanto, nessa lógica,

o objetivo profissionalizante não teria 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 (RAMOS, 2010, p. 44).

Porém, a última década do século XX, apesar de registrar movimentos em prol da inclusão social e educacional daqueles sujeitos excluídos das sociedades e dos processos de escolarização, o fez sob o ideário neoliberal de atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, manteve-se o dualismo educacional que se manifestava inclusive nas propostas de educação profissional direcionadas às pessoas com deficiência, as quais se mantinham no formato de oficinas pedagógicas (SILVA, 2011).

Em 1994, foi publicada a primeira Política Nacional de Educação Especial, referendando a proposta de formação profissional vigente à época, preconizando uma formação descontextualizada da educação geral/básica, que associava atendimento terapêutico com instrução para ocupações operacionais no mercado de trabalho (SILVA, 2011).

Sobre esse aspecto, Silva (2011) observa que a educação foi destacada em sua dimensão econômica, passando a educação profissional a ser conduzida por acordos entre setores públicos e privados. Nesse cenário, passaram a ser conceitos relevantes no âmbito da educação profissional, inclusive daquela voltada às pessoas com deficiência: a competência (como desenvolvimento de habilidades complementares para o trabalho), a empregabilidade (como competências requeridas do trabalhador para inserção no trabalho) e a polivalência (como capacidade de empregabilidade).

A versão seguinte da LDBEN de 1996 (Lei n.º 9.394/96) concebe a educação profissional e a EE como modalidades que atendem aos níveis básico e superior de ensino, sendo a EE transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, apresenta um capítulo específico sobre EE, determinando, entre outras questões, que "os sistemas de ensino devem assegurar a educação especial para o trabalho aos alunos com deficiência" (BRASIL, 1996).

Contudo, conforme registra Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 37), a LDBEN de 1996 acaba por deixar brechas para continuidade das interpretações dualistas no campo da educação profissional, na medida em que não ratifica os projetos originais da nova lei, os quais previam o registro claro de necessidade de consolidar a "base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas".

Segundo Ramos (2010), o texto da LDBEN aprovada em 1996 foi minimalista, permitindo, assim, várias reformas na educação brasileira, inclusive da educação profissional, operada por meio do Decreto n.º 2.208/97, o qual separou a educação profissional do ensino médio, possibilitando ser regulamentada como uma modalidade própria de ensino, independente e articulada aos níveis escolares.

Logo, mais uma vez, reforça-se a dicotomia no campo educacional; por um lado, a formação profissional visava, estritamente, atender às demandas de formação aligeirada, alienada e mecanicista de mão de obra para o mercado capitalista; por outro, defendia-se uma formação profissional atrelada à formação geral, que visava a uma formação integral e politécnica dos sujeitos, com vistas a prepará-los não só para uma atuação profissional possível, mas também para atuação cidadã (CIAVATTA, 2010; FRIGOTTO, 2010; PERINNI, 2019; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Na mesma linha seguiam-se as propostas de educação profissional voltada para as pessoas com deficiência. Ainda na década de 90 do século passado, foi publicada a Política de Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1999), a qual defendeu a necessidade de prover educação profissional para pessoas com deficiência com o objetivo de favorecer seu ingresso no mercado de trabalho, mas também registrou uma concepção restrita de formação exclusiva para uma atuação profissional específica, de forma desvinculada da formação geral/básica e segregada da educação profissional geral (BRASIL, 1999; SILVA, 2011).

Segundo as autoras Cabral, Mota e Gomes (2022, p. 11):

Esta política determina que a Educação Profissional deve ser contemplada no currículo dos níveis básico, técnico e tecnológico e que a sua oferta aos alunos com deficiência deve se dar em escolas comuns, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. O documento enfatiza também a obrigatoriedade da oferta apenas de cursos de nível básico nas instituições de educação profissional, o que denota um entendimento restrito e vago de educação/habilitação profissional. Ao fazer essa defesa de afunilamento do conhecimento e da formação, desconsidera a necessidade de uma formação ampla que vá para além da aprendizagem voltada para uma determinada profissão/ocupação.

Somente em 2004, por meio do Decreto n.º 5.154/2004, buscou-se reaproximar a formação básica da formação profissional, propondo sua integração para uma formação *omnilateral*⁶ dos sujeitos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; PERINNI, 2019; ESCOTT, 2020).

De acordo com Escott (2020, p. 9), a Educação Profissional e Tecnológica passou a ser proposta como

um processo de construção social que, simultaneamente, qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas e ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, considerado nas relações sócio-históricas e culturais de poder. Nesse novo projeto, a educação, portanto, fica definida como um mediador que relaciona os processos de construção do conhecimento com a estrutura material da sociedade, com a intencionalidade de superar o erro historicamente dado de transformar a educação em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento (ESCOTT, 2020).

No que concerne à EE, esta passa a organizar-se cada vez mais sob a perspectiva da inclusão social, buscando incluir e atender, na escola regular, a todos os públicos historicamente excluídos da educação regular, entre eles os estudantes com deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), publicada em 2008, apresentou importantes subsídios para a construção de sistemas

⁶ Conforme Ramos (2008, p. 3), a formação omnilateral dos sujeitos "implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura". Trata-se, segundo Ciavatta (2005, p. 3), de "formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica."

educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino, propondo, segundo Perinni (2019, p. 131), "uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas".

Nessa conjuntura, são institucionalizados os Institutos Federais, que passam a representar os principais expoentes para materialização dessa nova proposta educacional (ESCOTT, 2020).

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A INCLUSÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), frutos do movimento de expansão da EPT verificado a partir de 2003, foram criados pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (atual Rede Federal⁷). Já em sua constituição, os IFs afirmam-se como política pública pelo compromisso que estabelecem com o todo social, compromisso com uma educação inclusiva e emancipatória, buscando superar o dualismo estrutural de classes que historicamente se reflete na educação (BRASIL, 2008; 2010; PACHECO, 2015; ESCOTT, 2020).

Segundo Pacheco (2015, p. 14):

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais.

Nesse sentido, os IFs são constituídos a partir de uma concepção mais ampla de EPT, aquela historicamente demarcada nos embates políticos e teóricos, na qual "a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manterem-se em desenvolvimento" (PACHECO, 2015, p. 15).

Todavia, ainda constitui desafio para os IFs desenvolver um ensino médio realmente integrado ao ensino técnico, tendo em vista que, para tanto, é preciso superar o tradicionalismo das práticas formativas, buscando a formação *omnilateral*, por meio da indissociabilidade entre a educação técnica e a básica e na associação de conhecimentos gerais e específicos como integralidade (RAMOS, 2008; SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021).

Sobre esse aspecto, os autores Souza e Medeiros Neta (2021, p. 117) avaliam que:

trabalhar com um currículo integrado exige do professor uma postura interdisciplinar que articule os conteúdos das disciplinas e não apenas façam uma justaposição entre elas. Logo, não é uma tarefa fácil de realizar, haja vista que ainda temos muito a superar sobre a influência positivista que fragmenta e opõe os conhecimentos.

Mesma observação pode ser feita com relação aos propósitos inclusivos dos IFs, principalmente aqueles voltados para a formação dos estudantes, público da EE, os quais ainda se constituem em processos desafiadores e em constante construção por cada instituição

⁷ A Rede Federal é composta por 38 IFs, 23 Escolas Técnicas Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 1 Universidade Tecnológica Federal e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2021).

(OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Sobre esse aspecto, destaca-se que, no ano de institucionalização dos IFs, em 2008, encontrava-se em desenvolvimento o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), iniciado no ano 2000, tendo em vista a expansão da EPT e da proposta de EE na perspectiva inclusiva no país (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

O Programa TEC NEP foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em conjunto com a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) e objetivava instrumentalizar a Rede Federal para o desenvolvimento da educação inclusiva (NASCIMENTO; FARIA, 2013; OLIVEIRA, 2017).

Nunes (2012) resgata o objetivo descrito no documento de base do referido programa ou ação, o qual indica o que se segue:

A Ação TEC NEP visa expandir a Educação Profissional para a população com deficiência, buscando tomar seus beneficiários aptos tecnologicamente e ampliar seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Este programa tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de direitos humanos e de direitos de cidadania das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho – a sua principal justificativa – no médio e longo prazo representará menos dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população (BRASIL⁸, 2010 apud NUNES, 2012, p. 25).

Apesar de, contraditoriamente, a redução de gastos sociais com os excluídos, com as pessoas com deficiência, ser a principal justificativa da referida Ação/programa, sublinha-se que ela representou um avanço para a inclusão desse público na formação profissional ofertada nas escolas federais e também um marco por ter se constituído como experiência única de proposta de âmbito nacional. No entanto, conforme avaliou o estudo de Anjos (2006) e referendou Silva (2011), já há algum tempo, e é possível notar até os dias atuais, os avanços da inclusão nas escolas federais são precários, "tendo em vista a ausência de uma política pública sistemática, a qual garanta às escolas técnicas os serviços de atendimento especializado e recursos para a organização e o funcionamento dos núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais" (SILVA, 2011, p. 108–109; ANJOS, 2006).

Tal constatação ainda constitui realidade, na medida em que, desde o ano de 2011, a Rede Federal não dispõe mais do Programa TEC NEP, que foi extinto juntamente à Coordenação de Ações Inclusivas da SETEC (NASCIMENTO; FARIA, 2013), e ainda não conta com uma política ou programa específico de inclusão escolar que garanta a institucionalização e operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos núcleos de inclusão (OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; FRANCO; VILARONGA, 2021).

Apesar desse contexto, cada IF tem se organizado à sua maneira para atender às demandas de acesso e permanência dos estudantes público da EE (OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Atualmente, na organização inclusiva de cada IF, ainda se encontram propostas iniciadas no Programa TEC NEP, como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base da Ação TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com necessidades específicas**. Versão III. Brasília, 2010 (texto impresso).

Necessidades Específicas (NAPNEs) que continuaram a ser implementados nas instituições mesmo após o término do programa, ou influenciaram a criação de outros núcleos/setores similares (MENDES, 2017).

Os NAPNEs foram inicialmente propostos para atuarem diretamente na implementação do TEC NEP, exercendo papel importante no processo de inclusão na EPT, com vistas a atuarem como setores estratégicos para o estabelecimento da cultura inclusiva nas instituições (ANJOS, 2006; NUNES, 2012; NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Entretanto, tendo em vista a inexistência de um programa ou política específica de inclusão da Rede Federal e, assim, a indisponibilidade de financiamento, orientação e capacitação específicos para as instituições, os NAPNEs ou outros setores de referência da educação inclusiva e de suporte da EE, atualmente presentes em praticamente todos os IFs, adquiriram características particulares de organização e funcionamento em cada instituição (MENDES, 2017; OLIVEIRA; DELOU, 2020; FRANCO; VILARONGA, 2021).

Sobre esse aspecto, ressalta-se uma ação recente do MEC, a qual reconhece a importância de institucionalização de setores de referência para a EE e inclusiva nas instituições que compõem a Rede Federal ao remanejar funções gratificadas para "estruturação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Napnes ou equivalente, instituídos nas unidades de ensino (Campi e Uned) dos Institutos Federais, dos CEFETs e do Colégio Pedro II" (BRASIL, 2022, p. 1).

Franco e Vilaronga (2021, p. 5) compreendem que "faz parte das competências do NAPNE a articulação de estratégias que desenvolvam o ingresso, a permanência e a saída com êxito dos estudantes PAEE⁹ para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho".

Paradoxalmente, logo após a descontinuidade do Programa TEC NEP, foi instituída a Lei de Cotas em 2012 (BRASIL, 2012), estabelecendo a reserva de vagas, nas instituições federais de ensino, para estudantes oriundos de escola pública, de baixa renda e para pretos, pardos e indígenas. Em 2016, essa lei foi alterada (BRASIL, 2016), passando a incluir também a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Desde então, os IFs, que, a partir de sua constituição, já se destinavam a promover a inclusão social por diversas vias (ampliação de vagas, diversidade de cursos e de formas de ingresso, fortalecimento dos arranjos produtivos locais, oferta de ensino em regiões mais interioranas etc.), passaram a, cada vez mais, ampliar o quadro de estudantes público da EE (SANTOS, 2020; SOUZA; VILARONGA; FRANCESCHINI, 2021; OLIVEIRA; DELOU, 2021).

Nesse cenário, têm se concretizado a inclusão dos estudantes público da EE via acesso aos mais diversos cursos ofertados pelos IFs, porém, não têm sido garantidos a todos eles os meios necessários para a efetiva participação nos processos de ensino e de aprendizagem (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Sobre esse aspecto, inicialmente, cumpre-se destacar que não se conhecem o quantitativo e as características desses alunos regulamente matriculados nos IFs do país. Segundo observam Oliveira e Delou (2021, p. 1), não há dados oficiais sobre esses estudantes, e "os IFs, de modo geral, dispõem de dados pouco organizados sobre os estudantes público-alvo da EE".

Ademais, diversos estudos (MENDES, 2017; PERTILE; MORI, 2018; SANTOS, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; FRANCO;

⁹ Público-alvo da Educação Especial.

VILARONGA, 2021) têm demonstrado que os IFs ainda necessitam de melhor estruturação e organização para os atendimentos e/ou práticas educativas e de ensino direcionadas aos estudantes público da EE, carecendo de orientação política e/ou normatização, de investimento financeiro, de institucionalização do AEE, de aquisição de recursos de acessibilidade (implementar sala de recursos multifuncionais), de capacitação de seus profissionais, contratação de profissionais especializados (principalmente professores de AEE), entre outras ações, as quais, na ausência de um direcionamento governamental e financiamento específico, ficam à mercê das opções e sensibilidade de cada gestão institucional.

Com efeito, tal cenário leva à reflexão sobre até que ponto não se reafirma, agora sob novos termos, a histórica exclusão educacional e de diferenciação/dicotomia vivenciada pelo público da EE. Há não mais uma diferenciação do sistema educacional, mas das possibilidades de aprendizagem, não mais fragmentando os espaços e modalidades de ensino, mas o direito à aprendizagem. Isso ocorre seja não oferecendo as condições para favorecimento da aprendizagem desse público, seja por meio do desenvolvimento de práticas de ensino focadas na maioria que supostamente consegue aprender, seja alegando que, para tal público, apenas a socialização e partilha do espaço escolar basta, ou de outra forma.

Sobre esse aspecto, alerta Pertile e Mori (2018, p. 93):

Temos ainda o perigo de que a proposta de Educação Inclusiva seja mais um fator a inclinar a educação profissional da rede federal para uma formação meramente técnica e pouco reflexiva, mantendo o dualismo escolar (LIBÁNEO, 2010) em que a escola para a classe trabalhadora se reduz ao acolhimento social em detrimento do trabalho com os conhecimentos.

Nesse sentido, também pode ser perversa uma proposta de ensino médio integrado à formação técnica, sem considerar as reais condições dos alunos para um curso em tempo integral, que envolve um enorme esforço intelectual, econômico e social. O mesmo acontece quando não se leva em consideração as especificidades de determinadas condições ou deficiências dos estudantes, público da EE, as quais podem requerer desde pequenas a grandes flexibilizações e/ou adaptações nas propostas dos cursos ou até mesmo outros tipos de aprendizagens não previstas, entretanto necessárias para o desenvolvimento de sua autonomia e exercício da cidadania.

De mais a mais, ainda há que se considerar os últimos direcionamentos dados às políticas de EPT e de EE e inclusiva, as quais podem apontar outros caminhos para a realidade apresentada, levando à reflexão acerca da possibilidade de se constituir em caminhos tortuosos ou não.

4 (DES)CAMINHOS ATUAIS

Dos direcionamentos políticos que, mais recentemente, têm (des)estruturado as propostas da EPT, dos IFs e da inclusão de estudantes público da EE nesses contextos, destacam-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) (BRASIL, 2021a), motivada pela reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), e a tentativa de implementação de uma nova política nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

A atualização das DCNEPT é decorrente da reforma do ensino médio, implementada a partir de 2016 por meio da Medida Provisória n.º 746/2016 (BRASIL, 2016a) e consequente aprovação da Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que, por sua vez, alterou a LDBEN (BRASIL, 1996). Apesar de inicialmente parecer inofensiva, tal reforma acabou por se

mostrar bastante perversa por reforçar a desigualdade e dualidade estrutural, reafirmando a histórica dicotomia entre formação geral/propedêutica e formação técnica profissional (RAMOS; FRIGOTTO, 2016; ESCOTT, 2020; PIOLLI; SALA, 2021; OLIVEIRA, 2021).

Assim, desde o início desse movimento, tratava-se, tal como expõe Ramos e Frigotto (2016), de um projeto de retomada de uma antiga política de ensino médio, voltada estritamente para os interesses do capital.

A partir de tal feito, o ensino médio passou a ser composto de duas partes: uma relativa à formação geral básica, determinada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), e outra composta por itinerários formativos, os quais devem "ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares" e escolhidos pelos estudantes, podendo ser correspondentes a um aprofundamento nas áreas definidas na BNCC, a saber: "I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas," ou a uma formação técnica e profissional (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, os itinerários formativos expressam, sob nova roupagem, o velho dualismo educacional, no qual, por um lado, o estudante pode ter uma formação básica mais completa optando pelo itinerário formativo de aprofundamento em uma das áreas definidas pela BNCC, ou, por outro lado, pode ter uma formação básica mais restrita optando pelo itinerário formativo de formação técnica e profissional. Por conseguinte, apesar de ambas as situações possibilitarem a continuidade dos estudos no ensino superior, fica evidente que terão mais chance de ingresso nesse nível de ensino aqueles que tiverem melhor formação básica, já que, segundo a LDBEN, serão cobradas competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 1996; PIOLLI; SALA, 2021).

Além disso, disciplinas como artes, educação física, filosofia e sociologia deixaram de ser disciplinas obrigatórias e passaram a configurar como estudos e práticas a serem trabalhados na BNCC. Assim, "o que se observa é um esvaziamento da formação geral ofertada pelo Ensino Médio, fragmentando a formação e, conseqüentemente, o próprio estudante" (OLIVEIRA, 2021, p. 210).

Há que se considerar ainda que a flexibilidade e autonomia que se pretende conceder aos estudantes com a escolha dos itinerários formativos são bem relativas, visto que dependerá do que será oferecido por cada sistema de ensino, em consonância com suas possibilidades, o que provavelmente está sujeito à disponibilidade e expertise de seus professores. Portanto, parece que se quer resolver, "com prejuízo pedagógico e de forma econômica, um problema de gestão e de carreira profissional" (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 40).

Nessa linha, apesar da reforma proposta ser relativa ao ensino médio, provocou grandes transformações no ensino técnico e profissional de nível médio, alterando, principalmente, sua relação com a educação básica, conforme se pode observar nas normativas que se seguem à reforma, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a), a BNCC (BRASIL, 2018) e as DCNEPT (BRASIL, 2021a).

A formação técnica e profissional passa a compor o currículo do ensino médio, mas de forma controversa, uma vez que constitui uma das possíveis opções do estudante, além de não se apresentar de forma integrada ao ensino médio, já que sua escolha representa a descontinuidade da formação geral/básica. Ademais, para piorar, pode representar uma formação aligeirada para atender aos interesses do mercado, já que possibilita a opção pela via da qualificação profissional ao invés da formação técnica (BRASIL, 2018; BRASIL, 2021a; PIOLLI; SALA, 2021).

Assim, observa-se que o texto das DCNEPT prioriza:

a formação técnica concomitante (em detrimento do ensino integrado e subsequente). Ainda que em alguns momentos o texto trate do ensino integrado o que se vê é uma tentativa de articulação (e não integração) curricular, fundada na aparência e na necessidade de atender às expectativas do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2021, p. 2015–2016).

Além disso, conforme analisam Piolli e Sala (2021, p. 3–4):

A redução da carga horária e a limitação da formação geral básica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por um lado, e a diversificação hierárquica da oferta da formação profissional em cursos técnicos e cursos de qualificação profissional, por outro, estratificam ainda mais a formação da juventude trabalhadora, naturalizando a dualidade escolar e sobrepondo a essa uma outra dualidade, que chamamos de dualidade da dualidade.

Nessa perspectiva, as DCNEPT validam uma segunda dualidade, o que Piolli e Sala (2021, p. 1) nomeiam de dualidade da dualidade, sendo aquela que "marca a distinção entre a formação em cursos técnicos e os cursos curtos de qualificação profissional".

Nessa realidade, diversas outras questões se apresentam como forma de renovação e flexibilização do ensino médio, conseqüentemente, do ensino técnico-profissional de nível médio e que tendem a fragmentar e precarizar o ensino (OLIVEIRA, 2021; PIOLLI; SALA, 2021), dentre as quais se destacam: as diversas possibilidades de arranjos curriculares e a certificação de atividades não escolares na formação profissional.

A abertura para a organização de diversificados arranjos curriculares para o ensino médio viabiliza a "externalização" da formação, podendo o currículo ser integralizado por meio de parcerias com outras escolas (públicas ou privadas) ou até mesmo em instituições não escolares como empresas, dividindo, assim, a responsabilidade pela formação no ensino médio (PIOLLI; SALA, 2021, p. 11; OLIVEIRA, 2021).

A possibilidade de reconhecimento dos saberes e validação da experiência de trabalho para certificação de atividades não escolares na formação profissional passou a constituir uma forma de "Desescolarização da Educação Profissional", na medida em que pode substituir a carga horária prevista como itinerário formativo no ensino médio e, portanto, certificar como educação formal habilidades e competências desenvolvidas fora da escola (PIOLLI; SALA, 2021, p. 17).

Assim, as orientações das DCNEPT sustentam os propósitos da reforma do ensino médio, sinalizando:

um tecnicismo que gera alienação e fragmentação, priorizando a formação para o exercício de determinadas ações profissionais, dentro da qual todo projeto formativo se reduz a treinamento. Sonega-se, neste interim, o acesso a conhecimentos básicos para a produção e reprodução da vida humana, bem como questões ligadas à arte, à cultura e à vida em seu sentido mais amplo (OLIVEIRA, 2021, p. 223).

Ademais, importa observar que as normativas que consolidam a então reforma do ensino médio não apresentam propostas objetivas para atendimento aos estudantes público da EE, mesmo mediante a caracterização da EE como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996; 2008a).

A BNCC, apesar de constituir um documento de referência para as construções e práticas curriculares da educação básica nacional, não contempla a EE e inclusiva. O documento registra de modo vago "a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de

diferenciação curricular" (BRASIL, 2018, p. 16), sem apresentar propostas e/ou direcionamentos, desconsiderando, assim, suas implicações para os planejamentos e práticas curriculares em geral (SANTOS; OBANDO; CAVALCANTI, 2021).

De forma semelhante, a DCNEPT apenas menciona, como princípio da EPT, a "observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2021a, p. 2).

Soma-se a essa realidade o fato de que, no ano de 2020, tendo em vista a necessidade de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), registrou-se uma tentativa de implementação de uma nova política nacional que já vinha sendo gestada desde o ano de 2018. A mesma acabou por gerar grande tensionamento político e social, resultando na sua suspensão pelo Supremo Tribunal Federal, sessenta dias após a promulgação pelo governo federal (ROCHA *et al.*, 2020; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022)

Trata-se do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida", o qual foi suspenso por alegação de inconstitucionalidade (BRASIL, 2020; ROCHA *et al.*, 2020; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022).

Além das diversas questões polêmicas que envolvem a proposta dessa suposta nova política (ROCHA *et al.*, 2020; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021; CABRAL; MOTA; GOMES, 2022), observa-se que, mais uma vez, a realidade dos IFs não é considerada. Há avanço ao se contemplar o ensino superior para além da educação básica, que historicamente configura como objeto quase exclusivo das políticas inclusivas; no entanto, a EPT continua no limbo constituindo-se modalidade de ensino que, apesar de englobar cursos de educação básica e superior, não participa das políticas específicas direcionadas a tais níveis de ensino e, ao mesmo tempo, não possui uma política própria (BRASIL, 2020; 2020a; MENDES, 2017; OLIVEIRA, 2017).

Até mesmo a atenção dada ao ensino superior pode ser considerada restrita, na medida em que não constam nas medidas previstas de avaliação e monitoramento da política, ações que contemplem o ensino superior, estando restritas à educação básica (BRASIL, 2020a).

Outrossim, a suposta nova política não dirime a questão da organização e oferta do AEE na EPT, a qual tem constituído preocupação no âmbito dos IFs, principalmente em razão de não disporem dos recursos, principalmente humanos, qualificados para tal (PERTILE; MORI, 2018; MENDES, 2017; SONZA; VIRALONGA; MENDES, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020).

Nessa linha, observa-se que o AEE é apresentado como um serviço da EE a ser oferecido em todos os níveis e modalidades de ensino. Todavia, não há especificação de sua organização em outros níveis de ensino que não sejam a educação básica. Inclusive a sala de recursos multifuncionais, que pode oferecer os recursos para implementação de ações do AEE, continua a ser prevista somente para o contexto da educação básica (BRASIL, 2020a).

Por conseguinte, nem mesmo por analogia às propostas prescritas para o ensino superior e seus Núcleos de Acessibilidade, no texto da pensada Política de EE (BRASIL, 2020; 2020a), seria possível contemplar todas as questões que têm permeado o fazer inclusivo na EPT, nos IFs, e nos NAPNEs ou outros núcleos/setores de referência dessas instituições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da EPT e a da EE no Brasil nos mostram que ambas foram permeadas por perspectivas excludentes de acentuação das desigualdades sociais e da dualidade de classes, em que até a educação deveria ser diferente para cada tipo de público: aos mais abastados, uma formação intelectual e aos menos favorecidos uma formação/treinamento para atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Assim, o presente estudo possibilitou observar que, entre algumas tentativas de superação dessa lógica, registram-se as propostas do ensino médio integrado ao ensino técnico-profissional, que se ampara numa perspectiva de formação integral e humana dos sujeitos no e para o trabalho e exercício da cidadania, e a proposta de educação inclusiva e da EE na perspectiva inclusiva, a qual se ampara numa concepção de direitos humanos e reconhecimento da diversidade para tratamento equânime.

Nesse contexto, os IFs despontam com principais expoentes da superação da lógica do dualismo educacional e social, assim como da materialização da inclusão na EPT, já que, desde sua constituição, têm se proposto a tal feito (BRASIL, 2008; 2010).

Porém, não se trata de um caminho fácil de se percorrer. Numa sociedade classista e marcada pela desigualdade social, inverter essa lógica, mesmo que no espaço restrito da escola, requer grande esforço. Além disso, é preciso considerar os interesses e movimentos políticos, os quais ditam os rumos das escolas.

Tais aspectos ficam evidentes nas reflexões sobre os (des)caminhos atuais da EPT e da EE e inclusiva, em que a reforma do ensino médio e a consequente atualização das DCNEPT apresentam-se repletas de armadilhas que almejam abolir as tentativas de superação da dicotomia e exclusão educacional, colocando em xeque a proposta dos IFs, que, por sua vez, ainda se encontra em desenvolvimento e carecendo de aperfeiçoamento. Na mesma linha, a tentativa de implementação de uma nova política de EE demonstra desconsiderar as reais demandas de EE no contexto da EPT.

Assim, as reflexões empreendidas neste estudo possibilitaram reconhecer os avanços e retrocessos do campo da EPT e suas similaridades e interseções com a EE e inclusiva.

Contudo, acredita-se que outros estudos podem ser empreendidos sobre a temática aqui trabalhada, principalmente, com relação à materialização dos mencionados (des)caminhos atuais traçados para as práticas curriculares e de ensino na EPT, desenvolvidas nos IFs, não abordadas neste trabalho, mas que adquire grande importância para continuidade de tais análises e reflexões.

Ademais, espera-se que as análises aqui realizadas sirvam para alertar os leitores sobre as ações políticas em curso e seus possíveis efeitos para a EPT e para inclusão escolar de estudantes público da EE, no sentido de contribuir para a formação crítica dos sujeitos, fomentando a participação cidadã nas construções extra e intraescolar.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo: 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949?show=full>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes dos Institutos Federais.** Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: 2012.

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

BRASIL. **Medida Provisória MP 746/2016.** Brasília: 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Brasília: 2018a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília:

2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: 2020a. Disponível

em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília: 2021. Disponível em:

<<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Profissional e Tecnológica. Brasília: 2021a. Disponível em:

<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 44, de 21 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o Ministério da Educação e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília:

2022. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20redistribui%C3%A7%C3%A3o%20e,que%20lhe%20confere%20o%20art.>>.

Acesso em: 26 maio 2022.

CABRAL, Elis Fabia Lopes; MOTA, Luzia Matos; GOMES, Tereza Kelly. Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. 1 - 16, 2022. Disponível em:

<<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11694>>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**. v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 159-174, 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 83-106, 2012.

ESCOTT, C. M. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11145>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso; VILARONGA, Carla Ariela Rios. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e nos Ensino Médio integrado. **Revista Cocar**. v.15, n.33, p.1-21, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 25-41, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 21-56, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2012.

MACHADO, Lucília R. de Sousa. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 154p., 1982.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 231 p., 2011.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 04 dez. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>>. Acesso em: 15 out. 2021.

NASCIMENTO, Franclim Costa do; FARIA, Rogério. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, Franclim Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, p. 13 – 23, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 204p., 2008.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP:** a educação profissional na perspectiva inclusiva. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 4 nov. 2021.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG:** um processo em construção. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 5 jun. 2017. Disponível em: <<http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-WanessaMoreiradeOliveira19.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-36, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são? # Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 67p., 2015.

PERINNI, Sanandrea Terezani. A educação profissional e tecnológica e o processo de inclusão escolar: aspectos históricos e legais. **Revista Científica Intellecto**, v. 4, n. especial, p. 125 - 146, 2019. Disponível em: <<https://faveni.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2019/12/12-Inclusao-escolar-V4-N-especial-19.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do atendimento educacional especializado. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n.1, jan./abril, 2018. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45228>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em:

<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>>.

Acesso em: 10 jan. 2022.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada do texto "Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional", produzido em 2007, com incorporação e aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará em maio de 2008, p. 1- 26. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso: 6 jul. 2021

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 42-57, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins *et al.* Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 506-527, 2021.

Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8857>>. Acesso em: 9 jan. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180943092021000100115&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 jan. 2022.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. 2020. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>>. Acesso em: 9 out. 2021.

SANTOS, Thalysia Cunha; OBANDO, Johana Marcela Concha; CAVALCANTI, D. N. Discutindo a Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma análise sobre Educação Inclusiva no ensino de Ciências da Natureza. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, jan./abr. p. 380-397, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3CoIc83>>. Acesso em: 7 set. 2021.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8M4M2S/1/tese_izaura_silva_2011.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUZA, Aline Cristina de; VIRALONGA, Carla Ariela Rios; FRANCESCHINI, Aline Raquel. A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal de Educação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v.8, n.1, p. 113-128, 2021. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10785>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1222>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

3.2.2 *ARTIGO 2: A deficiência intelectual ou deficiência múltipla e o ensino inclusivo na formação profissional e tecnológica*

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A deficiência intelectual ou múltipla e o ensino inclusivo na formação profissional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró/RN, v. 8. n. 25, 2022. p. 277-293. DOI: <http://dx.doi.org/10.21920/recei72022825277293>. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3457>.

Artigo publicado em revista científica indexada na área de ensino da CAPES (Qualis/CAPES 2013-2016: B1), o qual buscou evidenciar questões/dificuldades relativas ao ensino inclusivo de estudantes com DI ou DM e suas implicações no contexto da EPT.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU MÚLTIPLA E O ENSINO INCLUSIVO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

INTELLECTUAL OR MULTIPLE DISABILITIES AND INCLUSIVE EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING

Wanessa Moreira de Oliveira¹ - IOC/FIOCRUZ
Cristina Maria Carvalho Delou² - IOC/FIOCRUZ

RESUMO

As políticas educacionais atuais, que se propõem inclusivas, têm fomentado o acesso de estudantes com deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM) ao ensino regular, inclusive na formação profissional. Entretanto, é preciso observar até que ponto os processos de ensino têm favorecido a aprendizagem e a formação profissional desses estudantes. Assim, este ensaio objetiva refletir acerca das práticas de ensino direcionadas a estudantes com DI ou DM, de modo a compreender as implicações para sua efetivação nos Institutos Federais. O estudo, de abordagem qualitativa, amparou-se na pesquisa bibliográfica e explicitou questões como: a) as práticas de ensino direcionadas a estudantes com DI ou DM na educação básica; b) os desafios contextuais dos Institutos Federais que impactam no ensino inclusivo; c) as demandas do ensino inclusivo de estudantes com DI ou DM e as implicações para o ensino que visa à profissionalização.

PALAVRAS-CHAVE: Institutos Federais; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino inclusivo; Estudantes público da Educação Especial.

ABSTRACT

Current education policies, which are supposedly inclusive, have promoted access for students with intellectual disability (ID) or multiple disabilities (MD) to general education, including vocational training. However, it is crucial to note how teaching processes have stimulated both learning experience and vocational education for these students. Therefore, this essay aims to reflect on teaching practices designed to students with ID or DM so as to understand the implications concerning their establishment in Federal Institutes. This qualitative research was based on bibliographic research and explained the following issues: a) teaching practices directed to students with ID or DM in basic education; b) contextual challenges faced by Federal Institutes impacting inclusive education; c) demands of inclusive education for students with ID or DM and the implications for teaching at a technical level of education.

KEYWORDS: Federal Institutes; Vocational and technical education; Inclusive education; Students as target group of special education.

DOI: 10.21920/recei72022825277293
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022825277293>

¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ. Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Assistente Social no IF Sudeste MG. E-mail: oliverwanessa85@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-3296>.

²Doutora em Educação pela PUC-SP. Mestre em Educação pela UERJ. Professora aposentada da UFF. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz /FIOCRUZ. E-mail: cristinadelou@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9206-6004>.

INTRODUÇÃO

Os processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual (DI) ou com deficiência múltipla (DM), comumente, apresentam-se desafiadores, seja pela variabilidade de quadros em que se apresentam, seja pelos poucos estudos e experimentos que se debruçam diretamente sobre as práticas de ensino voltadas para esse público (PLETSCH, 2015; ROCHA; PLETSCH, 2015; WEPLER; MISSAGIA JUNIOR, 2019; LIMA; ANDRADE; APRÍCIO, 2020; ROCHA, 2020; NOGUEIRA; GUIMARÃES, 2021), ou, por fim, pela dificuldade de compreensão sobre o real papel da escolarização na vida desses indivíduos.

Segundo definição atual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a DI

é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta deficiência se origina durante o período de desenvolvimento, que é definido operacionalmente como antes de o indivíduo atingir os 22 anos (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 1).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (DSM-V) enquadra a DI no grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e a caracteriza "por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência" (APA, 2014, p. 72). De tais déficits decorrem danos no funcionamento adaptativo, que impactam na dificuldade dos indivíduos na execução e na responsabilização por uma ou mais circunstâncias/elementos da vida cotidiana, "incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade" (APA, 2014, p. 31).

Já com relação à definição da DM, parece não existir um consenso sobre seu conceito e suas características. Enquanto alguns compreendem a DM como a associação de uma ou mais deficiências primárias, como está previsto em documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2000; 2004; 2006), outros acreditam que seja decorrente de uma deficiência primária da qual se originou outra(s), e ainda tem um grupo que acredita que, para caracterizar DM, uma das deficiências associadas deve ser, necessariamente, a DI (ROCHA, 2020).

No Brasil, alguns documentos oficiais (BRASIL, 2000; 2004; 2006) registram a compreensão que se tem da DM, caracterizando-a por um "conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social" (BRASIL, 2006, p. 11). Trata-se, portanto, de uma condição heterogênea, identificada por associações de deficiências diversas que afetam, em maior ou menor intensidade, o funcionamento individual e social do sujeito (BRASIL, 2000; PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA, 2020).

Mas, diferentemente da DI, a DM não é, explicitamente, demarcada no rol de condições listadas na legislação como público da Educação Especial (EE), a saber estudantes com deficiência (intelectual, física ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008). Fato que reflete na ausência de ações específicas destinadas a estudantes com DM, que, por sua vez, tendem a carecer de apoios e intervenções mais específicas e especializadas, conforme observam Rocha e Pletsch

(2015, p. 123), "a não menção do termo acaba negando sua existência e suas reais demandas para a promoção do desenvolvimento social e escolar" (KASSAR, 1999; ROCHA, 2020).

Da caracterização da DM, assim como da DI, pode-se depreender que se trata de condições complexas, que demandam maior atenção e intervenção na escola e para além dela, mesmo que não se resumam apenas a condições graves, cada diagnóstico é único e se manifesta de maneira individual em cada sujeito (ROCHA; PLETSCH, 2015; WEPLER; MISSAGIA JUNIOR, 2019).

A política educacional atual, que se propõe inclusiva, tem possibilitado o acesso desse público da Educação Especial (EE) ao ensino regular nos mais diversos níveis e modalidades de ensino, inclusive na formação profissional técnica de nível médio ou de nível superior (BRASIL, 1996; 2008; 2015; 2016). Todavia, é preciso observar como têm se dado os processos de ensino e formação profissional desses estudantes, de modo que não se caia na armadilha reducionista de relacionar inclusão educacional, de forma exclusiva, à socialização, pois, conforme afirma Delou (2018, p. 3), "a função da escola é a escolarização e não a recreação ou a convivência social, apenas, ou ainda a hotelaria."

Assim, constitui papel principal da escola possibilitar aos estudantes, inclusive àqueles caracterizados como público da EE, adquirirem novos conhecimentos, por meio de práticas de ensino que favoreçam seu desenvolvimento e sua aprendizagem, e, no caso da profissionalização, que também os habilitem para uma possível inserção laboral.

Nesse sentido, o presente ensaio tem por objetivo refletir acerca das práticas de ensino inclusivas direcionadas a estudantes com DI ou DM, de modo a compreender as implicações para sua efetivação no contexto da formação profissional, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo exploratória (GIL, 2002), uma vez que pretende dar maior visibilidade ao tema para que possibilite a reflexão e a construção de hipóteses, e de abordagem qualitativa (MINAYO, 2015), na medida em que busca evidenciar e problematizar situações vivenciadas e/ou passíveis de serem vivenciadas na realidade social da inclusão escolar.

Desse modo, o trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica que se organizou em 3 partes: a) apresenta as práticas de ensino inclusivas como princípio da política educacional inclusiva e revela a realidade de inclusão que vivenciam estudantes com DI ou DM na educação básica; b) expõe os desafios presentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvida nos IFs, que impactam no desdobramento de práticas de ensino inclusivas; c) reporta a necessidade de favorecimento da aprendizagem de estudantes com DI e DM e as implicações que apresentam no âmbito do ensino que visa à profissionalização.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA X ENSINO INCLUSIVO

A educação inclusiva se ampara num movimento mundial a favor da inclusão social, com base no qual se almeja a participação social de todos os indivíduos, especialmente daqueles historicamente excluídos da sociedade. Trata-se da busca por uma sociedade mais democrática, que se ampara na concepção de direitos humanos (UNESCO, 1990, 1994; MENDES, 2006; BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, "a educação é tida como processo constitutivo do ser humano, em suas dimensões pessoais e sociais, portanto, dada sua essencialidade, tem sido reconhecida como um direito humano", o que a constitui como "um instrumento para promoção de outros direitos" (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 31).

Assim, acreditamos que a educação inclusiva é aquela que possibilita o desenvolvimento do estudante público da EE, fornecendo os recursos e condições necessárias para que ele participe de práticas de ensino tão próximas quanto possível de seu estado de conhecimento real e vislumbrando seu desenvolvimento potencial³ (VIGOTSKI, 2007).

Logo, no contexto da educação inclusiva, a escola precisa se modificar para atender aos estudantes ao invés de eles se adaptarem à escola. Para tanto, torna-se necessário desenvolver "práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitem a aprendizagem do conteúdo escolar por alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo deficiência intelectual" (GLAT; ESTEF, 2021, p. 161).

Nesse aspecto, reiteramos o entendimento de educação inclusiva demarcado por Rocha e Pletsch (2015, p. 114) como:

uma proposta na qual não basta apenas oferecer acesso ao aluno com deficiência e outras condições atípicas na escola, mas é preciso garantir-lhe o direito de participar das atividades educacionais e, conseqüentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades.

Ainda, tendo em vista o dever da escola em cumprir com seu papel social na formação dos estudantes, consideramos que os processos de ensino devem tomar como referência o favorecimento da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 1997; 2011), aquela "com significado, compreensão, capacidade de explicar, de aplicar o conhecimento adquirido a novas situações" (MOREIRA, 2011, p. 49, tradução livre), que constitui um tipo de aprendizagem em que "o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito" (MOREIRA, 1997, p. 19) e que é desenvolvida, principalmente, a partir do que o estudante já sabe, de seus conhecimentos prévios e de sua organização na estrutura cognitiva.

Contudo, infelizmente, não podemos afirmar que todas as escolas ditas inclusivas, independentemente da perspectiva de inclusão e aprendizagem pela qual se guiam, têm possibilitado a participação dos estudantes público da EE nas práticas de ensino, em especial daqueles com DI ou DM, e favorecido seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Diversos estudos têm apontado que a maior parte dos estudantes com DI ou com DM, inseridos nas escolas regulares de educação básica, não têm participado, de fato, dos processos de ensino (ROCHA; PLETSCHE, 2015; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020; GLAT; ESTEF, 2021).

Quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de estudantes com DI, o estudo de Pletsch, Souza e Orleans (2017) registra que várias pesquisas demonstram que a educação inclusiva nas escolas regulares tem falhado neste quesito, principalmente por não proporcionarem acessibilidade adequada ao currículo:

³Refere-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), termo corretamente traduzido para o português segundo Prestes (2012), elaborado e definido por Vigotski como: "A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Segundo Prestes (2012, p. 190), "Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento."

Corroborando com as barreiras até aqui levantadas que tratam da falta de acessibilidade adequada ao currículo escolar, vale ainda destacar que os estudos de Braun (2012), Redig (2012), Lago (2014), Vianna (2015), Santos e Martins (2015), Almeida (2015), Silva (2016), Mendes (2016), Pletsch e Oliveira (2017), Lima (2017) e Freitas et al (2017), ao problematizarem o cotidiano das salas de aula comuns que contam com alunos com deficiência intelectual matriculados, são unânimes em afirmar que na maioria dos casos esses alunos não estão inseridos em processos de ensino e aprendizagem adequados, sobretudo pela falta de acesso ao currículo (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 270).

O mesmo caso ocorre com os estudantes com DM incluídos nas escolas regulares. Segundo Rocha e Pletsch (2015, p. 115), "Diferentes pesquisadores vêm alertando sobre as precárias condições em que esses alunos têm sido inseridos nas escolas comuns sem efetivamente terem atendidos as suas especificidades (PLETSCH, 2015; RIBEIRO, 2006; ROCHA, 2014)."

Nesse sentido, Redig (2019) aponta que a inclusão de estudantes com DI no espaço escolar regular não significa, necessariamente, que haverá desenvolvimento acadêmico para eles:

A matrícula de estudantes com deficiência na turma comum não é sinônimo de aquisição de conhecimento, de aprendizado, visto que, alguns são aprovados na série, mas sem o desenvolvimento acadêmico esperado para o ano de escolaridade cursado. A situação fica ainda mais desafiadora quando esses educandos chegam ao Ensino Fundamental II e Médio (REDIG, 2019, p. 4).

De acordo com o estudo de Glat e Estef (2021, p. 161), que toma como objeto de análise as concepções dos próprios estudantes, foi possível observar que o aluno com DI "está inserido na turma comum, mas não participa efetivamente dos processos de ensino e de aprendizagem. Ele fica à margem da programação desenvolvida por seus colegas, com atividades descontextualizadas em relação à proposta curricular."

Por sua vez, o estudo de Rocha (2020) concluiu que a escolarização de estudantes com DM não se tem efetivado mesmo esses estando inseridos em contextos escolares e cobertos pelas políticas de inclusão escolar.

Nosso estudo mostrou que o acesso à escolarização desses alunos é garantido por meio da matrícula, porém não se efetiva completamente. Afirmamos isso com base nas dificuldades de chegada e permanência no ambiente escolar que ainda persistem e os problemas de frequência e de garantia das aulas. Além disso, práticas pedagógicas pouco sistematizadas, não investimento em estratégias diferenciadas de ensino, falta de articulação e do trabalho colaborativo entre as docentes, por exemplo (ROCHA, 2020, p. 171).

Situações como essas, evidenciadas em estudos científicos, refletem-se em níveis subsequentes de ensino, na medida em que esses estudantes têm progredido na formação escolar, mesmo sem o devido aproveitamento/desenvolvimento. E, desse modo, têm ingressado em níveis mais altos e complexos de escolarização, como em cursos que visam à profissionalização, tais quais os ofertados pelos Institutos Federais.

O CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Atualmente, existem 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) espalhados pelo país, os quais representam 92% das matrículas de toda a Rede Federal¹ de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2019).

E, apesar da inexistência de dados oficiais sobre os estudantes público da EE dos IFs, sabe-se que esses discentes têm ingressado nessas instituições, principalmente, a partir do estabelecimento da reserva de vagas para pessoas com deficiência na Lei de Cotas (BRASIL, 2012; 2016; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2021).

Assim sendo, os IFs têm se organizado, por meio do estabelecimento dos Núcleos de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) ou outros núcleos/setores similares, para atender às demandas desses estudantes.

Acredita-se que os NAPNEs atuam como o suporte da EE nos IFs de modo transversal às modalidades de ensino que ofertam, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo com Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 3), os NAPNEs desempenham para a Rede Federal:

a mesma importância que as Salas de Recurso Multifuncionais exercem nas redes municipais e estaduais de ensino ou o Projeto INCLUIR, nas Universidades Federais. Isso demonstra a relevância da criação e da atuação dos núcleos nessas instituições, que atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Porém, apesar da existência desses núcleos e das diversas práticas inclusivas registradas em IFs (SANTOS; PONCIANO, 2019; PEROVANO, 2019), alguns estudos revelam a inexistência de uma política de inclusão específica da Rede Federal que oriente ações e destine recursos específicos para organização e oferta de atendimento especializado. Ademais, tais estudos constatarem também, na grande maioria das instituições, a ausência de professores especializados que possam atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no trabalho colaborativo com os demais professores (NASCIMENTO; FARIA, 2013; OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2017; SANTOS, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Ademais, são observadas ainda a ausência de organização institucional sobre os dados dos estudantes público da EE matriculados e egressos, sobre a ampliação desse público para além do previsto na legislação e também a pouca padronização de nomenclaturas para se referir às diversas condições/deficiências (SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2021).

Em pesquisa recente realizada por Santos (2020) objetivando analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e para o Plano de Ensino/Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes público da EE, no contexto dos IFs do país, demonstrou-se que, de forma geral, há "ausência de regulamentações direcionadas à EE nos IFs e a falta de uma política que

¹A Rede Federal é composta por 38 IFs, 23 Escolas Técnicas Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 1 Universidade Tecnológica Federal e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2019).

institucionalizasse o AEE nos IFs de forma nacional e efetiva" (SANTOS, 2020, p. 136). O mesmo estudo (SANTOS, 2020, p. 137) também evidenciou "que boa parte dos IFs ainda não possui as condições necessárias para o atendimento com qualidade nem mesmo dos estudantes PAEE⁵."

No entanto, os discentes público da EE necessitam e têm direito ao atendimento especializado e ao suporte oferecido por este modelo de educação (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2015). Em qualquer nível de ensino que estejam, eles requerem um olhar mais cuidadoso, um planejamento individualizado, adaptações pedagógicas e/ou curriculares que considerem sua realidade, seu contexto e seus conhecimentos prévios, de maneira que as práticas de ensino propostas favoreçam seu desenvolvimento e suas aprendizagens significativas.

Desta forma, não é possível supor que apenas inserir alunos com deficiência, principalmente nos casos mais complexos/severos de DI ou DM, no contexto de ensino regular, dispor de acessibilidade arquitetônica e de algumas tecnologias assistivas seja o bastante para que esses indivíduos estejam incluídos no processo educacional, pois "a simples inserção física do aluno especial numa turma comum, sem adaptações no currículo e na dinâmica pedagógica, não proporcione sua participação e aprendizagem" (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 97).

Tal condição, como mencionam Gattermann e Possa (2021), tem, contraditoriamente, gerado processos de exclusão em contextos escolares nomeadamente inclusivos, pois:

Gestar políticas de acesso e não pensar nas práticas pedagógicas que ocorrem dentro das instituições é, no mínimo, promover aquilo que Veiga-Neto e Lopes (2011) nomeiam como in/exclusão. Essa expressão tem sido utilizada para dizer de espaços onde os sujeitos são subjetivados para ingressar, como espaços inclusivos, porém as práticas que ocorrem dentro desses espaços têm produzido a exclusão (GATTERMANN; POSSA, 2021, p. 178).

Assim, como pontua Leite (2011), o desafio de inserir os estudantes com deficiência na escola foi um ganho. No entanto, torna-se necessário buscar respostas curriculares para sua efetiva aprendizagem. É preciso decidir o quê, para quê e como ensinar estes estudantes, pois "A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem." (LEITE, 2011, p. 6).

O FAVORECIMENTO DE APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES COM DI OU DM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Para que os estudantes público da EE, principalmente com DI ou DM, participem, de fato, das práticas de ensino e tenham sua aprendizagem favorecida, algumas vezes, são necessárias ações de ajuste que incidam sobre o currículo regular. Tais ações justificam-se na medida em que a diversificação de estratégias pedagógicas, a flexibilização temporal, o emprego de recursos de acessibilidade, como tecnologias assistivas, entre outras atividades, não forem suficientes para que haja progresso do estudante.

Nessa direção, é preciso reconhecer que "é inquestionável que alunos com deficiência intelectual dificilmente terão condições de acompanhar a dinâmica do ensino comum sem flexibilizações pedagógicas que atendam diretamente às suas necessidades educacionais especiais" (GLAT; ESTEF, 2021, p. 162).

⁵PAEE - Público-alvo da Educação Especial.

A realização de ajustes no currículo para atendimento aos estudantes público da EE está garantida na legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1996; 1998; 2009; 2015). Com base no que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes público da EE "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Tais ajustes têm recebido ao longo do tempo uma variedade de nomenclaturas e significados no âmbito da educação inclusiva, sendo inicialmente tratados como adaptações curriculares (BRASIL, 1998; ARANHA, 2000; 2000a), termo que será adotado nesse estudo coadunando com a constatação de Bereta e Geller (2021, p. 1) de que "dentro da proposta de uma escola inclusiva, a adaptação curricular é uma estratégia importante para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos."

Nesse sentido, as adaptações curriculares, que preveem ações que incidem sobre práticas pedagógicas/curriculares e sobre o próprio currículo (BRASIL, 1998; ARANHA, 2000; 2000a), constituem formas de garantir que todos estudantes público da EE, inclusive aqueles que apresentam condições mais complexas, as quais impactam em maiores dificuldades de aprendizagem, tenham possibilidade de alcançar aprendizagens significativas.

Contudo, é preciso considerar que alguns estudantes com DI ou DM requerem alterações curriculares, muitas vezes, radicais, pois as adaptações necessárias para quem possui tempo e aprofundamento distintos de aprendizagem pressupõem mudanças importantes e "remoções cirúrgicas"⁶, adaptando o termo utilizado por Renzulli (2004), em conteúdos curriculares.

Esta situação evidencia-se quando são considerados os níveis mais elevados de ensino e formação profissional, nos quais muitos desses estudantes podem estar ingressando, inclusive por meio de ações afirmativas (BRASIL, 2012; 2016), sem o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas previstas nas etapas anteriores, como o domínio da leitura e da escrita ao final do ensino fundamental, por estarem progredindo por aprovação automática e/ou sem realização das ações necessárias para favorecimento do aprendizado.

Ademais, para além das condições deficitárias de aprendizagem com as quais estão chegando os estudantes público da EE no ensino técnico/profissional, em face da desqualificação das práticas de ensino, conforme demarcado anteriormente, deve-se considerar a complexidade dos casos mais severos de DI e de DM (principalmente os que envolvem déficit cognitivo/deficiência intelectual), os quais por si só podem representar grandes desafios para formação técnica profissional, que, por sua vez, se organiza em torno de habilidades e competências, regularmente instituídas, as quais determinam a habilitação e os fazeres profissionais/especializados (BRASIL, 2016a; 2021; 2021a).

Não se trata de casos hipotéticos de DI ou DM, os quais tendem a ser generalizados e desconsiderados nas políticas educacionais. Chamamos atenção aqui para os casos mais complexos que envolvem dificuldades cognitivas importantes, quando há desenvolvimento insuficiente de processos psicológicos superiores⁷ (VIGOTSKI, 2007; 2010), podendo ser, em grande parte, decorrentes de trocas deficitárias desses sujeitos com o meio social ao longo da vida

⁶ O termo "remoções cirúrgicas" foi utilizado por Renzulli (2004, p. 113, 114), aplicado ao contexto de atendimento a estudantes com altas habilidade ou superdotação, para indicar a realização de ajustes no currículo regular com retirada de excessos dos conteúdos.

⁷ De acordo com Salvador et al. (2000, p. 259), os processos psicológicos superiores, conforme apresentado nos estudos de Vigotski, constituem "capacidades psicológicas tipicamente humanas - a memória voluntária, a atenção consciente, o pensamento, a afetividade, etc.," que se formam pela mediação de signos ou sistemas de signos (como a linguagem, notação matemática, etc.) dispostos no meio social e cultural. Deste modo, o desenvolvimento do indivíduo decorre, em grande parte, da "aprendizagem progressiva dos signos e da sua utilização." De acordo com Vigotski (2007), os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento. Portanto, as práticas educativas e de ensino exercem importante contribuição para o desenvolvimento humano e seus processos psicológicos superiores.

e relativos a um precário desenvolvimento cultural. No entanto, esses casos constituem uma realidade que tem se apresentado aos contextos de ensino e exigem, principalmente no contexto de profissionalização, um repensar dos propósitos educacionais a partir das reais condições e das necessidades desses indivíduos.

Tratam-se de situações que se exemplificam pelo ingresso, em cursos que visam à profissionalização, de estudantes público da EE que não desenvolveram a comunicação, nem oral, nem escrita, nem sinalizada e aos quais também não foram introduzidos recursos de comunicação alternativa (situação complexa, considerando que, segundo Vigotski⁸, a linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores). Além de estudantes que apresentam importantes comprometimentos físicos/motores que geram incompatibilidade com o fazer profissional pretendido, podendo envolver questões de segurança pessoal e da turma na execução das atividades técnicas; discentes que, apesar de toda trajetória escolar, ainda não foram alfabetizados; entre outros.

Nessa conjuntura, se compreendemos que é papel do ensino favorecer o progresso dos indivíduos, buscando propiciar aprendizagens significativas e contribuir com o desenvolvimento de seus processos psicológicos superiores, não é possível desconsiderar a condição a que tem chegado esses alunos na educação profissional, a qual se propõe uma formação completa e cidadã (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008), e torna-se inegável a necessidade de realizar adaptações curriculares e de alterar as dinâmicas comuns de ensino com vistas a atender as suas especificidades.

Assim, devem ser colocadas em questão as possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens significativas, para as quais constituem fatores essenciais os conhecimentos prévios e sua disposição na estrutura cognitiva do aluno (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2011).

Nessa mesma linha, para se atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), conforme proposto por Vigotski (VIGOTSKI, 2007; 2010; PRESTES, 2012), deve-se partir da condição real de desenvolvimento do estudante, ou seja, observar o desenvolvimento já realizado, para se vislumbrar e mediar seu potencial desenvolvimento futuro.

Dessa forma, deve-se considerar que "é preciso um certo nível de desenvolvimento para realizar determinadas aprendizagens, porém, e de maneira mais ou menos necessária, o acesso a níveis mais altos de desenvolvimento requer a realização de certas aprendizagens" (SALVADOR et al., 2000, p. 260).

Soma-se a essas questões, o fato de que as competências e habilidades mínimas estabelecidas para as habilitações profissionais (BRASIL, 2016a; 2021; 2021a) podem conduzir a certa limitação das adaptações curriculares que incidem sobre o currículo regular, pois, na medida em que fujam da razoabilidade, tenderão a descaracterizar a formação profissional pretendida.

Desta forma, no atendimento a estudantes público da EE, as adaptações curriculares que possibilitam o desenvolvimento das competências mínimas previstas para cada formação técnica não geram qualquer incompatibilidade com relação aos demais estudantes e à certificação regular, na medida em que buscam o atendimento equânime dos discentes, a partir do reconhecimento de suas diferenças e necessidades com vistas a um fim comum a todos: a formação/habilitação profissional.

Contudo, nos casos em que são requeridas adaptações curriculares que fujam da razoabilidade, que exerçam alterações significativas no currículo regular, em face da impossibilidade de desenvolvimento pelo estudante público da EE de competências mínimas previstas para cada formação técnica, apresenta-se um risco de incompatibilidade com os demais

⁸ Vigotski, 2010. Referência completa disponível no item referências bibliográficas.

estudantes e também da certificação regular. Tal situação pode representar uma dificuldade no campo legal/regulatório, na medida em que os estudantes que não constituem o público da EE e que não desenvolverem certas habilidades e competências, estabelecidas como mínimas para determinada formação técnica, poderão ser reprovados e não receberão a certificação regular.

Nesse cenário, as formações intermediárias, já previstas para todos estudantes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2018); a Terminalidade Específica (BRASIL, 1996, 2001), prevista para os estudantes com DI ou DM, e/ou a Certificação Diferenciada (BRASIL, 2019a), prevista para todo o público da EE, ao contrário de serem utilizados como instrumentos de exclusão, podem constituir-se como alternativas, no intuito de reconhecer as habilidades e competências desenvolvidas frente as possibilidades de proporcionar acesso ao currículo regular e de realizar adaptações com grande incidência no currículo estabelecido para a formação profissional.

Esse contexto de complexidade que envolve o processo educacional de estudantes com DI ou DM talvez justifique a previsão legal da Terminalidade Específica (BRASIL, 1996) ou a proposta da Certificação Diferenciada (BRASIL, 2019a), no sentido de vislumbrar um encerramento da etapa formativa, evitando a retenção desmedida desses estudantes que, em razão de suas dificuldades, mesmo quando proporcionadas acessibilidade e adaptação curricular, não conseguem atingir os níveis mínimos de desenvolvimento estabelecidos para garantir a qualificação final (regular) do curso nem mesmo uma qualificação intermediária (BRASIL, 2018), sendo essa uma situação que não parece ser difícil de ocorrer, quando se tem em vista a realidade anteriormente exposta no que se refere às práticas de ensino direcionadas a estes estudantes.

Nesse sentido, é importante investir nas potencialidades de aprendizagens significativas desses discentes e reconhecer seus avanços, mesmo que esses não representem os avanços minimamente esperados para uma qualificação ou formação técnica/profissional, mas que constituam registro do desenvolvimento do sujeito e que possam direcioná-lo, adequadamente, para uma continuidade da aprendizagem ao longo da vida, seja no contexto educacional, laboral, social ou outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudantes com DI ou DM, inseridos em espaços de ensino regular, têm exigido cada vez mais atenção das políticas e práticas inclusivas, seja pela complexidade que envolve seus processos de aprendizagem, seja pelas dificuldades dos profissionais, professores e/ou escolas em atender-los (podendo ser por inabilidade, falta de recursos ou outros), podendo ainda ser pelas dificuldades de interpretação dos parâmetros normativos sobre os procedimentos admitidos como inclusivos ou não e sobre os reais propósitos dos processos educacionais para os indivíduos em questão.

Assim, o presente ensaio, partindo da compreensão de que a educação inclusiva deve ser sinônimo de práticas de ensino inclusivas, evidenciou que, apesar da política educacional vigente, alinhada à perspectiva da educação inclusiva, muitas práticas de ensino desenvolvidas em contextos de inclusão de estudantes público da EE, principalmente de estudantes com DI ou DM, não têm sido, verdadeiramente, inclusivas, uma vez que não têm favorecido o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte deles.

Nesse sentido, foi possível identificar que essa realidade está presente na educação básica, conforme retratam vários estudos (ROCHA; PLETSCHE, 2015; PLETSCHE; SOUZA;

ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020; GLAT; ESTEF, 2021), e causa impacto nos níveis subsequentes de ensino, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica.

Além disso, constatou-se que os Ifs, enquanto instituições ofertantes de educação profissional, possuem alguns desafios de contexto institucional que podem impactar, direta ou indiretamente, no desenvolvimento do ensino inclusivo, como: a ausência de dados oficiais sobre seus estudantes público da EE; a falta de uma política específica da Rede Federal que, inclusive, institucionalize o AEE; a falta de professores especializados na área de EE, entre outros (MENDES, 2017; SANTOS, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020; 2021; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Soma-se a isso o fato de que, para o favorecimento da aprendizagem e profissionalização de estudantes com DI ou DM, muitas vezes, em decorrência das falhas nas práticas de ensino anteriores em oferecer condições adequadas para a ocorrência de aprendizagem, torna-se necessária a implementação de estratégias diferenciadas, como as adaptações curriculares, que podem impactar significativamente no currículo regular, estabelecidas com base na habilitação profissional pretendida.

Ações de ajuste no currículo e nas práticas curriculares e pedagógicas, tais quais as adaptações curriculares, estão previstas na legislação que ampara a educação inclusiva (BRASIL, 1988; 1996; 2009; 2015) e constituem tema de relevância quando se leva em consideração os casos mais complexos de discentes público da EE, como aqueles com grave DI ou DM, os quais nem sempre são considerados nas reflexões sobre o ensino inclusivo pelo fato de constituírem um pequeno grupo dentro do grupo maior que forma o público-alvo da EE.

Nesse sentido, o presente estudo, apesar de suas limitações, alcança seu objetivo na medida em que possibilita maior compreensão sobre algumas implicações que se apresentam para a efetivação de práticas de ensino inclusiva nos Ifs, ressaltando a importância de se considerar os casos e situações mais particulares de inclusão escolar nas políticas, nas práticas e nos discursos.

Desta forma, espera-se que as políticas educacionais e as práticas de ensino voltadas para o público da EE não se guiem, exclusivamente, pela situação da maioria dos estudantes, mas que considerem as particularidades existentes e também as realidades sociais vividas no contexto da educação que se diz inclusiva de tal forma que ninguém fique de fora. Logo, todos estudantes público da EE poderão participar de práticas de ensino propícias ao seu desenvolvimento e as quais favorecerão aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V**. Tradução: Maria Inês Correia Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de pequeno porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de grande porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Platano, 2000.

BERETA, Mônica Silveira; GELLER, Marlise. **Adaptação curricular no Ensino de Ciências**: reflexões de professores de escolas inclusivas. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, 2021. p. 1-22.

BORGES, Karla Janaine de Moraes. **Estudo sobre acesso e permanência no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: Deficiência múltipla. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (Série Atualidades Pedagógicas). 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**. Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília, DF, 2004. 58 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sccsp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: fev. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. Brasília, 2006. 58 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF, 3ª ed., 2016a, 194p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: abr./2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018, 16p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº. 5/2019**. Consulta acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF, 4ª ed., 2021, 510p. Disponível em: <http://cncet.mec.gov.br/cncet-api/catalogopdf>. Acesso em: abr./2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO**. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <http://www.mtecb.o.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>. Acesso em: abr./2021.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário. v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. p. 1-20.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Currículo Adaptado, Terminalidade Específica ou Para Sempre na Escola**. Blog Educação Especial e Inclusiva. 2018. Disponível em: <https://especialinclusiva.blogspot.com/2018/09/curriculo-adaptado-terminalidade.html>. Acesso em: nov. 2020.

GATTERMANN, Beatris; POSSA, Leandra Boer. **O processo de inclusão enquanto política para a educação profissional brasileira**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, jan./abr. 2021. p. 169-186.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. **Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual**. Revista Brasileira Educação Especial. Bauru, v. 27, jan.-Dez., 2021, p. 157 - 170.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 164 p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999. 128p.

LEITE, Teresa S. **Currículo e Necessidades Educativas Especiais**. Coleção: Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. 1 ed. Aveiro, 2011. 59p.

LIMA, Maisa Moraes; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **Inclusão de alunos com deficiência múltipla**: a construção de estratégias pedagógicas. Revista Plures Humanidades. v. 21, n. 2, 2020. p. 220-238.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Santa Maria, v. 11, n. 33, 2006, p. 387-559.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 165f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacent. *In*: Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España. 1997. p. 19-44.

MOREIRA, Marco Antônio. **Unidades de enseñanza potencialmente significativas - UEPS**, Aprendizagem Significativa em Revista, v 1, n. 2, 2011. p. 43-63.

NASCIMENTO, Franklin Costa do; FARIA, Rogério. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, Franklin Costa do; FLORINDO, Gírlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p.13-23.

NOGUEIRA, Waldenice Ramos; GUIMARÃES, Nara Miranda. **Deficiências múltiplas e intelectuais**. Revista Científica Multidisciplinar O Saber. São Paulo, v. 02, fev. 2021. p. 01-12.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação inclusiva enquanto um direito humano**. Revista Inc. Soc., Brasília, DF, v. 11, n. 1, jul/dez. 2017, p. 21-34.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG**: um processo em construção. 189f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão), Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2017.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, 2020. p. 1-36.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são?** # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Porto Alegre, v.10, n.1, 2021. p. 1-16.

PEROVANO, Laís Perpetuo (org.). **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. 172p.

PLETSCH, Márcia Denise. **Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem.** Revista Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol. 14, n. 35, 2017. p. 264-281.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga. **Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar.** Revista de Educação, Ciência e Cultura. UnilaSalle Editora. Canoas, v. 25, n. 1, março 2020. p. 33-46.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Versão ampliada do texto "Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional", produzido em 2007, com incorporação e aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará em maio de 2008. p. 1- 26. Disponível em: http://forumcja.org.br/go/sites/forumcja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado_5.pdf Acesso: jul. 2021.

REDIG, Annie Gomes. **Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas.** Revista Educação Especial, v. 32, 2019. p. 1-19.

RENZULLI, Joseph S. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre - RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 - 131, Jan./Abr. 2004.

RESENDE, Marina Silveira de; PONTES, Samira; CALAZANS, Roberto. **O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 534-546, set. 2015

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. **Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar.** 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. **Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil**. São Luís: Cad. Pes., v. 22, n. 1, jan-abr, 2015. p. 112-125.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza. Pesquisas com alunos com deficiência múltipla: análises sobre aprendizagem, desenvolvimento e escolarização. *In*: PLETSCHE, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga (Orgs.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores**. 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. p. 162-181.

SALVADOR, César Coll et al. **Psicologia do ensino**. trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP. 2020.

SANTOS, Juliani Natalia dos; PONCIANO, Paola Cavalheiro (org.). **Educação Inclusiva Sob Múltiplos Olhares: ações na Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019. 116p.

SCHALOCK, Robert L., LUCKASSON, Ruth, e TASSÉ, Marc J. **Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports**. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Março/2021. Disponível em: https://www.aaidd.org/docs/defaultsource/intellectualdisability/12th-ed-twenty-questions-faq.pdf?sfvrsn=a6403421_4. Acesso em: mar. 2021.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação**. Revista Educação Especial, v. 33, 2020. p. 1-24.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole [et al] (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad.: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição, São Paulo: ícone, 2010, p. 103-118.

WEPLER, Bárbara Braga; MISSAGIA JUNIOR, Mário José. Reflexões sobre estudos e pesquisas na área da deficiência múltipla. In: COSTA, Alvaro Daniel (Org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 162-172.

Submetido em: setembro de 2021

Aprovado em: janeiro de 2022

3.2.3 ARTIGO 3: *Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica*

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica (EM PROCESSO DE ANÁLISE EM REVISTA CIENTÍFICA).

Artigo a ser publicado em revista científica indexada na área de ensino da CAPES (Extrato "A" do Qualis/CAPES 2013-2016), que buscou problematizar as políticas e práticas curriculares propostas, e atualmente questionadas, no contexto da EE e inclusiva, com destaque para as adaptações curriculares, as quais amparam a aplicação da Terminalidade Específica, tema foco da presente tese.

Assim, buscou-se examinar alguns dos diversos termos/conceitos, relacionados às práticas curriculares que têm sido adotados no âmbito da Educação Inclusiva e suas repercussões para os processos de ensino/aprendizagem dos estudantes público da EE.

Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica

Curriculum practices for inclusive education: curriculum accessibility, curriculum adaptation and specific terminality

Prácticas curriculares en el contexto de la educación inclusiva: accesibilidad curricular, adaptación curricular y terminalidad específica

RESUMO

As práticas curriculares que visam à inclusão de estudantes público da Educação Especial têm sido motivo de discussão no âmbito brasileiro. Assim, o presente estudo se propõe a examinar alguns dos diversos termos/conceitos, relacionados às práticas curriculares, que têm sido adotados no âmbito da Educação Inclusiva e suas repercussões para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. O estudo, com aporte na sociologia crítica de currículo, possui abordagem qualitativa e foi desenvolvido pela via do estudo bibliográfico. Assim, evidencia que as adaptações curriculares e a terminalidade específica, enquanto estratégias previstas na legislação brasileira, têm assumido diferentes conotações práticas, possibilitando serem reconhecidas como recursos excludentes que precisam

ser superados por propostas mais alinhadas à ideia de acessibilidade curricular. Contudo, tais propostas não demonstram ser de todo novas e harmoniosas. Assim, percebe-se que as políticas curriculares inclusivas precisam ser mais objetivas a fim de minimizarem as possibilidades de interpretação e aplicação prática equivocadas. Nesse sentido, acredita-se que seria mais vantajoso investir no esclarecimento e na complementação das políticas/orientações curriculares existentes, ao invés de propor superá-las por meio da adoção de novos termos/conceitos.

Palavras-chave: Ensino; Currículo; Educação Especial; Inclusão.

ABSTRACT

Curriculum practices aiming the inclusion of the target public of Special Education have been under discussion in Brazil. Therefore this study investigates terms/concepts regarding curriculum practices that have been adopted within the scope of Inclusive Education along with some consequences for teaching and learning processes of the target public of Special Education. It is a qualitative research, through a bibliographic study based on the critical sociology of the curriculum. It demonstrates that strategies foreseen under Brazilian legislation such as curriculum adaptations and specific terminality have taken different practical connotations so as to be seen as excluding resources to be overcome defining proposals aligned more closely to the idea of curriculum accessibility. However such proposals are not at all new and balanced. Thus, it is clear that inclusive curriculum policies require more objectivity to reduce the possibilities of misinterpretation and errors on practical application. In this regard, it would be more appropriate to inform and complement current curriculum policies/guidelines instead of trying to overcome them with the adoption of new terms/concepts.

Keywords: Teaching; Curriculum; Special Education; Inclusion.

RESUMEN

Las prácticas curriculares dirigidas a la inclusión de estudiantes públicos de Educación Especial han sido un tema de discusión en el ámbito brasileño. Así, el presente estudio tiene como objetivo examinar algunos de los diversos términos/ conceptos relacionados con las prácticas curriculares, que se han adoptado en el ámbito de la Educación Inclusiva y sus repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes públicos de Educación Especial. El estudio, basado en la sociología crítica del currículo, tiene un enfoque cualitativo y fue desarrollado mediante un estudio bibliográfico. Así, muestra que las adaptaciones curriculares y la terminalidad específica, como estrategias previstas por la legislación brasileña, han asumido connotaciones prácticas diferentes, lo que les permite ser reconocidas como recursos excluyentes que necesitan ser superados por propuestas más alineadas con la idea de accesibilidad curricular. Sin embargo, estas propuestas no resultan en absoluto novedosas y armoniosas. Por lo tanto, se percibe que las políticas curriculares inclusivas deben ser más objetivas para minimizar las posibilidades de mala interpretación y aplicación en la práctica. En este sentido, se considera que sería más ventajoso invertir en la clarificación y complementación de las políticas/directrices curriculares existentes, en lugar de proponer su superación mediante la adopción de nuevos términos/conceptos.

Palabras clave: Enseñanza; Plan de estudios; Educación especial; Inclusión.

Introdução

Apesar de não ser pretensão do presente estudo aprofundar-se nas teorias de currículo, as quais, por sinal, apresentam questões bastante complexas (YOUNG, 2014), cumpre reconhecer alinhamento com a perspectiva crítica de currículo (SACRISTÁN, 2000; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; YONG, 2013; 2014), em detrimento de ideias mais tradicionais, de cunho tecnicista.

Nesse sentido, acredita-se que o currículo escolar vivenciado nas instituições escolares não representa o restrito cumprimento das prescrições governamentais na medida em que, mesmo sendo influenciado pelas políticas curriculares globais e locais, também sofre interferência do contexto sócio-histórico-cultural em que se insere e passa pela interpretação dada pelos sujeitos que o experienciam (SACRISTÁN, 2000; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018).

Trata-se, segundo Young (2013), de compreender o currículo como o conjunto de conhecimentos especializados a que os estudantes têm direito, referente ao "conhecimento poderoso", enquanto conhecimento escolar que se diferencia do conhecimento cotidiano, relativo ao melhor conhecimento disponível em cada campo do conhecimento, sem deixar de reconhecer a característica falível e não estática da produção do conhecimento e da ciência. Desse modo, o currículo deve ser considerado como

um objeto de prática e reflexão que opera dentro de dois tipos de restrições: de um lado, as do poder e da política; e, de outro, as restrições epistemológicas, segundo as quais, independentemente da distribuição do poder, a maneira pela qual o conhecimento é "selecionado, organizado e sequenciado" (para usar a conhecida frase de Bernstein) tem consequências para quem aprende e para o que se aprende na escola (YOUNG, 2013, p. 234).

Assim, as práticas curriculares, foco do presente estudo, constituem a materialização do currículo escolar, correspondendo ao currículo vivido/praticado nos contextos escolares, influenciadas tanto pelo currículo prescrito oficialmente, pelas políticas curriculares, como pelas escolhas do professor e pelas demais práticas escolares (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018), uma vez que o currículo se constitui pela interseção de diversas práticas (SACRISTÁN, 2000).

Portanto, as práticas curriculares e pedagógicas se dão "em torno do currículo" (SACRISTÁN, 2000, p. 26), sendo "entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo" (LUNARDI, 2018, p. 4).

Assim, no Brasil, são prescritas algumas políticas curriculares para o contexto de Educação Inclusiva (EI) (BRASIL, 1996; 1998; 2001; 2008; 2009; 2015), as quais são decorrentes de acordos mundiais (UNESCO, 1990; 1994; BRASIL, 2009) e se manifestam em diversificadas práticas curriculares inclusivas. Segundo Sacristán (2000), as políticas curriculares representam

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Nesse sentido, diversos termos e conceitos têm sido comumente empregados em estudos brasileiros sobre práticas curriculares direcionadas a estudantes público da Educação Especial (EE) sem, contudo, representarem algum consenso em torno do tema (ARAÚJO, 2019; PIRES; MENDES, 2019; OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Sobre esse aspecto, o estudo de Araújo (2019, p. 28) registra que, "ao buscar na literatura específica pesquisas sobre as mudanças que se fazem necessárias no currículo escolar para que a instituição se torne mais inclusiva", encontra-se a utilização de diferentes termos pelos autores, como: adaptação/adequação/flexibilização curricular, adaptação razoável, diferenciação curricular, acessibilidade curricular, entre outros.

O uso de nomenclaturas diferenciadas tem representado algumas interpretações teóricas diversificadas no campo da EI, o que tem sido reforçado pelas políticas curriculares voltadas para o público da EE que também têm empregado termos diversos, com textos pouco objetivos e esclarecedores (PIRES; MENDES, 2019; ARAÚJO, 2019).

De acordo com Xavier (2018, p. 50), essa falta de padronização de "conceitos referentes ao currículo, para os alunos público-alvo da Educação Especial, não contribui em nada para a compreensão da proposta educacional inclusiva".

Numa análise da trajetória das nomenclaturas utilizadas nas normativas relativas às políticas de EE, realizada por Araújo (2019, p. 40), foram identificados quatro momentos que se sucederam na construção e conceituação dos termos: "(1) introdução de adaptações curriculares, (2) substituição por adequações, (3) complementação com flexibilizações e (4) deslocamento com os termos acessibilidade curricular e adequações razoáveis".

Segundo Garcia e Michels (2018, p. 54–55), é possível observar, tanto nas políticas de EE como na produção acadêmica da área, um deslocamento do "currículo individualizado", enquanto aquele proposto na perspectiva da segregação/integração (anos 1970 e 1980), para a "individualização do currículo", já numa perspectiva de inclusão (anos 1990 aos dias atuais).

As autoras constataam que, na perspectiva atual de individualização do currículo, diferentes conceitos são apresentados nas discussões curriculares, mas tanto as políticas como as produções acadêmicas consultadas defendem "um currículo comum que deve ser acessado individualmente" e a "natureza não substitutiva da educação especial, uma perspectiva inclusiva e um enfoque educacional e escolar" (GARCIA; MICHELS, 2018, p. 63).

Apesar das constantes alterações de termos relativos ao currículo escolar na EI, tais ações não têm sido acompanhadas de avanços nas práticas pedagógicas (XAVIER, 2018).

Contudo, independentemente da nomenclatura, ações e ajustes que incidam no currículo regular e nas práticas curriculares para possibilitar aprendizagens por parte de estudantes público da EE constituem seu direito. E, apesar de, contraditoriamente, não estarem previstas no documento mais recente e de referência para práticas curriculares de âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a qual não apresenta subsídios que ampare a EE (SANTOS; OBANDO; CAVALCANTI, 2021), possuem sustentação em diversos outros dispositivos legais.

Tais ações/ajustes curriculares são amparados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, no seu artigo 208, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil é signatário, que orienta que os sistemas de ensino inclusivos devem responder às necessidades dos estudantes com deficiência, considerando as diferentes formas e ritmos de aprendizagem e garantindo, entre outras condições, estratégias e currículo apropriado.

Respaldam-se, ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, no artigo 59, prevê que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes público da EE "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996); além dos artigos 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), os quais preveem o atendimento especializado, com medidas de apoio e adaptações

razoáveis, de acordo com as necessidades individuais e características dos estudantes com deficiência, de modo a garantir o seu acesso ao currículo.

Nesse sentido, o presente estudo se propõe a examinar alguns dos diversos termos/conceitos, relacionados às práticas curriculares, que têm sido adotados no âmbito da EI, e suas repercussões para os processos de ensino e de aprendizagem de estudantes público da EE.

Para tanto, ampara-se numa abordagem qualitativa (MINAYO, 2015), pela via do estudo bibliográfico, buscando estabelecer relações entre as prescrições iniciais das políticas curriculares inclusivas brasileiras e as discussões acadêmicas mais atuais.

Adaptações curriculares

A adoção do termo adaptação curricular, no contexto da EE no Brasil, não configura novidade, e, conforme observam Pires e Mendes (2019, p. 395), "grande parte das políticas construídas para esse fim, entre os anos 1990 até os dias atuais, são decorrentes de acordos mundiais", como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Trata-se, segundo Araújo (2019), de um termo ainda em construção e apreensão, pois vem passando ao longo do tempo por alterações que incidem na sua nomenclatura e compreensão.

A operacionalização da EE e Inclusiva pelos sistemas de ensino, prescrita nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), prevê, entre outras coisas, a realização de

flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 22).

O conceito de adaptações curriculares, enquanto orientação inicial de política/prática curricular inclusiva brasileira, ganhou destaque no país, especialmente, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): adaptações curriculares (BRASIL, 1998), constituindo-se estratégias educacionais necessárias perante as dificuldades apresentadas pelos estudantes público da EE. Pressupõe-se que, quando necessário, seriam realizadas adaptações do currículo regular, de modo a "torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável,

passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos" (BRASIL, 1998, p. 33).

Nesse sentido, as adaptações curriculares são justificadas pelo entendimento de que

cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las temos, às vezes, que fazer ajustes e adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis da escolaridade, de forma a garantir as condições (respostas educacionais) que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um de seus demais colegas (ARANHA, 2000, p. 7).

Logo, as adaptações curriculares se apresentam como uma prática curricular alinhada à perspectiva inclusiva, como forma de efetivação da inclusão escolar (HEREDERO, 2010), em superação às perspectivas anteriores de segregação e integração, na medida em que "focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal⁸ (nos termos de Vygotsky) e não se centralizam nas deficiências e limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria" (BRASIL, 1998, p. 38).

Segundo Oliveira *et al.* (2022, p. 209), o fato de que os estudantes, em geral, não aprendem da mesma forma demarca, principalmente no contexto de EI, a necessidade "de que os componentes curriculares sofram adequações para que todos possam desses se apropriar". Assim, as adaptações curriculares contribuem "na democratização (execução) dos conteúdos curriculares aprendidos por alunos com ou sem deficiência" (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 209).

Referem-se, então, a medidas pedagógicas que podem ocorrer em diversos âmbitos: no projeto pedagógico da escola (currículo escolar), na sala de aula e nas atividades (no currículo desenvolvido ou no plano de ensino) e, "somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente" (BRASIL, 1998, p. 59). Por isso, "não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno" (BRASIL, 1998, p. 40).

Observa-se, ainda, que, em sua proposição inaugural, as adaptações curriculares foram planejadas para duas possibilidades de implementação, uma mais ampla, sem intervenção direta no currículo regular: as adaptações de pequeno porte

⁸ Refere-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), termo corretamente traduzido para o português segundo Prestes (2012).

ou não significativas; e outra mais restrita, que intervém diretamente no currículo regular: as adaptações de grande porte ou adaptações significativas (BRASIL, 1998).

As adaptações de pequeno porte/não significativas são desenvolvidas no âmbito da atuação do professor e constituem formas de possibilitar o acesso ao currículo, por parte de estudantes público da EE, sem que sejam feitas alterações em seus componentes básicos (ARANHA, 2000; HEREDERO, 2010).

As adaptações de grande porte/significativas, por sua vez, constituem-se ajustes de maior incidência sobre o currículo regular, necessários para atender a peculiaridades dos estudantes, público da EE, com alteração de componentes básicos, por eliminação ou introdução de outros complementares/alternativos, as quais dependem de decisões/ações que extrapolam a autonomia do professor (ARANHA, 2000a; HEREDERO, 2010).

Todavia, há que se destacar que as adaptações de grande porte são previstas para os casos em que houver discrepância entre as necessidades do estudante e as exigências do currículo regular, e somente deverão ser realizadas após amplo estudo de caso por equipe multiprofissional e família dos alunos, e após implementadas outras possibilidades de adaptações com vista ao acesso ao currículo regular. Além disso, de antemão, toda adaptação deve ser planejada de modo a favorecer "a aprendizagem de todos os alunos; os objetivos são acrescentados, eliminados ou adaptados de modo que atenda às peculiaridades individuais e grupais na sala de aula" (BRASIL, 1998, p. 42). Isso acontece porque

Não se trata aqui de "abrir mão" da qualidade do ensino, ou de empobrecer as expectativas educacionais para os alunos, mas de permitir a alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhe sejam viáveis e significativos, em ambiente inclusivo, na convivência com seus pares (ARANHA, 2000a, p. 12).

Assim, pode-se inferir que as adaptações curriculares de grande porte/significativas devem/deveriam, sempre que possível, serem planejadas e desenvolvidas para toda a turma de alunos, ou na impossibilidade disso, devem/deveriam restringir-se para atender uma menor parcela de estudantes que apresentem comprometimentos mais severos e características particulares, que não se beneficiem, exclusivamente, de adaptações de pequeno porte para acesso ao currículo regular e exijam diferentes práticas para que haja desenvolvimento e aprendizagem.

A acessibilidade curricular: uma mudança de perspectiva?

A proposta de acessibilidade curricular tem se apresentado como uma perspectiva de política e práticas curriculares, em atendimento a estudantes público da EE, que busca superar práticas anteriormente concebidas no contexto da política de EI brasileira, como as adaptações curriculares, as quais passam a ser entendidas como práticas excludentes de estudantes por motivo de deficiência, justificadas pelos diversos usos dados nos contextos de ensino regular.

Sobre esse aspecto, o estudo de Xavier (2018) registra que as adaptações/ adequações/ flexibilizações curriculares têm se constituído como formas de diferenciação curricular, que favorecem a construção de currículos paralelos e, por isso, constituem discriminação pela deficiência.

Segundo a autora, na proposta de diferenciação curricular implementada nas escolas, "o currículo não é questionado, nem varia em função dos sujeitos aos quais se direciona. Ou seja, é uma medida que responsabiliza os sujeitos e não problematiza as reais questões que envolvem o fazer pedagógico" (XAVIER, 2018, p. 72).

Para Haas (2016, p. 103), as práticas escolares de adaptação curricular têm sido reducionistas, pois têm se relacionado, restritamente, à "redução de conteúdo ou alargamento do tempo dedicado à tarefa", promovendo compreensões simplistas do currículo. Nesse contexto, o currículo é entendido como "listagem de conteúdos e que trata a deficiência como uma barreira preponderantemente orgânica, intrínseca ao sujeito, descaracterizando a influência do contexto social" (HAAS, 2016, p. 103).

Segundo a autora, na comparação com imagens evocadas do cotidiano escolar, é possível compreender os efeitos de tais práticas reducionistas, registrando que

Ao considerarmos as "adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares", torna-se possível associar as práticas restritivas ao acesso ao conhecimento, por meio da limitação ou simplificação dos conteúdos a serem abordados. Podemos ainda evocar as práticas não-diretivas nas quais não há um olhar rigoroso em relação ao tempo escolar, configurando o ato de alargamento ou de restrição do tempo de dedicação a uma atividade, sem uma intencionalidade coerente entre a tarefa e o objetivo a ser atingido (HAAS, 2016, p.98).

Assim, Correia (2016) aponta que é preciso superar a proposta de adaptação curricular na medida em que nela

a participação do sujeito com deficiência é limitada, de modo que seu processo de escolarização corre em paralelo, sem que haja trocas significativas com o todo, com o ambiente, com seus pares e que, sobretudo, nenhuma mudança precise ser feita no currículo comum (CORREIRA, 2016, p. 146).

A acessibilidade curricular, em oposição à adaptação curricular, dispensa as estratégias de mudança de objetivos ou de critérios de avaliação. Propõe o questionamento do caráter rígido do currículo regular e advoga o uso de procedimentos comuns a todos os alunos, que contemplem, em sua concepção, a utilização de recursos acessíveis. Assim, "se afasta da ideia de simplificação, de redução, e se aproxima da ideia de 'apoio', de tornar possível a efetiva participação no processo coletivo de vivência do currículo" (CORREIA, 2016, p. 155).

Segundo Haas e Baptista (2015, p. 1), o conceito de acessibilidade curricular tem representado a "forma de nomeação mais recente nos documentos oficiais da política brasileira, tratando o direito de acesso ao conhecimento pelos sujeitos da educação especial como premissa fundamental do trabalho pedagógico".

Nesse sentido, Xavier (2018) compreende os conceitos de acessibilidade curricular e de adaptações razoáveis (prevista na LBI) como propostas compatíveis com a perspectiva da EI, tendo em vista que se amparam na "ideia de manutenção de um currículo comum para todos, podendo se tornar acessível por meio da diversidade de práticas pedagógicas" (XAVIER, 2018, p. 67).

Assim, "a forma de conceber, planejar e praticar o currículo na escola" precisaria contemplar e "assumir a diferença como constituição da ontogenia humana" (HAAS; BAPTISTA, 2015, p. 4).

Contudo, observa-se que não se trata de uma perspectiva de todo nova e nem de todo harmoniosa, na medida em que, sobre a chancela da acessibilidade curricular, que se apresenta como orientação para as práticas de ensino inclusivo, outros pontos de vista têm se apresentado, inclusive buscando referências nas primeiras propostas de práticas curriculares direcionadas a estudantes público da EE no Brasil, e ainda vigentes na legislação (BRASIL, 1996; 2001) e presentes nas produções acadêmicas⁹.

Nesse sentido, estudos como de Araujo (2019) e Lima (2020) identificam as adaptações/adequações curriculares como práticas necessárias para o alcance da acessibilidade curricular. Compreendem que a realização de adequações/adaptações curriculares, inclusive individualizadas, é crucial para se ter aproveitamento curricular, para acesso ao currículo.

⁹ Em uma busca rápida no Google Acadêmico, no dia 24/08/21, relativa a termos constantes no título de publicações dos últimos cinco anos (2016 a agosto de 2021), foram identificados: 38 trabalhos com o termo "adaptação curricular"; 14 trabalhos com "diferenciação curricular"; 8 trabalhos com "acessibilidade curricular" e 5 trabalhos com "adaptação razoável".

Ainda na defesa da acessibilidade curricular, estudos recentes como de Lima e Cabral (2020) e de Cabral (2021) demarcam a necessidade de estabelecimento de práticas de diferenciação curricular para garantia de acessibilidade curricular, como forma de legitimar os direitos dos estudantes com deficiências. Assim, contemplam a realização de adequações curriculares e pedagógicas para atendimento às necessidades desses estudantes, registrando "serem legais quaisquer propostas que tenham a finalidade de adequar o currículo de discentes com deficiências na Educação Superior" (LIMA; CABRAL, 2020, p. 1113).

O ensino diferenciado/diferenciação curricular

Atualmente, buscando maior alinhamento com a perspectiva da acessibilidade curricular, diversas nomenclaturas têm sido adotadas em substituição às adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares. Esse movimento ocorre, principalmente, em razão da interpretação e utilização incoerente que foi dada aos referidos termos/conceitos em alguns contextos, indo em direção diversa à perspectiva da EI, conforme observam Marin e Braun (2020, p. 18) sobre as adaptações curriculares:

vimos, no decorrer dos anos, esse conceito ser aplicado de modo prático como uma minimização do currículo, principalmente para estudantes com deficiência intelectual, ou seja, adaptações como 'cortes' nos conteúdos e até nos objetivos, levando quase à elaboração de um currículo paralelo, o que não era a proposição.

Nesse cenário, termos como diferenciação curricular ou pedagógica, ensino diferenciado e diferenciação do ensino têm sido empregados para tratar das práticas curriculares relativas ao atendimento aos estudantes público da EE e à diversidade dos estudantes em geral, no sentido de dar outro encaminhamento para as ações necessárias no âmbito do ensino regular inclusivo. Afirma-se que as "práticas pedagógicas dos professores precisam responder às necessidades diversificadas dos alunos" (SANTOS; MENDES, 2021, p. 41) com vistas a proporcionar acesso ao currículo regular.

Todavia, Santos e Mendes (2021, p. 41) nos alertam que esses termos, "apesar de partilharem a mesma ideia, partem de abordagens teóricas/filosóficas e propostas de transposição para a prática que nem sempre convergem entre si".

Sobre esse aspecto, cumpre sublinhar que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 16), apesar de constituir o documento mais recente de referência nacional para a construção e prática dos currículos da educação básica, ao fazer referência à diversidade dos estudantes e daqueles com deficiência, somente reconhece "a

necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular" sem explicitar a abordagem teórica pretendida, apenas referenciando a LBI, a qual não faz qualquer menção ao termo "diferenciação curricular".

Segundo Tomlinson (2008, p.10) o ensino diferenciado parte de uma perspectiva que reconhece a heterogeneidade dos estudantes em geral, e não somente dos que apresentam dificuldade de aprendizagem, compreendendo que possuem ritmos de aprendizagem, capacidade de raciocínio e compreensão de ideias diferentes, e busca ofertar um ambiente onde sejam permitidos "ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos", sem perder de vista o currículo regular.

Assim, o ensino diferenciado justifica-se, na medida em que "um tipo de ensino 'pronto a vestir - tamanho único' não irá servir - exatamente como acontece com roupas de tamanho único - a alunos com diferentes necessidades, mesmo que estes tenham a mesma idade cronológica" (TOMLINSON, 2008, p. 9).

Nesta proposta, é primordial conhecer os alunos com base no processo avaliativo que, necessariamente, contempla "três fatores que orientam a diferenciação do ensino: nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem" (SANTOS; MENDES, 2021, p. 42).

Glat e Estef (2021, p. 163) comungam com essa ideia da avaliação no processo formativo compreendendo-a como uma forma de obter "estratégias de intervenção pedagógica que flexibilizem o ensino, considerando as adaptações necessárias para contemplar a singularidade de cada sujeito, sem deixar de atender ao processo de escolarização".

De acordo com Maia e Freire (2020, p. 23), planejar um ensino diferenciado é como construir diferentes roteiros para os mesmos objetivos de aprendizagem, "ou como ser o gestor de um restaurante (o professor) e ter à disposição de todos os clientes (alunos) um menu variado (conteúdo, processo e produto diferenciados), que satisfaça os diferentes gostos (perfil de aprendizagem)". Porém, nessa proposta, não cabem ações de diferenciação individuais para alunos com deficiência.

Na mesma linha do ensino diferenciado, a proposta de diferenciação pedagógica busca favorecer o acesso de cada estudante ao currículo escolar, por meio do planejamento e oferta de ações pedagógicas que considerem a condição de cada estudante (MARIN; BRAUN, 2020). Desse modo, possibilita a diferenciação de "percursos de aprendizagem sem inibir os processos coletivos e sem bloquear o acesso aos objetivos comuns" (SILVA; LEITE, 2015, p. 49).

Segundo Pacheco (2008, p. 182), o conceito de diferenciação curricular "representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo".

Para Roldão e Almeida (2018, p. 40), "diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas", de modo a potencializar aprendizagens para todos. Nesse sentido, diferenciar consiste em "estabelecer diferentes vias tendo em conta os pontos de partida", sem, contudo, pré-estabelecer diferentes níveis de chegada.

Assim, na gestão do currículo, ele pode ser diferenciado em vários níveis: ao nível do projeto escolar, ao nível dos projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos e ao nível dos modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018).

Também chamadas de diversificações curriculares, as diferenciações constituem formas importantes de possibilitar a participação de estudantes com deficiência intelectual (DI) nas ações de ensino, conforme observaram Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 270): "A diversificação curricular nos parece um aspecto central para efetivar a inclusão e a escolarização de pessoas com deficiência intelectual".

Coadunando com tal afirmação, o estudo de Glat e Estef (2021, p. 163) revela que grande parte desses estudantes com DI demandará diferenciação ou flexibilização do ensino e "algum nível de adaptação dos métodos e dos procedimentos avaliativos, seja de conteúdo, de forma, de tempo e/ou de espaço de realização das provas e testes".

Adaptação curricular e diferenciação curricular: possíveis aproximações

Observa-se que a defesa mais radical da acessibilidade curricular como superação da proposta de adaptação curricular tem se justificado muito mais pelas equivocadas formas de interpretação e implementação da adaptação curricular do que pelas divergências conceituais (CORREIA, 2016; HAAS, 2016; XAVIER, 2018).

Nesse contexto, a diferenciação curricular ou o ensino diferenciado têm sido concebidos como propostas alinhadas, de certa maneira, à perspectiva da acessibilidade curricular, levando em consideração as diferenças dos estudantes e suas realidades no ato de planejar o currículo regular. Já a adaptação curricular tem sido interpretada a partir da avaliação de práticas errôneas, como um remendo, mal

planejado, ao currículo regular, em detrimento do resgate de suas proposições teóricas originárias (BRASIL, 1998).

Todavia, faz-se necessário considerar que tanto as adaptações curriculares como as diferenciações curriculares/ensino diferenciado atuam direta ou indiretamente sobre o currículo, muitas vezes tido como algo padronizado/estabelecido e de pouca maleabilidade.

Sob esse aspecto, Silva e Leite (2015) destacam a necessidade de professores e escolas atuarem como efetivos gestores curriculares, exercendo seu poder deliberativo no sentido de adaptarem as propostas curriculares nacionais às realidades locais e dos estudantes que atendem, ao invés de interpretarem o currículo nacional como um programa, um manual a ser simplesmente seguido. Assim, as autoras afirmam que:

diferenciação curricular passa, pois, pela capacidade de os agentes educativos e as próprias organizações escolares assumirem a responsabilidade da adequação e gestão do currículo localmente, isto é, diferenciando percursos curriculares de acordo com o ponto de partida da população que servem, mas visando um ponto de chegada tanto quanto possível igual para todos – garantindo, assim, a equidade no ensino (SILVA; LEITE, 2015, p. 49).

De igual modo, também se propõem as adaptações curriculares, na medida em que:

Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998, p. 33).

Assim, observa-se que ambos os termos, adaptações e diferenciações curriculares, têm sustentado a necessidade de que todo e qualquer estudante tenha acesso ao currículo regular, concebendo o currículo como algo vivo, flexível e em constante mudança, podendo diferenciar-se quanto ao nível de intervenção/alteração que admitem no currículo regular para atendimento à necessidade dos estudantes público da EE.

A diferenciação curricular/ensino diferenciado é proposto como uma possibilidade de realização de percursos diferenciados, com oferta de apoios e atividades diversificadas, de modo que atendam, com equidade, às diferentes necessidades dos alunos, e que, assim, todos tenham oportunidade de ascender ao currículo regular (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018; PACHECO, 2008; TOMLINSON, 2008).

Tal aspecto nos remete a uma reafirmação, sob novos termos, das adaptações curriculares de pequeno porte ou não significativas.

Nesse sentido, a proposta de adaptação curricular também visa à acessibilidade curricular, visto que as respostas às necessidades dos estudantes público da EE devem incidir na adaptação progressiva do currículo regular, e não por meio de um currículo novo, buscando favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, "os objetivos são acrescentados, eliminados ou adaptados de modo que atendam às peculiaridades individuais e grupais na sala de aula" (BRASIL, 1998, p. 42).

É incontestável, no contexto do ensino inclusivo, a defesa e a busca por proporcionar acesso ao currículo regular, para todos os alunos, já que a inclusão não se efetiva somente pela matrícula escolar.

Contudo, ao voltar o olhar para a proposta de diferenciação curricular/ensino diferenciado que, diferente da adaptação curricular, aparenta não admitir nenhuma mudança significativa no currículo regular para atendimento ao estudante público da EE, algumas questões se apresentam:

- Partindo do pressuposto de que todas as pessoas, independentemente de condição, têm possibilidade de aprender e se desenvolver em algo, será que podemos afirmar que todos os estudantes público da EE terão condições de ascender aos currículos regulares, mesmo que seja o currículo básico/essencial (relativo aos conhecimentos estabelecidos socialmente como necessários para o desenvolvimento dos sujeitos), utilizando-se somente de estratégias de diferenciação curricular ou de adaptações curriculares não significativas?

- E será que todas as pessoas, inclusive as que constituem o público da EE, precisam, necessariamente, acessar e ascender nos currículos regulares? Ou podem existir outros conhecimentos que têm igual ou maior importância?

Nesse sentido, as adaptações curriculares significativas/de grande porte talvez tenham sido pensadas no sentido de atender uma pequena parcela dos estudantes, público da EE, que não conseguem, mesmo com a diversificação de recursos, apoios e estratégias para a facilitação da aprendizagem, apropriar-se dos conhecimentos socialmente estabelecidos como essenciais, ou seja, desenvolver as competências mínimas previstas no currículo regular. Considera-se que muitas vezes esses estudantes carecem de ter acesso a conhecimentos menos complexos, de desenvolver compreensões mais simples, porém mais úteis para seus cotidianos.

Nesse aspecto, a proposta de diferenciação curricular/pedagógica defendida por Marin e Braun (2020), amparada numa proposta de acessibilidade curricular,

demonstra estabelecer similaridade com as adaptações curriculares significativas/de grande porte. As autoras elencam, como exemplo de uma das ações de diferenciação possíveis, a:

Elaboração de objetivos diferenciados em relação ao tempo escolar, ou seja, alguns estudantes têm seus objetivos adequados às suas aprendizagens em andamento, independente do ano escolar que frequentam, pois há componentes curriculares e conceitos que levam mais tempo a serem construídos, e não será a retenção ou reprovação que garantirá a aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2020, p. 18–19).

É fato que se deve considerar a necessidade de mais tempo para a construção de determinados conhecimentos por parte de estudantes público da EE. No entanto, propor a adequação dos objetivos às aprendizagens em andamento do estudante, sem considerar o ano escolar que frequenta, resulta numa adaptação curricular significativa.

Na medida em que se compreende que o estudante poderá dar continuidade aos componentes curriculares de anos anteriores no contexto dos anos subsequentes, propõe-se uma alteração significativa no currículo regular, com inserção de objetivos e conteúdos anteriormente não desenvolvidos pelo estudante, e não previstos em etapas subsequentes. Tais inserções tenderão a ocupar o tempo de desenvolvimento que seria requerido para outros componentes curriculares previstos para o ano escolar em curso, os quais precisam ser remanejados para o próximo ano escolar, estabelecendo uma continuidade nas adaptações curriculares significativas ou de grande porte.

Corroboram essa interpretação os achados do estudo de Pires (2018), o qual depreende, a partir da análise de dissertações e teses disponíveis em banco da Capes, que

as discussões referentes à diferenciação curricular, à adaptação curricular de grande porte e à flexibilização curricular se aproximam no sentido de buscar entender a necessidade de reflexão e mudanças curriculares em nível mais geral, que ultrapasse as disciplinas específicas da sala de aula regular e reorganize o currículo escolar e as práticas curriculares. (PIRES, 2018, p. 77).

Nesse sentido, Glat e Estef (2021) registram que, em alguns casos, há necessidade de realização de diferenciações curriculares mais significativas, de modo similar ao previsto nas adaptações curriculares de grande porte/significativas, entendendo que

sem uma diferenciação ou flexibilização de objetivos e métodos pedagógicos, a maioria dos estudantes com deficiências, sobretudo aqueles que

apresentam dificuldades intrínsecas de aprendizagem, dificilmente alcançarão um patamar mínimo de êxito acadêmico (GLAT; ESTEF, 2021, p. 162).

Em vista disso, e considerando as concepções de adaptação curricular demarcadas nas políticas curriculares (BRASIL, 1998; 2001; ARANHA, 2001, 2001a) descritas anteriormente, parece que pouca novidade se apresenta na proposta de diferenciação curricular ou de ensino diferenciado na perspectiva da acessibilidade curricular, podendo constituir-se uma (re)afirmação das adaptações curriculares em novos termos.

Adaptações curriculares e terminalidade específica

Não é possível desconsiderar a necessidade, e também o direito, dos estudantes público da EE de terem acesso e desenvolverem-se nos conhecimentos mínimos/básicos (relativos ao máximo de aprendizagens comuns, e não ao empobrecimento do currículo) estabelecidos socialmente como importantes em cada etapa escolar.

Contudo, como pontuam Glat e Estef (2021, p. 162), é "inquestionável que alunos com deficiência intelectual dificilmente terão condições de acompanhar a dinâmica do ensino comum sem flexibilizações pedagógicas que atendam diretamente às suas necessidades educacionais especiais".

Assim, não se pode perder de vista o fato de que, apesar de em menor número, alguns estudantes, público da EE, mesmo tendo garantida uma diversidade de condições para acesso ao currículo, não conseguem progredir nele, o que somente pode ser verificado em processos contínuos de avaliação formativa, com registro dos esforços pedagógicos empreendidos, dos diversos recursos e estratégias empregados para proporcionar acessibilidade ao currículo, de modo a não se constituir um enfoque capacitista¹⁰.

Nesse processo, sempre há algum progresso, que não deve deixar de ser reconhecido, porém, se não representa o alcance dos conhecimentos básicos/essenciais previstos para a conclusão de uma determinada etapa de escolaridade, não deveria ser reconhecido como tal, pois isso pode recair em uma armadilha encoberta de prática educacional inclusiva: a não reprovação ou aprovação/promoção automática.

¹⁰ Capacitismo, segundo Vendramin (2019, p. 17), "é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes".

Por outro lado, tendo em conta a perspectiva da acessibilidade curricular que desconsidera a possibilidade de realização de adaptações curriculares significativas, quando os estudantes público da EE não conseguirem progredir nos itens mais básicos, indispensáveis de um currículo regular, após implementadas diversas estratégias e recursos para proporcionar acesso ao currículo, e não obtiverem aprovação automática, vão ser reprovados continuamente, gerando retenção desmedida e defasagem idade- série.

Nesse caso, pode-se acreditar que o estudante participará do fluxo "natural/comum" do processo de escolarização, como, por exemplo: podendo ser encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando da defasagem idade-série, garantindo ao estudante público da EE o seu eterno lugar na escolarização.

Todavia, também há a possibilidade de certificação por terminalidade específica (TE), conforme prevê a LDBEN (BRASIL, 1996), como possibilidade de registro de todo progresso verificado pelo estudante, inclusive aquelas aprendizagens não previstas no currículo regular, mas trabalhadas como forma de adaptação curricular, levando em consideração os conhecimentos (habilidades e competências) mais essenciais ao estudante e possíveis de serem estimulados a partir do seu ponto de partida (conhecimentos prévios), e que, mesmo não constituindo os conhecimentos básicos estabelecidos para determinada etapa de escolaridade, devem representar novos pontos de partidas para novas experiências educacionais.

A TE constitui uma certificação diferenciada de escolaridade, amparada em avaliação pedagógica, direcionada a estudantes com grave DI ou deficiência múltipla (DM), que requeiram apoios intensos e adaptações curriculares significativas, que não consigam desenvolver-se nos conhecimentos básicos previstos para conclusão de etapa de escolaridade, como o domínio da leitura, da escrita e do cálculo na educação básica (BRASIL, 1996; 2001).

Nesse sentido, as escolas devem proceder a "avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa" (BRASIL, 2001, p. 28).

Assim, diferentemente do que registra Haas (2016), a proposta de certificação por TE não encerra a trajetória de escolarização do estudante, mas propõe o seu encaminhamento para propostas educacionais mais condizentes com seu repertório de conhecimento e habilidades já desenvolvidas.

Observa-se que a TE assim como as adaptações curriculares enquanto recursos previstos na política de EI brasileira, têm sido constantemente questionadas e interpretadas como recursos que reforçam estigmas e exclusão por motivo de deficiência (IACONO, 2021), conforme demarca Haas (2016):

o olhar de comiseração docente transforma a adaptação curricular em facilitação e promoção automática do estudante, o que tende a se configurar como apoio sem critério ao dispositivo da terminalidade específica, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394\96, artigo 59 (BRASIL, 1996) e que "apressa" a desistência docente no investimento na trajetória do estudante com deficiência (HAAS, 2016, p. 98).

Mais uma vez, registra-se um ponto de vista que parte de uma possível interpretação/utilização prática de um termo/conceito, sem problematizar sua proposição inicial no âmbito da política de EI.

As adaptações curriculares e a TE estabelecem estreita relação, na medida em que essa última somente se processa após a realização da primeira. Nesse sentido, quando se propõe superar a proposta de adaptação curricular, já era de se esperar que o mesmo ocorresse com a TE.

É verdade que a TE constitui um tema controverso, com regulamentação pouco objetiva e que possibilita interpretações dúbias (AUTORES, 2020). Contudo, assim como no caso das adaptações curriculares, deve-se atentar à análise de até que ponto constitui, em sua gênese, um dispositivo de exclusão ou trata-se de um dispositivo que tem sido usado, equivocadamente, a favor de práticas excludentes.

Considerações finais

O presente estudo demonstrou que as adaptações curriculares, conforme originalmente propostas no Brasil (BRASIL, 1998), abrigam importantes estratégias para o favorecimento de aprendizagens por parte de estudantes público da EE, especialmente nos casos mais complexos de DI ou DM, inseridos em processos regulares de escolarização. No entanto, frente à ausência de normativas mais objetivas sobre as práticas curriculares, principalmente em contexto de inclusão, tais recursos têm sido continuamente (re)significados no âmbito de práticas escolares diversas.

Conforme demarca o estudo de Pereira, Pacheco e Mendes (2017, p. 11), "as prescrições normativas no âmbito brasileiro não detalham com clareza as ações curriculares, menos ainda na possibilidade de transformação curricular ou na diferenciação curricular em sala de aula" para atendimento a estudantes com DI.

Tais situações se confirmam na própria BNCC (BRASIL, 2018), que não trata do suporte da EE para a EI e muito menos das práticas curriculares para o atendimento aos estudantes público da EE que são (re)produzidas no âmbito das discussões acadêmicas/científicas, na medida em que têm buscado, constantemente, a superação de práticas curriculares excludentes. Nesse movimento, observa-se o surgimento de uma multiplicidade de novos termos/conceitos objetivando a superação de práticas curriculares equivocadas no contexto do ensino inclusivo.

Contudo, ao navegar por esse oceano de novos termos/conceitos, é possível observar similaridades com a formulação das adaptações curriculares (BRASIL, 1998), com destaque para o objetivo primeiro de possibilitar a todos os estudantes, inclusive aqueles que são público da EE, acesso ao currículo regularmente instituído.

Nesse contexto, mudam-se os termos mais nem sempre se mudam as práticas. Nessa variedade de termos/conceitos, menos objetivas são as propostas de ações curriculares alinhadas à perspectiva da EI, e mais perdidos ficam os professores/educadores que precisam fazer uma opção: ou cada um pega sua onda e segue acreditando que é a melhor alternativa, ou pode se afogar em meio a tamanha imensidão.

Assim, acredita-se que resultaria em maior impacto sobre as práticas curriculares que se pretendem inclusivas se os esforços, inclusive acadêmicos/científicos, fossem empreendidos no sentido de elucidar, ilustrar e complementar as orientações/normativas existentes, em vez de propor superá-las em razão da interpretação/utilização equivocada. O mesmo pode-se depreender com relação à TE.

Desse modo, espera-se que as políticas curriculares voltadas para o atendimento dos estudantes público da EE e que impactam as práticas de ensino inclusivas, como as adaptações curriculares e a TE, sejam (re)discutidas e normatizadas de forma mais ampla e objetiva, evitando interpretações imprecisas e aplicações desacertadas.

Assim, cumpre-nos, enquanto professores/educadores e/ou cidadãos comprometidos com a inclusão escolar, reivindicar maior participação nas discussões sobre os rumos da educação brasileira, de modo a impedir que as diferentes necessidades dos estudantes sejam desconsideradas na formulação e implementação de propostas educacionais e curriculares, conforme ocorreu na BNCC.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de pequeno porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de grande porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

ARAÚJO, Maria Alice. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual**: das concepções às práticas pedagógicas. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão - GO.

ARAUJO, Mariane Andreuzzi. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil frente à acessibilidade curricular de crianças com Síndrome de Down**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília - SP.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE nº. 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF, 2018.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRm), diferenciação e acessibilidade curricular. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153–163. maio /ago. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3FnOBCd>. Acesso em: 6 ago. 2021.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem:** uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de Educação Especial e Currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, p. 54–70. out./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cl1i48>. Acesso em: 14 ago. 2021.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 27, e0184, Bauru, p.157–170. jan./dez. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Drrarg>. Acesso em: 06 set. 2021

HAAS, Clarissa. **“Isto é um jogo”:** imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Currículo e Educação Especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFSC – Florianópolis. 17 p. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/30tS7fK>. Acesso em: 8 ago. 2021.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193–208. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 25 ago. 2021.

IACONO. Jane Peruzo. **Deficiência intelectual e terminalidade específica**: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: Políticas, estrutura e organização. 10 ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, André Henrique; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 1104–1117. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3FqSbf1>. Acesso em: 25 ago. 2021.

LIMA, Cícero Batista dos Santos. **Acessibilidade curricular**: um estudo de caso sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás - Campus Luziânia. 234 f. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos. Morrinhos - GO. 2020.

LUNARDI, Geovana Mendonça. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 2018. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1–29. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oSp0ef>. Acesso em: 1 set. 2021.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1–27. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Flmljv>. Acesso em: 1 set. 2021.

MELO, Maria Julia Carvvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Sentidos atribuídos ao significante prática curricular nas produções científicas da ANPEd. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 215–231. 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13632>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi *et al.* Adaptações/Flexibilizações Curriculares: o que Dizem as Teses e Dissertações Presentes na Capes no Período de 2015 a 2019 Sobre essas Medidas de Acessibilidade ao Currículo Escolar? **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 2, p. 208–218. 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/8569>. Acesso em: 11 set. 2022.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **Revista InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 178–187. jul./dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3cfDj6F>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PEREIRA, Cléia Demétrio; PACHECO, José Augusto de Brito; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Diferenciação curricular nas políticas de inclusão escolar: um estudo entre Brasil e Portugal. **III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares: educação, formação e crioulidade**. UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde. 14 p. 2017.

PIRES, Yasmin Ramos. **Adaptar, flexibilizar ou diferenciar:** práticas curriculares do ensino fundamental em contextos de inclusão escolar. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.

PIRES, Yasmin Ramos; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 390–403. set/dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3DrjYes>. Acesso em: 6 ago. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264–281. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wU7OZh>. Acesso em: 11 ago. 2021.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia. **Gestão curricular:** para a autonomia das escolas e professores. Ed. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 40–50. jul./set. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3qK0nCM>. Acesso em: 4 out. 2021.

SANTOS, Thalísia Cunha; OBANDO, Johana Marcela Concha; CAVALCANTI, D. N. Discutindo a Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma análise sobre Educação Inclusiva no ensino de Ciências da Natureza. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 380–397. jan./abr. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Colc83>. Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA, Alexandra Frias; LEITE, Teresa S. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Da Investigação às Práticas**, 5(2). p. 44–62. 2015. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/80>. Acesso em: 11 ago. 2021.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade**: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Trad. Helena Antunes. Ed. Porto. Portugal. 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

VENDRAMIN, Carla. Repensando Mitos Contemporâneos: o capacitismo. In: III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos. Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena - UNICAMP. **Anais...** p. 16–25. 2019.

XAVIER, Máira da Silva. **Acessibilidade Curricular**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria - RS.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**. v. 3, n. 2, p. 225–250, 2013. Trad. Leda Beck. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/249>. Acesso em: 11 set. 2022.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 135, p. 190–202, 2014. Trad. Leda Beck. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

3.2.4 *CAPÍTULO DE LIVRO 2: A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e a Terminalidade Específica*

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e a Terminalidade Específica. *In*: SILVEIRA, Resiane Paula da (Org.). **Ciências Humanas: Ideias, Diálogos e Desafios**. Formiga/MG: Editora Ducere, 2022, p. 157-175. ISBN: 978-65-998510-6-3. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7004968>. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714721>.

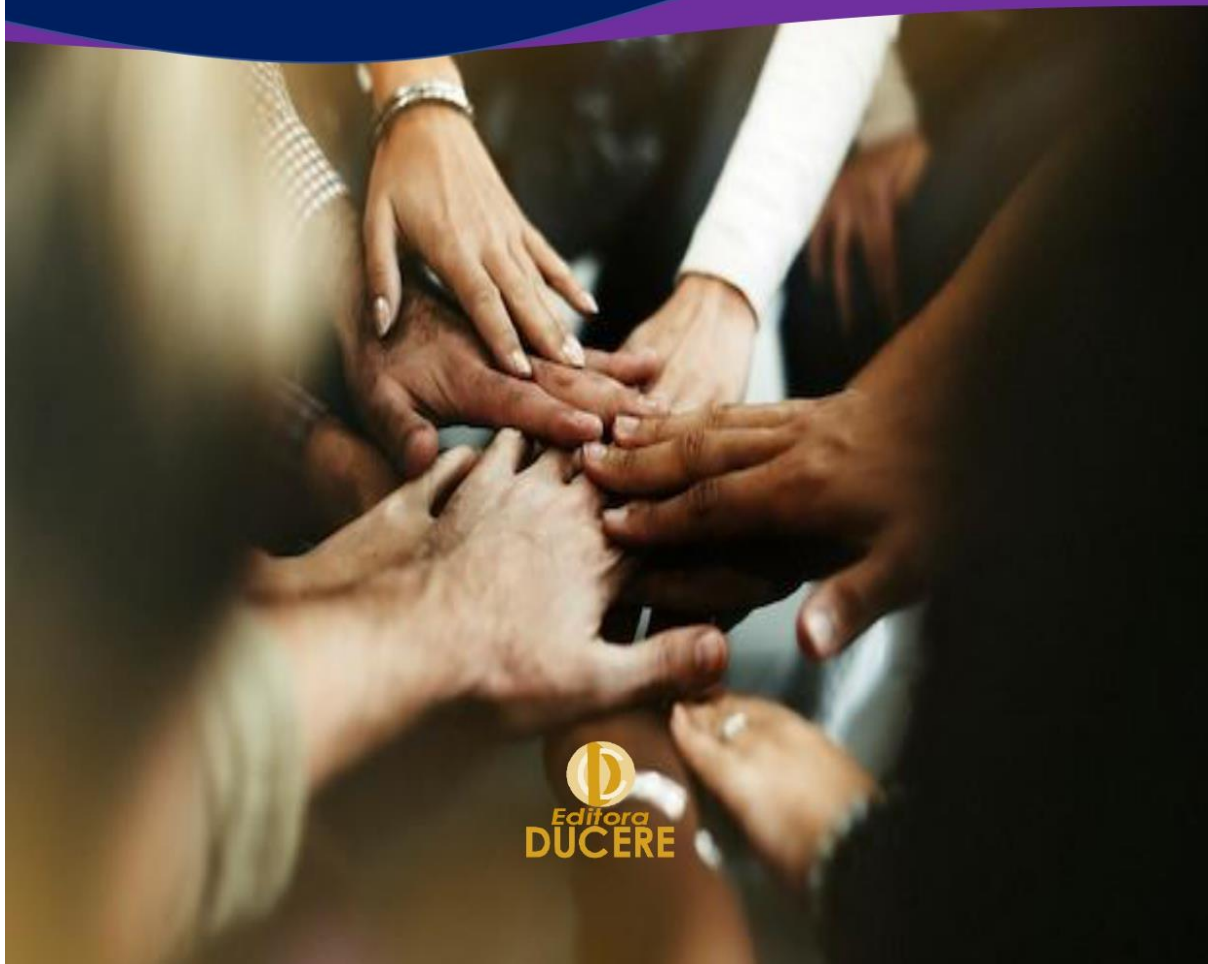
Capítulo de livro publicado em livro digital indexado no Portal eduCAPES. O trabalho procurou analisar algumas questões que se apresentam como obstáculos à formação profissional de estudantes público da EE no contexto dos IFs e suas correlações com a proposta de certificação por TE.

Assim, explorou as peculiaridades da formação profissional, enquanto formação para o trabalho que se diferencia da educação básica, destacando os desafios que se apresentam para o ensino inclusivo e de qualidade, os quais impactam a viabilidade de uma formação/habilitação profissional, seja por TE ou não.

CIÊNCIAS HUMANAS

Ideias, Diálogos e Desafios

Resiane Silveira (Org.)




Editora
DUCERE

Capítulo 10
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INCLUSIVA E A TERMINALIDADE ESPECÍFICA
Wanessa Moreira de Oliveira
Cristina Maria Carvalho Delou

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA E A TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Wanessa Moreira de Oliveira

Assistente Social no IF Sudeste MG e Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Fiocruz, Rio de Janeiro/RJ, Brasil. oliverwanessa85@gmail.com

Cristina Maria Carvalho Delou

Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Fiocruz, Rio de Janeiro/RJ, Brasil. cristinadelou@gmail.com

Resumo: Estudantes público da Educação Especial têm ingressado nos mais diversos níveis e modalidades de ensino, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica, a qual objetiva, além de uma formação integral, voltada para o exercício da cidadania, a formação para o trabalho especializado. Assim, o presente estudo tem como propósito evidenciar e problematizar as implicações relativas à formação profissional de estudantes público da Educação Especial, com destaque para os casos mais complexos de deficiência intelectual ou múltipla. Trata-se de um estudo qualitativo e de cunho bibliográfico, no qual foi possível observar que diversas questões/dificuldades impactam a formação profissional de estudantes público da Educação Especial e requerem discussão urgente, como, por exemplo, os planejamentos educacionais individualizados desses estudantes e as adaptações curriculares no ensino técnico/profissional. Contudo, destacam-se a questão da certificação acadêmica profissional de estudantes público da EE e a da Terminalidade Específica prevista na legislação brasileira, perante os conhecimentos mínimos que definem e regulamentam os cursos que visam à profissionalização e suas repercussões no mundo do trabalho e na vida dos estudantes. Constitui-se um assunto que sofre influências de todas as dificuldades observadas, necessitando ser discutido e problematizado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica inclusiva, e não velado sob o temido imperativo da discriminação por motivo de deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Institutos Federais. Ensino técnico. Ensino profissional.

Abstract: The target public of Special Education has accessed the most different levels and modalities of teaching, including Vocational and Technical Education, focusing comprehensive training, the practice of citizenship and training for specialized work. Therefore this study aims to highlight and discuss the implications concerning

professional training of the target public of Special Education, stressing profound intellectual and multiple disabilities. It is a qualitative and bibliographic study allowing to observe several issues/difficulties that impact professional training of the target public of Special Education and need urgent evaluation such as individualized educational plans for these students and curriculum adaptations for technical/vocational education. However, professional academic certification for the target public of SE as well as the Specific Terminality under Brazilian legislation is pointed out, considering basic knowledge that defines and regulates professional training courses along with some consequences in students' work and daily life. This topic is influenced by every adversity detected which justify the need for discussion approaching the context of inclusive Vocational and Technical Education without concealing the issue under the fearful force of discrimination arising from disability.

Keywords: Inclusive Education. Federal Institutes. Technical education. Professional teaching.

INTRODUÇÃO

Os estudantes público da Educação Especial (EE) têm chegado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), e deseja-se que cheguem!

Eles têm ingressado, principalmente, por meio da reserva de vagas (BRASIL, 2012; 2016; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020), nos mais variados níveis e modalidades de ensino, os quais visam a uma formação integral, unitária, politécnica e omnilateral⁴⁷ (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008; PACHECO, 2015), enquanto formação completa que prepara os sujeitos para o exercício da cidadania no e para o trabalho.

Assim, partindo-se desses pressupostos de formação profissional que se alinham à perspectiva da educação inclusiva, enquanto aquela que defende o direito de todos à escolarização e se preocupa com o desenvolvimento e aprendizagem de todos os partícipes do processo educacional, despontam-se alguns desafios para o ensino técnico/profissional, principalmente no caso de estudantes que apresentam condições mais complexas e que envolvam dificuldades de aprendizagem, como estudantes com deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM).

⁴⁷ Segundo Ramos (2008, p. 3), a formação omnilateral dos sujeitos "implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura". Trata-se de "formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica" (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Trata-se de um grupo de estudantes para os quais foi prevista, inicialmente, a Terminalidade Específica (TE) para os casos em que “não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1996).

De todo modo, considerando o acesso desses estudantes à EPT, é preciso reiterar que de nada adianta o ingresso no espaço escolar sem a efetiva participação nas ações de ensino, uma vez que se almeja o desenvolvimento integral do estudante, com aquisição de conhecimentos, principalmente, de relevância para sua vida.

Logo, torna-se importante refletir sobre algumas questões que se apresentam como obstáculos no desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas e de atendimento a estudantes público da EE, especialmente aos estudantes com DI ou DM, no contexto dos IFs.

Nesse sentido, é necessário considerar o propósito que diferencia a educação profissional da educação básica, enquanto modalidade de ensino que também forma para o trabalho especializado, e as realidades vivenciadas no exercício do ensino que visa à profissionalização de estudantes público da EE, de modo a evidenciar e problematizar situações pouco discutidas no âmbito acadêmico, como as implicações relativas à formação profissional de estudantes público da EE, principalmente no que tange à conclusão/certificação do ensino técnico/profissional.

O ENSINO PROFISSIONAL ENQUANTO FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Conforme assegura a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação, enquanto direito de todos os cidadãos, deve visar, também, à qualificação para o trabalho.

Assim, a formação profissional exige ainda mais atenção, no sentido de que configura (ou deveria configurar) uma possibilidade de inserção laboral dos sujeitos, inclusive daqueles público da EE. Sobre esse aspecto, Vicente (2021, p.1) observa o que se segue:

O conceito de inclusão escolar é algo evolutivo, transmutável, mas geralmente associado ao ensino básico. O alargamento deste conceito ao nível secundário, nível de ensino caracterizado por um grau de exigência maior e cuja vocação principal assenta na preparação para a entrada no

ensino superior ou no caso dos cursos profissionais, no ingresso do mercado de trabalho, traz novos desafios no campo das práticas de inclusão.

Estudos como os de Veltrone e Alemeida (2010), Redig e Santos (2015) e Borges (2019) têm demonstrado baixos índices de empregabilidade de pessoas com DI ou DM, estabelecendo relação, entre outros fatores, com a falta de qualificação e preparo dos mesmos de forma alinhada com as necessidades do mundo do trabalho. Nesse sentido, as autoras destacam a necessidade de uma formação diferenciada para esse público, no sentido de melhor prepará-los para inserção laboral.

Em vista disso, há que se destacar as prescrições da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009) e da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) que duplamente reconhecem o direito das pessoas com deficiência de trabalhar em igualdade de condições com as demais pessoas e visam garantir um mundo do trabalho mais inclusivo.

Articulada a esta perspectiva, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), por meio da sua Rede Global de Empresas e Deficiência em conjunto com a Fundação ONCE⁴⁸, organizou uma publicação recente com objetivo de "contribuir para a visibilidade das pessoas com deficiência nos debates sobre o futuro do trabalho" (OIT, 2021, p.11).

O referido trabalho elenca as cinco grandes tendências que irão marcar o futuro do trabalho, entre as quais se destacam a transformação tecnológica e a exigência de novas habilidades, uma vez que impactam diretamente as necessidades de formação profissional dos estudantes com deficiência. Segundo a OIT (2021, p. 10):

As megatendências da Quarta Revolução Industrial que moldará o futuro do trabalho são: a revolução tecnológica; as novas habilidades que serão exigidas; as mudanças culturais sendo testemunhadas na sociedade; as mudanças demográficas e a atenuação da mudança climática. Todas estas tendências estão intimamente interligadas.

Além disso, o mesmo trabalho identificou cinco objetivos principais para inclusão de pessoas com deficiência no futuro do trabalho, a saber:

⁴⁸ A Fundação ONCE para a Cooperação e Inclusão Social das Pessoas com Deficiência nasceu em fevereiro de 1988, por resolução do Conselho Geral da ONCE, e foi apresentada à sociedade em setembro do mesmo ano como um instrumento de cooperação e solidariedade dos cegos espanhóis para com outros coletivos de pessoas com deficiência para melhorar suas condições de vida. Além da própria ONCE, como entidade fundadora, a Fundação ONCE compreende, por meio de seu Conselho, o mais alto órgão de governança, as principais organizações de pessoas com deficiência na Espanha (<https://www.fundaciononce.es/en/page/presentation>).

1. Novas formas de trabalho e de relações de emprego que facilitem a inclusão de pessoas com deficiência. 2. Desenvolvimento de habilidades e aprendizagem ao longo da vida que incluam pessoas com deficiência. 3. Desenho Universal presente no desenvolvimento de todos os novos produtos, serviços e infraestruturas. 4. Tecnologias assistivas, tanto as existentes como as futuras, devem ser de baixo custo e estar disponíveis. 5. Medidas que incluam pessoas com deficiência nas áreas da economia em crescimento e desenvolvimento (OIT, 2021, p.11).

Tais objetivos de inclusão laboral e tendências do mundo do trabalho precisam ser considerados nas reflexões sobre a inclusão de estudantes público da EE em cursos de formação técnica/profissional regulares, na medida em que devem ter como propósito, além da preparação integral e cidadã dos sujeitos (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2008; PACHECO, 2015), sua habilitação para o trabalho, considerando que

garantir que as pessoas com deficiência tenham as habilidades adequadas se tornará ainda mais relevante e precisará abordar tanto aquelas que buscam entrar no mercado de trabalho quanto aquelas que podem estar em risco de perder seus empregos. O aprendizado ao longo da vida será fundamental para todos e precisa incluir as pessoas com deficiência (OIT, 2021, p. 26).

Soma-se a isso o fato observado por Redig (2016), de que a inclusão da pessoa adulta e com deficiência, principalmente com DI ou DM, no mundo de trabalho e na vida econômica representa o alcance de sua autonomia e dignidade.

Não obstante, torna-se necessário considerar as peculiaridades do ensino de formação técnica regular. No que se refere à realização de adaptações curriculares (ARANHA 2001; BRASIL, 2001), necessárias para garantir a participação de estudantes com deficiência em cursos regulares, é preciso refletir sobre até que ponto são passíveis de ocorrer sem que descaracterizem a profissionalização pretendida, de modo que impactem os conhecimentos mínimos exigidos para a habilitação profissional.

Sobre esse aspecto, uma alternativa poderia constituir-se da previsão de saídas intermediárias de qualificação, conforme já previsto para cursos de formação técnica/profissional de nível médio (BRASIL, 2018). A depender das condições e interesse dos estudantes e da instituição, pode ser organizada, no itinerário formativo, a previsão de certificação intermediária de qualificação profissional, possibilitando àqueles estudantes que não conseguirem ou não desejarem alcançar a habilitação profissional técnica saírem ao menos com alguma qualificação na área do curso. Assim,

o estudante não teria a certificação regular do curso sem ter as competências mínimas para exercer a profissão, de modo a evitar consequências futuras na continuidade dos estudos ou no trabalho, conforme já demarcado, e também não sairia do contexto da Educação Profissional sem nenhuma certificação, como se todo esforço empreendido no processo formativo tivesse sido em vão (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p. 18).

Mas, ainda assim, a depender das condições de aprendizagem e desenvolvimento a que cheguem estudantes com DI ou DM em cursos de profissionalização regular de nível médio ou superior, outras formas de atendimento escolar e/ou de saídas alternativas de qualificação precisam ser pensadas, enquanto formas de garantir algum avanço educacional para os estudantes, e não como práticas discriminatórias de exclusão de estudantes da escola por motivo de deficiência.

DESAFIOS PARA O CONTEXTO DO ENSINO INCLUSIVO NA EPT

Os cursos de formação profissional, em algumas áreas, demandam um fazer prático que requer habilidades, às vezes, muito específicas. Algumas atividades técnicas/profissionais podem requisitar a manipulação de produtos, operação de máquinas ou ferramentas, utilização de tecnologias, entre outras ações que, inclusive, podem envolver periculosidade.

Além disso, enquanto nível subsequente de escolaridade, o ensino que visa à profissionalização pode exigir uma apreensão mais complexa por parte dos estudantes, que depende de aprendizagens escolares anteriores, as quais nem sempre têm sido desenvolvidas.

Conforme observam Sonza, Viralunga e Mendes (2020, p. 7), no contexto da atuação dos IFs, entende-se que, "além de remover as barreiras específicas da escolarização do ensino técnico e tecnológico, há, muitas vezes, o desafio de suprir as lacunas de escolarização anterior ao ensino médio e superior".

Sobre esse aspecto, o estudo de Oliveira (2016) demonstrou a fragilidade das ações propostas (ou a ausência delas) por escolas de educação básica, para o atendimento de estudantes com síndromes raras que envolviam déficit cognitivo, antes de ingressarem no ensino técnico/profissional de nível médio.

Segundo pontua Redig (2019), o diploma de conclusão de etapa da escolarização básica, que normalmente habilita o estudante para prosseguir na formação de caráter técnica/profissional, não tem representado que houve uma

escolarização adequada, o que dificulta seu prosseguimento, em diversos âmbitos, na vida adulta. Segundo a autora:

Se analisarmos a estatística de alunos com deficiência intelectual que entraram e saíram da escola, não saberíamos dizer, apesar da certificação, se a escolarização foi adequada de acordo com a idade e série. O diploma de conclusão do Ensino Médio, por exemplo, não garante a colocação desse sujeito no mercado de trabalho, sua manutenção no emprego e inserção na vida adulta com autonomia e independência (REDIG, 2019, p. 6).

De modo semelhante, o estudo de Vicente (2021, p. 105), relativo ao contexto de inserção estudantes com DI em cursos regulares de formação profissional em Portugal, constatou que "o sucesso escolar dos alunos com ACS⁴⁹ nos cursos profissionais, está dependente do seu domínio de competências não apenas pessoais, mas também acadêmicas, ao nível da leitura, escrita e do cálculo".

Nesse contexto, o âmbito do trabalho e da formação para inserção laboral tem sido prejudicado, ainda mais considerando as exigências atuais do mundo capitalista, conforme ressalta o estudo de Souza e Aride (2020), que não prevê utilidade laborativa para os indivíduos que não têm condições de interpretar e manipular os recursos tecnológicos disponíveis.

O mundo pertence ao alfabetizado, àquele que consegue interpretar textos, pois, ser alfabetizado não se restringe ao simples ato de ler, escrever e aprender fazer pequenas contas, afinal, no atual sistema capitalista o trabalhador deverá aprender a manejar e manobrar instrumentos tecnológicos (SOUZA; ARIDE, 2020, p. 108).

Devem-se levar em consideração, ainda, as especificidades dos contextos escolares. No caso dos IFs, as dificuldades demarcadas anteriormente são acrescidas da particularidade da composição do corpo docente técnico, conforme demarca o estudo de Souza, Vilaronga e Mendes (2020) e de acordo com o que observa Mendes (2017, p. 123):

Muitas são as peculiaridades dessas organizações que ofertam educação profissional, ensino médio, educação de jovens e adultos, cursos de tecnologia e licenciatura, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Dentre elas, a composição do corpo docente (criação da carreira EBTT, professores que atuam desde o ensino médio até o doutorado). Em muitos casos, educadores que não cursaram uma licenciatura e se alguns licenciados dizem não estar preparados para o atendimento ao público da Educação Especial, o que poderia dizer um engenheiro sobre ser professor de um estudante com NEEs, quando ainda está aprendendo a ser professor no exercício da prática docente?

⁴⁹ ACS - Adaptações Curriculares Significativas.

Todas estas particularidades descritas, relativas às exigências do mundo do trabalho, às práticas de ensino descompromissadas com a educação inclusiva no contexto educação básica e aos desafios presentes no âmbito da EPT desenvolvida nos IFs, acabam por impactar diretamente a qualidade da formação profissional e as possibilidades de conclusão/certificação/habilitação profissional de estudantes público da EE.

Nesse sentido, a Terminalidade Específica (TE) tem sido requerida por alguns IFs pra responder às demandas de conclusão de etapa formativa de alguns estudantes público da EE (BRASIL, 2013; 2019).

TERMINALIDADE ESPECÍFICA: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES

A Terminalidade Específica (TE) é uma certificação diferenciada de conclusão de escolaridade, prevista em legislação educacional para os casos de estudantes cujas condições e necessidades específicas não lhes possibilitem alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão de etapa escolar (BRASIL, 1996; 2001).

Foi prevista, inicialmente, para estudante com DI ou DM no contexto do ensino fundamental (BRASIL, 2001), depois ampliada para EPT (BRASIL, 2019), passando a abarcar todo o público da EE e outras condições específicas como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a dificuldade de aprendizagem (BRASIL, 2019).

Todavia, a TE constitui ainda um estatuto que possibilita compreensões dúbias e propósitos questionáveis, conforme demarcam Oliveira e Delou (2020).

Na ausência de normativas mais objetivas sobre a TE, a depender da interpretação e utilidade dada, pode servir aos preceitos da educação inclusiva (BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2015) ou negá-los (OLIVEIRA; DELOU, 2020).

Alinhada à proposta inclusiva, a TE prevê a realização de adaptações curriculares, inclusive, quando necessário, aquelas mais significativas, ou seja, de maior impacto no currículo regular, para que estudantes com deficiências mais complexas possam evoluir, ao máximo, em suas potencialidades. Ademais, visa-se que eles tenham uma previsão de finalização de etapas formativas, com registro descritivo do avanço alcançado para que possam prosseguir em ações educativas, condizentes com seu desenvolvimento, ao longo da vida.

Contrário à perspectiva educacional inclusiva, o estatuto da TE pode ser entendido, sob um viés de interpretação da Convenção (BRASIL, 2009), como "discriminação por motivo de deficiência", por prever uma formação diferenciada para determinados estudantes com deficiência ou "como uma prática impeditiva de realização de aprendizagens ao longo da vida" (OLIVEIRA; DELOU, 2020, p. 4).

O artigo 2 da Convenção define "discriminação por motivo de deficiência" como:

qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, a TE também pode servir de artifício para o desresponsabilização escolar pela oferta de condições favoráveis de aprendizagem (adaptações pedagógicas/curriculares), estabelecendo de antemão os estudantes que terão certificação por TE, e interpretando que, como não terão a certificação regular ao final do percurso escolar, não necessitam de atenção especial e planejamento individualizado, conduzindo a uma abreviação de conteúdos e/ou tempo (IACONO; MORI, 2004; LIMA, 2009).

No entanto, é possível que tal desresponsabilização também aconteça quando, sem se recorrer ao estatuto da TE, a escola encobrir a aprovação automática de estudantes com deficiência, por adaptações pedagógicas/curriculares não realizadas, conforme observaram diversos estudos (ROCHA; PLETSCH, 2015; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020). Tal fato também pode ser interpretado como "discriminação por motivo de deficiência", na medida em que constitui recusa de realização de adaptações razoáveis conforme previsto na Convenção (BRASIL, 2009) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015).

Sobre esse aspecto, o parágrafo 1º do artigo 4º da LBI (BRASIL, 2015) reforça o entendimento da Convenção (BRASIL, 2009) de que a recusa de adaptações razoáveis às pessoas com deficiência constitui uma das formas possíveis de discriminação por motivo de deficiência:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa

de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

Contudo, a TE foi prevista para estudantes que apresentem

associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas (BRASIL, 2001, p. 28).

Desse modo, no âmbito das adaptações curriculares significativas, justifica-se a TE prevista na legislação educacional (BRASIL, 1996; 2001), uma vez que possibilita a conclusão de uma etapa de escolaridade para aqueles estudantes que, mesmo com o emprego de diversificadas estratégias e recursos para acesso ao currículo regular, não consigam desenvolver as aprendizagens mínimas previstas.

E isso não quer dizer (ou não deveria) que as possibilidades educacionais para esse sujeito serão limitadas; na verdade, a TE deveria constituir um referencial para outras propostas de ensino que considerassem o ponto de partida desse estudante e focassem em seus potenciais de aprendizagens e na importância dessas aprendizagens para sua vida.

Conforme esclarece a Nota Técnica n.º 13/20091 emitida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), a TE:

não significa certificação de conclusão do ensino fundamental, mas da escolaridade desenvolvida no ensino fundamental, possibilitando o encaminhamento para outras modalidades: a educação de jovens e adultos (primeiro segmento: ensino fundamental) e a educação profissional (qualificação profissional básica) (BRASIL, 2015a, p. 149).

Nesse sentido, os estudantes que não conseguem avançar nos conhecimentos mínimos estabelecidos socialmente como necessários e regidos pelo currículo regular, mesmo com a realização de adaptações para propiciar acesso ao currículo, precisam ter reconhecidos os progressos alcançados.

Considerando-se que o processo de escolarização é (ou deveria ser) um contexto de favorecimento da aprendizagem, algum desenvolvimento há de ser verificado, e, assim, deve-se partir dele(s) para dar seguimento a processos de aprendizagem profícuos, que considerem o estágio de desenvolvimento real do estudante, sua bagagem, seus conhecimentos prévios (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 1997; 2011). A partir dos mesmos, dever-se-ia fundamentar os planejamentos

individuais e coletivos de mediação do desenvolvimento possível/potencial⁵⁰ (VIGOTSKI, 2007) desse sujeito, vislumbrando uma vida mais autônoma possível em todos os aspectos.

A TERMINALIDADE ESPECÍFICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A regulamentação e aplicação da TE por parte de alguns IFs registram que estudantes com deficiências que se enquadram nas previsões da LDBEN para TE, estudantes com DI ou DM têm ingressado nessas instituições (SANTOS, 2019; OLIVEIRA; DELOU, 2020). Sejam certificados anteriormente por TE ou não, alguns desses estudantes têm ingressado em formação de nível técnico/tecnológico sem dispor das aprendizagens escolares básicas (BRASIL, 2013; OLIVEIRA; DELOU, 2020).

No entanto, acredita-se que tal condição possa se justificar mais por dificuldades e/ou irresponsabilidade das etapas escolares anteriores do que pela impossibilidade de desenvolvimento do próprio indivíduo, o que pode estar se constituindo em uma forma de exclusão velada, no contexto da inclusão.

Marin e Braun (2020, p. 7) reconhecem que "atualmente as lacunas da escola se configuram muito mais pela situação flagelada dos sistemas políticos e econômicos e de suas estruturas, do que pela condição do desenvolvimento de um ou outro estudante".

Nesse cenário, de modo contrário ao demarcado na Nota Técnica n.º 13/2009 SEESP/MEC (BRASIL, 2015a), a TE tem possibilitado a progressão nos estudos de estudantes com DI ou DM, para níveis de ensino regulares subsequentes, em vez de conduzi-los para experiências escolares condizentes com o nível de desenvolvimento alcançado.

⁵⁰ Refere-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), termo corretamente traduzido para o português segundo Prestes (2012), elaborado e definido por Vigotski como: "A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Segundo Prestes (2012, p. 190), "Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento".

Assim, muitas vezes, a falta de planejamentos individualizados, de um acompanhamento mais próximo e de orientação para as famílias, ou mesmo a ausência de outras opções de atividades educativas, sociais ou de trabalho para esses estudantes, fazem com que eles e suas famílias optem pelo caminho mais comum, que é seguir, na ordem hierárquica, os níveis de escolaridade organizados no sistema educacional, o que nem sempre constitui a melhor opção para o desenvolvimento do estudante.

Nesse contexto, estudantes com deficiência têm passado pela formação profissional, e, de modo semelhante à educação básica, muitas vezes sua certificação não significa que, efetivamente, tenham se profissionalizado. Frequentemente, é conferido diploma profissional a esse estudante, seja o diploma regular ou diferenciado (BRASIL, 2019) que não marca nem exclui o estudante com deficiência, mas que também não se sabe se será aceito pelos conselhos normalizadores e fiscalizadores da profissão, e muito menos se realmente habilita para inserção no trabalho especializado (OLIVEIRA; DELOU, 2020).

Essa prática, semelhante à aprovação automática, tende a reverberar no futuro desse sujeito, contribuindo, por exemplo, para reforçar práticas discriminatórias em contextos de trabalho, ancorando a ideia de incapacidade que paira sobre as pessoas com deficiência na observância da ausência de desenvolvimento de competências técnicas básicas relativas a sua habilitação profissional.

Assim, várias questões se entrecruzam quando se analisam as condições de inclusão e formação de estudantes com DI ou DM no contexto do ensino que visa à profissionalização, especialmente nos IFs, ressaltando-se questões como:

- A necessidade de se construir planejamentos educacionais individualizados dos estudantes público da EE, desde a educação infantil, para acompanhar e registrar toda a sua trajetória acadêmica, de tal forma servindo de referência para continuidade do trabalho pedagógico em qualquer nível ou modalidade de ensino. Além disso, poderia ser útil para orientar os próprios estudantes e familiares nas transições de níveis educacionais, para o trabalho e para a vida adulta, e nas escolhas educativas que possam ser mais proveitosas;
- A necessidade de se refletir sobre as adaptações curriculares no contexto da educação profissional;

- A necessidade de se considerar e discutir questões de segurança pessoal de estudantes público da EE no exercício da profissionalização e da segurança do trabalho na atuação técnica futura.

Há outras questões vivenciadas nas práticas educacionais e de ensino inclusivas, que muitas vezes têm sido desconsideradas, talvez pelo número reduzido de estudantes público da EE que implicam e porque, geralmente, as situações mais complexas não são consideradas nos discursos/estudos gerais que tendem a levar em conta apenas a condição da maioria dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou sinalizar algumas questões/dificuldades relativas à formação profissional de estudantes público da EE, especialmente de estudantes com DI ou DM, no contexto de cursos regulares da EPT, as quais, em sua maioria, foram coincidentes com as questões demarcadas no estudo de Vicente (2021), para o contexto de cursos profissionalizantes de nível médio em Portugal.

Trata-se de dificuldades que requerem discussão urgente: a questão dos planejamentos individualizados dos estudantes com deficiência (o PEI); a questão das adaptações curriculares na educação profissional; a questão da responsabilidade escolar em planejar e promover a transição do estudante para a vida pós-escolar; a questão da segurança pessoal e do trabalho na formação e atuação técnica.

Contudo, sublinha-se a questão da certificação acadêmica profissional de estudantes público da EE, perante os conhecimentos mínimos que definem e regulamentam os cursos que visam à profissionalização (BRASIL, 2016a; 2021; 2021a) e suas repercussões no mundo do trabalho e na vida dos estudantes, uma vez que todas as demais problemáticas observadas tendem a refletir na qualidade da formação e, conseqüentemente, impactam a certificação e habilitação profissional.

Reconhecendo as limitações do presente estudo, que buscou demonstrar algumas implicações que se apresentam ao processo de formação e certificação profissional de estudantes público da EE, especialmente daqueles com DI ou DM, espera-se que, instigados pelas problemáticas aqui levantadas, novos estudos e pesquisas venham a buscar reflexões para melhoria desses processos, no sentido de

garantir formação de qualidade e possibilidade de atuação profissional para esses estudantes.

Assim, espera-se que muitos desses temas deixem de ser velados, sob o temido imperativo da "discriminação por motivo de deficiência" (BRASIL, 2009; 2015), e que muitas dessas implicações deixem de ser relegadas para outras instâncias, sejam de ensino, de trabalho ou outra.

Além disso, acredita-se que o investimento na formação profissional de qualidade, para estudantes público da EE, contribua para a superação de práticas discriminatórias no contexto do trabalho, como a alocação de profissionais com deficiência em atividades profissionais de menos prestígio e que demandam menos esforço intelectual.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de grande porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Platano, 2000.

BORGES, K. J. M. **Estudo sobre acesso e permanência no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001, 32p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e

dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 2/2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013, 5p.

BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2015a, 200p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 10 jan. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF, 3ª ed., 2016a, 194p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em: abr./2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018, 16p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº. 5/2019**. Consulta acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília, DF, 2019, 8p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF, 4ª ed., 2021, 510p. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: abr./2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO**. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>. Acesso em: abr./2021

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**. v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. p. 1-20.

IACONO, J. P.; MORI, N. N. R. **Deficiência mental e terminalidade específica:** novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5. Curitiba, 2004. Anais. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. p.1-16. 2004.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual:** terminalidade específica e expectativas familiares. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Currículo e diferenciação pedagógica** - uma prática de exclusão? Revista Exitus, Santarém/PA, v. 10, 2020. p. 1-27.

MENDES, K. A. M. O. **Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros.** 165f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacent. In: Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo.** Burgos, España. 1997. p. 19-44.

MOREIRA, M. A. **Unidades de enseñanza potencialmente significativas – UEPS,** Aprendizagem Significativa em Revista, v 1, n. 2, 2011. p. 43-63.

OLIVEIRA, W. M. O trabalho pedagógico com discentes com síndromes raras na educação profissional e tecnológica: um relato de caso. In: FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira (Orgs.). **Alunos com síndromes raras:** direito à educação de qualidade. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016. p. 128-145.

OLIVEIRA, W. M.; DELOU, C. M. C. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 33, 2020. p. 1-36.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Tornando inclusivo o futuro do trabalho das pessoas com deficiência:** uma publicação conjunta da Fundação ONCE com a rede global de empresas e deficiência da OIT. Tradução Romeu Kazumi Sasaki. 1. ed., São Paulo: Santa Causa Boas Ideias & Projetos, 2021. Disponível em: <https://blogstacausa.com.br/ebooks/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

- PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 14, n. 35, 2017. p. 264-281.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada do texto "Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional", produzido em 2007, com incorporação e aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará em maio de 2008. p. 1- 26. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf Acesso: jul. 2021.
- REDIG, A. G. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Appris, 2016. 227p.
- REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. p. 1-19.
- REDIG, A. G.; SANTOS, A. C. A. Formação profissional e mercado de trabalho: entre expectativas e realidade! **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, maio/ago. 2015. p. 26-60.
- ROCHA, M. G. S.; PLETSCH, M. D. Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. São Luís: **Cad. Pes.**, v. 22, n. 1, jan-abr, 2015. p. 112-125.
- ROCHA, M. G. S. Pesquisas com alunos com deficiência múltipla: análises sobre aprendizagem, desenvolvimento e escolarização. *In*: PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga (Orgs.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**: pesquisa, extensão e formação de professores. 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. p. 162-181.
- SANTOS, J. R. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP. 2020.
- SANTOS, T. P. **Certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: produto e produtora de representações culturais. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal Farroupilha- Polo Jaguari, Santa Maria/RS, 2019.
- SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. p. 1-24.

SOUZA, L. M. C.; ARIDE, P. H. R. A pessoa com deficiência intelectual no contexto escolar: formação para o mundo de trabalho. **Revista Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM**. Ed. Especial, n. 11. dez. 2020. p. 106-115.

VELTRONE, A. A.; ALMEIDA, M. A. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, V. 23, N. 36, 2010.

VICENTE, P. M. R. **Inclusão de alunos com adaptações curriculares significativas em cursos profissionais no ensino secundário** – um estudo caso. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole [et al] (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

3.3 Teorias de aprendizagem e o ensino inclusivo

Refletir sobre questões que afetam a proposta de ensino inclusivo, como a TE, exige estabelecer uma concepção de aprendizagem, e conseqüentemente de ensino, que conduza tal intento.

Assim, alinhada à uma perspectiva construtivista da aprendizagem, a presente tese ancora-se na Teoria Sócio-histórica-cultural de Vigotski e na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel como orientação científica e filosófica para as análises concretas sobre as repercussões da TE nas práticas de ensino dos IFs e nos processos de aprendizagem de estudantes público da EE.

3.3.1 *CAPÍTULO DE LIVRO 3: Teorias de aprendizagem e o ensino científico e tecnológico inclusivo*

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Teorias de aprendizagem e o ensino científico e tecnológico inclusivo. *In*: SILVEIRA, Resiane Paula da (Org.). **Traços e Reflexões: Educação e Ensino**. Vol. 4. Formiga/MG: Editora Uniesmero, 2022, p. 124-140. ISBN: 978-65-84599-93-2. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7480811>. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/719058>

Capítulo de livro publicado em livro digital indexado no Portal eduCAPES, o qual procurou apresentar as teorias de base da presente tese e suas relações/contribuições para a problemática abordada.

Resiane Silveira (Org.)

TRAÇOS E REFLEXÕES

EDUCAÇÃO e ENSINO



4
2022


Editora
UNIESMERO



Capítulo 8
TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O
ENSINO CIENTÍFICO E
TECNOLÓGICO INCLUSIVO
Wanessa Moreira de Oliveira
Cristina Maria Carvalho Delou



TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO INCLUSIVO

Wanessa Moreira de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociência e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - IOC/FIOCRUZ e Assistente Social no IF Sudeste MG, oliverwanessa85@gmail.com

Cristina Maria Carvalho Delou

Doutora em Educação, Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - IOC/FIOCRUZ, cristinadelou@gmail.com

Resumo: Na atual configuração da sociedade, em que o conhecimento, a tecnologia, a informação e a comunicação encontram-se disponíveis nos mais diversos espaços e formatos, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico adquire relevância no processo de formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, alinha-se o propósito da Educação Profissional e Tecnológica de oferecer formação integral aos estudantes, com vistas ao exercício crítico da cidadania. O que torna necessário buscar amparo em teorias de aprendizagem consistentes que possam oferecer subsídios para o desenvolvimento de práticas de ensino eficazes e inclusivas. Assim, o presente estudo procurou refletir sobre aspectos que impactam as práticas de ensino, especialmente do ensino científico na Educação Profissional e Tecnológica, amparando-se em duas teorias de aprendizagem de influência cognitivo-construtivistas: a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel e a Teoria Sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski. Possibilitando constatar que, apesar destas duas terias responderem a coordenadas filosóficas/epistemológicas diferenciadas e de possuírem unidades de análise distintas, já que na análise do processo de aprendizagem Ausubel foca na estrutura cognitiva, enquanto Vigotski centra-se na contribuição da interação social, podem ser complementares e contribuem para práticas de ensino que favoreçam a formação integral e crítica dos sujeitos. Além disso, foi possível observar que ambos teóricos consideram os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem e suas teorias comungam do entendimento de que a construção do conhecimento precisa ser mediada socialmente e que ela deve ser conduzida a partir do conhecimento prévio do aprendiz. Constituindo assim, referenciais para as práticas de ensino científico e tecnológico que contribuam para a formação inclusiva, integral, cidadã e para o trabalho.

Palavras-chave: Ausubel. Vigotski. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Inclusiva.

Abstract: In the current configuration of society, in which knowledge, technology, information and communication are available in the most diverse spaces and formats, access to scientific and technological knowledge acquires relevance in the process of training subjects. From this perspective, the purpose of professional and Technological Education is aligned to offer comprehensive training to students, with a view to the critical exercise of citizenship. What makes it necessary to seek support in consistent learning theories that can offer subsidies for the development of effective and inclusive teaching practices. Thus, the present study sought to reflect on aspects that impact teaching practices, especially scientific teaching in professional and Technological Education, based on two theories of learning with a cognitive-constructivist influence: David Ausubel's Theory of Meaningful Learning and the Socio-historical-cultural theory of Lev Vygotsky. Making it possible to verify that, although these two theories respond to different philosophical/epistemological coordinates and have different units of analysis, since in the analysis of the learning process Ausubel focuses on the cognitive structure, while Vygotsky focuses on the contribution of social interaction, they can be complementary and contribute to teaching practices that favor the integral and critical formation of the subjects. In addition, it was possible to observe that both theorists consider the cognitive processes that involve learning and their theories share the understanding that the construction of knowledge needs to be socially mediated and that it must be conducted from the learner's prior knowledge. Thus, constituting references for scientific and technological teaching practices that contribute to inclusive, comprehensive, citizenship and work training.

Keywords: Ausubel. Vygotsky. Professional and Technological Education. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

Partindo da compreensão de que o ensino constitui ato que favorece a construção da aprendizagem e o desenvolvimento humano, o presente estudo busca refletir sobre aspectos que impactam as práticas de ensino, especialmente do ensino científico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), amparando-se em duas teorias de aprendizagem de influência cognitivo-constructivistas: a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel e a Teoria Sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski.

Considera-se que tais perspectivas teóricas, apesar de responderem à coordenadas filosóficas/epistemológicas diferenciadas e de possuírem unidades de análise distintas, já que na análise do processo de aprendizagem Ausubel foca na estrutura cognitiva, enquanto Vigotski centra-se na contribuição da interação social, podem ser complementares (MOREIRA, 1997; 2008; BRAGA; KALHIL, 2015; LESSA, 2021; SERPA; FÁLCON, 2021) e contribuem para práticas de ensino que favoreçam a formação integral e crítica dos sujeitos.

Assim, esses pressupostos teóricos ganham relevância na atual configuração da sociedade, em que o conhecimento, a tecnologia, a informação e a comunicação encontram-se disponíveis nos mais diversos espaços e formatos. Nesses, inclusive, existem conhecimentos do campo das ciências, não mais limitados aos contextos escolares, no entanto, passando também a estarem mais suscetíveis a incoerências interpretativas (CHAGAS; SOVIERZOSKI; 2014).

Segundo Scheid (2018, p. 444):

A evolução da sociedade, na utilização intensiva de produtos e tecnologias oriundos da aplicação da ciência, exige cidadãos críticos da realidade em que vivem e atuantes na busca de soluções para os problemas que encontram. Por outro lado, não se pode desconsiderar que muitos dos problemas que temos em nosso planeta atualmente são advindos da aplicação da ciência e da tecnologia já disponibilizadas ao longo do percurso da humanidade. E, se para Sauv  (2015), a finalidade do conhecimento deve ser ensinar a humanidade a bem viver, Potter (2016) lembra que, se muitos dos problemas que temos hoje foram causados pela ciência, somente poderemos solucioná-los com mais ciência e mais tecnologia dela resultante.

Nesse contexto, o conhecimento adquire status de "maior valia social para a vivência cidadã" (SCHEID, 2018, p. 444), tornando o acesso ao ensino de ciências essencial para todos.

Portanto, trata-se de um ensino de ciências/científico que se distingue do treinamento científico para forma o de um cientista/pesquisador, que na verdade representa uma forma o basilar que possibilite aos sujeitos interpretar e agir no mundo, conforme propõe Moreira (2017, p. 2–3):

A educa o em ciências, por sua vez, tem por objetivo fazer com que o aluno venha a compartilhar significados no contexto das ciências, ou seja, interpretar o mundo desde o ponto de vista das ciências, manejar alguns conceitos, leis e teorias científicas, abordar problemas raciocinando e argumentando científicamente, comunicar resultados, identificar aspectos históricos, epistemológicos, sociais e culturais das ciências.

Além disso, parte-se da compreensão das ciências como algo mutável, pois, como afirmam Moreira e Massoni (2016, p. 2), "a ciência   viva e em processo permanente de modifica es e crescimento".

Dessa forma, segundo registram Benite, Benite e Vilela-Ribeiro (2015, p. 83), é premente ensinar ciências na atualidade "onde o saber científico e tecnológico é cada dia mais valorizado, admitindo que não é possível a formação de um cidadão crítico sem conhecimentos básicos necessários para a realização de julgamentos e consequentes opções".

Tal realidade é coincidente com a proposta de educação inclusiva (BRASIL, 2008, 2015), na qual se busca garantir o direito e considerar a necessidade de todos os indivíduos de adquirir conhecimentos com vistas a assumirem seus papéis na sociedade. Conforme estabelece a Constituição Federal, a educação deve constituir um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, reforça-se a necessidade de que as práticas escolares de ensino sejam inclusivas e que, alinhadas à perspectiva construtivista da educação em que "a aprendizagem humana é resultado de uma construção mental realizada pelos sujeitos com base na sua ação sobre o mundo e na interação com outros" (LIBÂNEO, 2005, p. 27), organizem-se como propostas de mediação da construção do conhecimento, em superação à ideia de transmissão do conhecimento.

Dessa maneira, colocam-se os estudantes e os seus contextos no centro do processo de ensino, identificando a bagagem de conhecimentos que eles chegam portando nas salas de aula, além de suas condições e necessidades, para agir a partir do que for identificado.

Por conseguinte, as práticas de ensino regulares devem contribuir para a formação científica e tecnológica dos sujeitos, inclusive dos estudantes público da EE, com vistas a viabilizar-lhes o exercício da cidadania, adquirindo relevância no contexto da EPT no qual se propõe uma formação integral e politécnica, no e para o trabalho (CIAVATTA, 2012).

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO INCLUSIVO

Compreendendo a aprendizagem como a principal finalidade dos processos de ensino, considera-se a Aprendizagem Significativa (AS) como o tipo de aprendizagem a ser fomentada em todos os processos formais de ensino e para todos os alunos, na medida em que representa uma "aprendizagem com significado, compreensão,

capacidade de explicar, descrever, aplicar, transferir conhecimentos procedimentais e declarativos" (MOREIRA; MASSONI, 2016, p. 54).

A AS ocorre quando o indivíduo consegue relacionar, de forma substantiva (não literal) e não arbitrária, o novo conhecimento com o que ele já sabe, ou seja, quando o aprendiz captura a essência do novo conhecimento e estabelece relação lógica com seus conhecimentos prévios, de modo que possa generalizá-lo e expressá-lo a seu modo e linguagem particular (AUSUBEL, 2000; LEMOS, 2012).

A AS pode ser mediada por situações de ensino que considerem as inter-relações entre planejamento, desenvolvimento e avaliação, ou pode ser mediada por outras situações e contextos da vida social.

Nesse sentido, busca-se fundamento na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), proposta inicialmente por David Ausubel, nos anos de 1960, e que tem a AS como conceito central, por tratar-se de uma teoria de aprendizagem, embasada em pressupostos construtivistas. A mesma apresenta importantes contribuições para o ensino e investigações sobre o ensino, estabelecendo as condições necessárias para o favorecimento da AS por parte dos estudantes (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 1999, 2016; LEMOS, 2012).

A TAS parte do entendimento de que a aprendizagem pode ser mecânica (puramente memorística) ou significativa, existindo um contínuo entre elas. Mas considera que a AS constitui o tipo de aprendizagem que mais favorece o desenvolvimento do aprendiz.

Assim, na perspectiva ausubeliana, a variável que mais influencia no desenvolvimento da AS é o conhecimento prévio do aprendiz, chamado por ele de subsunçor. Além disso, é necessário que o aprendiz apresente uma predisposição, uma intencionalidade, para aprender (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 1997, 2016; MOREIRA; MASSONI, 2016; CORINO; BERTAGNOLLI; SCHMITT, 2020).

De acordo com Moreira (1999), a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos se conectam (ancoram-se) a outros mais gerais e inclusivos, já preestabelecidos na estrutura cognitiva do aprendiz, possibilitando a modificação do subsunçor, uma vez que adquire novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Assim,

novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias,

conceitos, proposições, relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras (MOREIRA, 2016, p. 8).

A AS depende da interação entre três elementos: os subsunçores disponíveis na estrutura cognitiva do aprendiz, o material de ensino que deve ser potencialmente significativo e o novo conhecimento. Os subsunçores são imprescindíveis para ocorrência da AS, e o material potencialmente significativo, a ser proposto pelo professor, deve ser, particularmente, relacionado com a estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000).

Nesse processo, aprendiz e professor são corresponsáveis. O contexto do aprendiz deve ser considerado, e é necessário que o mesmo tenha disponibilidade para aprender e, assim, realize trocas de significados sobre o conteúdo com o professor, de modo a chegarem a um significado comum, que seja correspondente ao significado científico, aceito na sociedade, defendido pelo professor, representando o novo conhecimento.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no qual as práticas de ensino são direcionadas para formação profissional dos estudantes, o favorecimento da AS torna-se ainda mais relevante, na medida em que os estudantes precisarão correlacionar os conhecimentos trabalhados nas práticas de ensino com as atividades profissionais propostas durante o curso e as que vierem a exercer após a formação.

Assim, partindo do pressuposto de que todos os estudantes em situação de escolarização, independentemente de suas condições, estão em busca de aprendizagem, e do ponto de vista deste estudo a aprendizagem deve ser significativa, aos estudantes público da EE, inclusive aqueles com deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM), também deve ser favorecida a AS, o mesmo tipo de aprendizagem que se almeja favorecer aos demais estudantes.

Trata-se, assim, de oportunizar a todos os estudantes o desenvolvimento de aprendizagens duradouras e que possibilitem aos estudantes ações reflexivas, a reorganização e reaplicação dos conhecimentos adquiridos em outras circunstâncias e/ou situações de vida,

Nessa perspectiva, é difícil pensar na educação de estudantes público da EE, em especial daqueles com DI ou DM, em contextos atuais de ensino regular sem a

realização de adaptações necessárias, que representam a construção de material potencialmente significativo (AUSUBEL, 2000), e levar em conta as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, numa realidade de inclusão que nem sempre tem favorecido a aprendizagem desses estudantes (ROCHA; PLETSCH, 2015; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020).

Sem considerar os conhecimentos prévios (subsúncosores) dos estudantes público da EE, sua forma de aprender e de se comunicar (muitas vezes usando outros sentidos), o seu contexto, a realidade em que vivem, suas expectativas com relação à aprendizagem, que/qual conhecimento escolar pode ter mais importância e aplicabilidade na vida desse sujeito, sem uma ação ativa do professor de interlocução e trocas com esse estudante para a construção do conhecimento e sem o desenvolvimento de material e/ou recurso de ensino que tenha potencial de favorecer a aprendizagem do sujeito, apresentam-se alguns questionamentos: Haverá ganho de socialização somente? Garantir formas de socialização constitui o principal papel da escola? Ou isso pode acontecer em outros contextos igualmente?

Contudo, diante das implicações relativas ao ensino inclusivo de estudantes com DI ou DM no contexto da EPT (OLIVEIRA; DELOU, 2022), e da constatação de que grande parte da formação escolar anterior não tem possibilitado o desenvolvimento de AS por parte desses estudantes (ROCHA; PLETSCH, 2015; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020), torna-se mais desafiador para EPT garantir um ensino que favoreça a AS para esse público.

Assim, se a condição fundamental para a ocorrência de AS é a presença de subsúncosores relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2016), torna-se necessário partir do que ele já sabe, o que pode, em alguns casos, especialmente de DI ou DM, justificar a necessidade de realização de ajustes que incidam, para além das práticas curriculares, no próprio currículo.

Por conseguinte, adaptações que incidam sobre o currículo mínimo estabelecido normativamente para habilitação profissional podem gerar implicações para os processos de certificação regular e para o reconhecimento profissional por parte dos conselhos de classe profissional.

Nesse sentido, destaca-se a importância de se partir de referenciais sólidos, que representem uma compreensão válida sobre o ensino e aprendizagem, para que se tenha respaldo científico para análises de aspectos que impactam direta ou indiretamente os processos de ensino e aprendizagem em ciências, em especial,

quando problematizados em contextos inclusivos que abarcam estudantes público da EE.

TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO INCLUSIVO

A Teoria Sócio-histórico-cultural da aprendizagem, proposta inicialmente por Vigotski, ampara-se na concepção de que os processos psicológicos superiores, aqueles tipicamente humanos que os diferenciam dos animais como a linguagem, abstração, percepção, "a memória voluntária, a atenção consciente, o pensamento, a afetividade, etc." (SALA; GOÑI, 2000, p. 259), se dão pela mediação de signos e sistemas de signos, que se constituem socialmente e são significados pelos sujeitos. Assim, as funções psicológicas superiores "são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída" (LIBÂNIO, 2005, p. 29–30).

Segundo Vigotski (2011, p. 864), "as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social".

Assim, os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento. Portanto, as práticas educativas e de ensino exercem importante contribuição para o desenvolvimento humano e seus processos psicológicos superiores (VIGOTSKI, 2007).

Desse modo, o desenvolvimento dos sujeitos, inclusive das pessoas com deficiência, se dá, sobremaneira, por meio da aprendizagem e utilização gradativa dos signos e sistemas de signos presentes no meio social e cultural (SALA; GOÑI, 2000).

Vigotski dedicou parte de sua produção intelectual à reflexão sobre a "defectologia" (deficiência) e o desenvolvimento da "criança anormal" (criança com deficiência), ou seja, à análise das condições de ensino e de aprendizagem de crianças com deficiência, as quais, apesar de terem sido conduzidas em contexto bastante distinto do atual, por volta dos anos de 1924 e 1931, têm servido de importante referência no contexto atual, em que vigora a proposta de EE na perspectiva inclusiva (VIGOTSKI, 2011; BENTES, 2010).

Assim, a teoria de Vigotski apresenta interfaces com a proposta de Educação Inclusiva, com destaque para a retirada do foco da deficiência, do déficit, e transposição do enfoque para o movimento que transcende a deficiência, assim como

para a superação da compreensão restritamente biológica e quantitativa da deficiência (VIGOTSKI, 2011; BENTES, 2010).

Nesse sentido, a tese central de Vigotski (2011, p. 863) sobre o ensino e a aprendizagem da criança com deficiência é a de que "caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido", ou seja,

as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos. A língua escrita para os cegos e a escrita no ar para os surdos-mudos são tais caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Dessa forma, torna-se fundamental a inserção sociocultural de todos os sujeitos, para que, na interação com outras pessoas, possam aprender e desenvolver-se na significação e utilização de signos e sistemas de signos compartilhados socialmente, ou mesmo para que possam ser criados caminhos alternativos para tal apreensão cultural (SALA; GOÑI, 2000).

Assim, Vigotski atribui grande importância à interação social para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, compreendendo que tais funções superiores apresentam dupla formação, "originam-se sempre entre pessoas, isto é, aparecem inicialmente no plano da relação com outras pessoas, para surgirem depois no plano estritamente individual" (SALA; GOÑI, 2000, p. 260).

Nas proposições de Vigotski sobre o desenvolvimento, um aspecto relevante de sua teoria que faz interface com a psicologia da criança está relacionado à questão de que os processos humanos têm gênese no social, ou melhor, nas relações sociais, o que equivale dizer, nas relações com o outro, em interações intersubjetivas. Compreendido, então, o caráter histórico-cultural da constituição da pessoa humana como um ser social. O que significa dizer que nós, seres humanos, significamos o mundo para nós, pelo outro, pela mediação do outro (BENTES, 2010).

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas e práticas de ensino devem ter como foco de ação o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e não,

estritamente, das funções motoras e sensoriais, as quais correspondem a funções psicológicas elementares (BENTES, 2010).

Além disso, na perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é bidirecional, ou seja, determinadas aprendizagens exigem um certo nível de desenvolvimento, mas, em contrapartida, em alguns casos, para se atingir níveis mais elevados de desenvolvimento, são necessárias certas aprendizagens (SALA; GOÑI, 2000).

Nesse entendimento, ancora-se um dos conceitos mais conhecidos, e também muito requisitado nas propostas construtivistas de ensino e aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Iminente¹² (ZDI), postulada por Vigotski (2004).

Trata-se da diferença entre o nível de desenvolvimento real, correspondente à situação em que a pessoa já adquiriu certas capacidades/conhecimentos e consegue usar e controlar de maneira independente, indicando que o desenvolvimento já foi realizado, e o nível de desenvolvimento proximal. Este indica a situação em que a pessoa ainda não domina determinadas capacidades/conhecimentos, mas que consegue usar/controlar com o auxílio de outra pessoa mais experiente, indicando que há potencial/possibilidade de desenvolvimento futuro (SALA; GOÑI, 2000).

Segundo Bentes (2010, p. 89), pode-se dizer que "o desenvolvimento constitui-se com base na qualidade das mediações do outro em viabilizar vivências de qualidade e assim atingir o nível de desenvolvimento potencial".

Sobre esse aspecto, Prestes (2012, p. 190) indica que "Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento".

Nesse sentido, nas propostas de ensino inclusivo, cumpre agir na ZDI, buscando identificar o que o estudante já sabe e o que tem de potencial para desenvolver. Visa-se a intermediação da construção do conhecimento, a partir da oferta de uma mediação de qualidade, que, quando necessário, se faça por caminhos indiretos, alternativos e com recursos especiais, para contribuir com o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes público da EE.

¹² Termo corretamente traduzido para o português, segundo Prestes (2012).

APROXIMAÇÕES ENTRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE AUSUBEL E VIGOTSKI

Segundo Moreira (1997, p. 33), faz "muito sentido falar em aprendizagem significativa em um enfoque vygotskyano¹³ à aprendizagem", assim como "falar em interação social vygotskyana em uma perspectiva ausubeliana à aprendizagem", na medida em que a aprendizagem significativa, assim como a aprendizagem almejada em Vigotski, também depende de intercâmbio de significados via interação social.

Além disso, Moreira (1997; 2008) considera a aprendizagem significativa, proposta inicialmente por Ausubel, um conceito compatível e subjacente a outras teorias construtivistas, como a Teoria Sócio-histórico-cultural de Vigotski.

Para Vigotski o desenvolvimento cognitivo, ou as funções mentais superiores, se dão por meio da apreensão e utilização (internalização) de instrumentos e signos compartilhados socialmente. De modo análogo, Ausubel indica que no processo de aprendizagem significativa o significado lógico dos materiais de aprendizagem, que nada mais são que instrumentos e signos compartilhados socialmente, é transformado em significado psicológico para o aprendiz (MOREIRA, 1997).

Outro fato que confirma a contribuição da interação social para a aprendizagem significativa é a importância que Ausubel atribui à linguagem, reconhecendo nela a possibilidade de desenvolvimento de formas complexas de funcionamento cognitivo (MOREIRA, 1997).

Assim, a questão do intercâmbio e negociação de significados na aprendizagem, que se dá especialmente pela interação social, pelas trocas estabelecidas entre alunos e professor, entre alunos e entre alunos e materiais, são quesitos que, apesar de terem ênfases diferentes, são comuns às duas teorias.

Observa-se ainda que a consideração dos conhecimentos prévios do aprendiz no processo de aprendizagem também revela-se compatível a ambas teorias, porém com diferentes níveis de relevância. Para Ausubel (2000) os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, seus subçunsos, constituem a variável de maior importância no processo de aprendizagem significativa, que possibilitará a ancoragem de novos conhecimentos. Já na perspectiva de Vigotski (2004), para favorecer novas aprendizagens é preciso atuação na ZDI do aprendiz, a qual exige o

¹³ Grafia adotada pelo autor citado.

reconhecimento do seu nível de conhecimento real, ou seja, o que ele já sabe. Portanto, as duas teorias de aprendizagem requerem a identificação dos conhecimentos que o estudante já possui, para que a partir daí possam ser favorecidas novas aprendizagens.

Ademais, é possível constatar que alguns estudos do campo do ensino e aprendizagem tem recorrido a estas duas perspectivas de aprendizagem como suporte e articulação teórica.

Nesse sentido, o estudo de Serpa e Fálcon (2021) destaca que teorias de Ausubel e Vigotski oferecem contribuições indispensáveis para o processo de formação de conceitos pelos estudantes em contexto escolar, que, com diferentes ênfases em aspectos ou momentos do processo, complementam-se e possibilitam melhor compreensão e aplicação prática. Assim, ressaltam a importância do investimento escolar na adequada formação de conceitos, na medida em que "manifiesta una de las funciones más importantes de la escuela como institución social al preparar al ser humano para la vida" (SERPA; FÁLCON, 2021, p. 201).

Lessa (2021) também destaca contribuições das duas teorias, trabalhadas em conjunto, para as práticas de ensino em contexto de pandemia e ensino cibernético.

Nessa linha, Braga e Kalhil (2015, p. 12) demonstram que as teorias de Vigotski e Ausubel juntas "podem formar coordenadamente suportes teórico-psicológicos de grande relevância na elaboração e fundamentação de um modelo de aprendizagem voltada para atividades experimentais".

Assim, fica evidente que o aporte teórico nestas duas perspectivas de aprendizagem tende a beneficiar estudos e práticas de ensino com vistas ao favorecimento de aprendizagens, uma vez que possibilita o reforço de algumas proposições coincidentes e/ou relacionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias de aprendizagem propostas por Vigotski e Ausubel apresentam contribuições relevantes para o ensino, especialmente para as propostas que consideram os estudantes público da EE.

Apesar de cada teoria apresentar contribuições específicas, como por exemplo Vigotski que escreveu especificamente sobre o processo educativo de crianças com deficiência, ambos consideram os processos cognitivos que envolvem a

aprendizagem e suas teorias comungam do entendimento de que a construção do conhecimento precisa ser mediada socialmente, por outra pessoa ou por material elaborado por outra pessoa, e que ela deve ser conduzida a partir do conhecimento prévio do aprendiz, ou seja, da identificação do que ele já sabe, do seu estágio de conhecimento real.

Assim, a Teoria Sócio-histórico-cultural e a Teoria da Aprendizagem Significativa oferecem relevantes subsídios para a realização de práticas de ensino que, de fato, favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem significativa. Logo, constituem-se referenciais para o ensino científico e tecnológico que contribua para a formação inclusiva, integral, cidadã e para o trabalho.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Platano, 2000.
- BENITE, Anna Maria Canavaro; BENITE, Claudio Roberto Machado; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 83-92, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7687> Acesso em: fev. 2022.
- BENTES, Nilda de Oliveira. Vigotski e a Educação Especial: notas sobre suas contribuições. **Revista Cocar**. v.4, n. 7, p. 1-8, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/41>. Acesso em: jul. 2021
- BRAGA, Marcela; KALHIL, Josefina. As implicações das Teorias de Ausubel e Vygotsky nas atividades de demonstrações experimentais investigativas. **Lat. Am. J. Sci. Educ.**, 2, p. 1-13, 2015. Disponível em: http://www.lajse.org/may15/12035_Pereira.pdf. Acesso em: jan. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- CHAGAS, José Jamerson Teles; SOVIERZOSKI, Hilda Helena. Um diálogo sobre aprendizagem significativa, conhecimento prévio e ensino de ciências. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 4, p. 37-52, 2014. Disponível em:

http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID67/v4_n3_a2014.pdf. Acesso em: abr. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 83-106, 2012.

CORINO, Marcos Juarez Vissoto; BERTAGNOLLI, Silvia de Castro; SCHMITT, Marcelo Augusto Rauh. O ensino de redes de computadores usando aprendizagem baseada em projetos e a teoria da aprendizagem significativa. **#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2020. p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4489>. Acesso em: jan. 2021.

LEMOS, Evelyse dos Santos. Enseñanza y el hacer docente: reflexiones a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v.2, p. 23-41, 2012. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID29/v2_n2_a2012.pdf. Acesso em: set. 2019.

LESSA, Renato Corrêa da Silva. A Teoria Educacional de Ausubel e a Interação Docente-Discente sob o Olhar Vigotskiano Durante uma Pandemia: uma breve reflexão. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1510>. Acesso em: jan. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. *In*: Libâneo, José Carlos; Santos, Akiko. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1ed. Campinas (SP): Alínea, 2005, v. 1, p. 15-58.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *In*: MOREIRA, Marco Antonio; CABALLERO, María Concesa; RODRÍGUEZ, María Luz (orgs.) **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España, 1997. p. 19-44.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v.1, n.2, p 2-13, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21027>. Acesso em: fev. 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências: A Teoria da Aprendizagem Significativa**. 2ª edição revisada. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa básica em educação em ciências: uma visão pessoal. *In*: MOREIRA, Marco Antônio; MASSONI, Neuza Teresinha. **Pesquisa qualitativa em educação em ciências: projetos, entrevistas, questionários, teoria**

fundamentada, redação científica. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 1-24, 2017.

MOREIRA, Marco Antônio; MASSONI, Neuza Teresinha. **Noções básicas de Epistemologias e Teorias de Aprendizagem**: como subsídios para a organização de Sequências de Ensino-Aprendizagem em Ciências/Física. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A deficiência intelectual ou múltipla e o ensino inclusivo na formação profissional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró/RN, v. 8. n. 25, 2022. p. 277-293. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3457>. Acesso em: abr. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 14, n. 35, 2017. p. 264-281. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: fev. 2020.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: dez. 2019.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. São Luís: **Cad. Pes.**, v. 22, n. 1, jan-abr, 2015. p. 112-125. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/30770>. Acesso em: fev. 2020.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza. Pesquisas com alunos com deficiência múltipla: análises sobre aprendizagem, desenvolvimento e escolarização. *In*: PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga (Orgs.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**: pesquisa, extensão e formação de professores. 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. p. 162-181.

SALA, Eduard Martí; GOÑI, Javier Onrubia. As teorias de aprendizagem escolar. *In*: SALVADOR, César Coll et. al. (Orgs.). **Psicologia do Ensino**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 211-277, 2000.

SCHEID, Neusa Maria John. História da ciência na educação científica e tecnológica: contribuições e desafios. **Revista bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa,

v. 11, n. 2, p. 443-458, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8452>. Acesso em: ago. 2021.

SERPA, Ramos Gerardo; FALCÓN, López Adriana. La formación de conceptos desde las perspectivas cognitivista e histórico-cultural. **Revista Conrado**, n. 17, p. 193-202, 2021. Disponível em:
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1766>. Acesso em: jan. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Paulo Bezerra.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole [et al] (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa. v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: dez. 2021.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões serão apresentados na forma de artigos científicos produzidos, a partir dos dados coletados na pesquisa, e publicados no decorrer do presente estudo, os quais constituem subsídios para responder às questões norteadoras da presente tese.

Assim, procurando responder aos dois primeiros objetivos específicos propostos nesta tese, a seção 4.1 contribui para se ter uma visão geral de como a TE tem se manifestado, ou tem potencial de se manifestar nos IFs, através da identificação dos estudantes que constituem o seu público da EE e da TE, e por meio da identificação da institucionalização e/ou aplicação da TE pelos IFs.

Já na seção 4.2, intenciona-se responder aos dois últimos objetivos específicos traçados na presente pesquisa, contribuindo para se ter uma perspectiva dos IFs, a partir dos participantes do estudo, sobre a interpretação e implementação da TE, abarcando, igualmente, as relações estabelecidas com o ensino inclusivo.

Vale destacar que, nas discussões empreendidas em cada artigo produzido, buscou-se articular os resultados e evidências levantadas com as outras identificadas nos artigos anteriores, assim como estabelecer conexão com as principais ideias trabalhadas na fundamentação teórica.

4.1 Terminalidade Específica nos Institutos Federais: contextualização a partir dos registros

Nesta seção, serão apresentados dois artigos científicos, publicados em revistas científicas, os quais buscam uma contextualização inicial do tema, a partir da caracterização dos estudantes público-alvo da EE dos IFs, procurando identificar como a Terminalidade Específica tem se manifestado, ou apresenta potencial de manifestar-se, nos IFs, bem como suas possíveis implicações nesse cenário.

4.1.1 ARTIGO 4: *Estudantes Público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são?*

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Estudantes Público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são? **#Tear - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. v. 10, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n1.a4843>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>.

Artigo publicado em revista científica indexada na área de ensino da CAPES (Qualis/CAPES 2013-2016: B1), no qual se propôs a investigação para caracterização dos estudantes que compõem o grupo de público da EE nos IFs brasileiros e consequente identificação daqueles estudantes, inicialmente previstos na legislação como suscetíveis à Terminalidade Específica.

ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: QUEM SÃO?

Target Students of Special Education in the Federal Institutes: Who are They?

Wanessa Moreira de Oliveira¹

Cristina Maria Carvalho Delou²

Resumo: Considerando a inexistência de um Censo Escolar específico da Educação Profissional e Tecnológica que abarque os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e que a recente Plataforma Nilo Peçanha, apesar de reunir várias informações dos IFs, ainda não esboce dados dos estudantes público-alvo da Educação Especial (EE), torna-se necessário ressaltar a importância de tais informações para a avaliação das políticas educacionais. Nesse sentido, o presente estudo objetiva identificar e analisar os dados, de acesso público, sobre o ingresso e permanência de estudantes público-alvo da EE nos IFs no período de 2015 a 2019. Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, na qual foram buscadas informações para identificar e caracterizar os estudantes público-alvo da EE em todos os 38 IFs do país, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão do Governo Federal. Os dados coletados foram explorados por meio da análise de conteúdo, a qual possibilitou constatar que os IFs, de modo geral, dispõem de dados pouco organizados sobre os estudantes público-alvo da EE, utilizam-se de nomenclaturas pouco padronizadas e têm ampliado o público-alvo da política de inclusão, definida em legislação. Observou-se ainda que tais estudantes apresentam, em sua maioria (69%), deficiência física, visual, ou auditiva, e representam uma parcela muito pequena da comunidade estudantil. Apesar das limitações, o trabalho empreendido evidencia questões importantes para pesquisas futuras e pode contribuir para demonstrar a importância dos dados sobre os estudantes público-alvo da EE para melhoria das políticas de inclusão escolar, especialmente nos IFs.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Educação Inclusiva. Censo Escolar.

Abstract: Considering the lack of a specific School Census of Professional and Technological Education that contemplates the Federal Institutes of Education, Science and Technology (FI) and that the recent Nilo Peçanha Platform, despite gathering various information from the FIs, does not yet outline data of target students of Special Education (SE), it is necessary to emphasize the importance of such information for the evaluation of educational policies. In this sense, the present study aims to identify and analyze data with public access about the admission

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ; Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense; Assistente Social no IF Sudeste/MG. <https://orcid.org/0000-0002-8679-3296>. E-mail: oliverwanessa85@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Psicóloga; professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ. <https://orcid.org/0000-0001-9206-6004>. E-mail: cristinadelou@gmail.com.

and staying of target students of SE in the FI from 2015 to 2019. This is an exploratory research with a qualitative approach, in which information was collected to identify and characterize the target students of SE in all the 38 FI, through the Electronic System of the Citizen Information Service of the Federal Government. The data collected were explored through content analysis, which made it possible to verify that the FI, in general, has poorly organized data about target students of SE, uses poorly standardized nomenclatures and has expanded the target audience for the inclusion policy defined in the legislation. It was also observed that these students have, in their majority (69%), physical, visual, or hearing impairment, and represent a very small portion of the student community. Despite the limitations, the present study highlights important issues for future research and may contribute to demonstrating the importance of student's data of SE for the improvement of school inclusion policies, especially in FI.

Keywords: Professional and Technological Education. Inclusive Education. School Census.

1 Introdução

Os estudantes público-alvo da Educação Especial (EE), aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme caracterizados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), têm ingressado nos mais diversos níveis e modalidades de ensino.

Tal movimento, verificado a partir de ações mundiais a favor da inclusão (UNESCO, 1990; 1994), obteve maior expressividade nos anos de 1990, ganhando força no Brasil, primeiramente, na Educação Básica e posteriormente no Ensino Superior e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tanto no Ensino Superior (SILVA; PAVÃO, 2019) quanto na EPT (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS, 2020), o ingresso de estudantes público-alvo da EE tem se intensificado nos últimos anos em razão das políticas de inclusão educacional e, mais especificamente, a partir da implementação de ações afirmativas, que, de acordo com Mendes (2017), inicialmente se organizaram por meio de ações particulares de algumas instituições de ensino e, a partir de 2017, se deram por força de legislação.

O Governo Federal estabeleceu, em 2012, a reserva de 50% das vagas das universidades federais e das instituições federais de ensino técnico de nível médio para o ingresso de alguns grupos minoritários, historicamente excluídos da educação formal/profissional, como estudantes de escola pública, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, acrescentando, em 2016, o grupo das pessoas com deficiência (BRASIL, 2012; 2016).

Assim, tem sido exigido das universidades e das instituições federais ofertantes de EPT, em especial dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), foco do presente estudo, o ato constante de (re)pensar a cultura e as práticas escolares, no sentido de acolher e atender essa diversidade. Existem 38 IFs espalhados por todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, compreendendo 599 unidades/*campi* que, em 2019, atuavam na formação de aproximadamente 950 mil estudantes matriculados, conforme dados disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (BRASIL, 2020).

Ainda de acordo com a PNP (BRASIL, 2020), somente no ano de 2019, foram disponibilizadas 23.789 vagas para pessoas com deficiência nos IFs (aproximadamente 10% do total de vagas oferecidas nos editais de ingresso), sendo 16.881 vagas (71%) para cursos técnicos de nível médio e 6.980 vagas (29%) para curso de graduação, apresentando como critérios a associação da condição deficiência à escolarização em escola pública, em alguns casos, à renda e, em outros, à renda e à condição racial (preto, pardo ou indígena).

Entretanto, observa-se que não são produzidos dados estatísticos oficiais sobre os estudantes público-alvo da EE matriculados nos IFs, tampouco na EPT, que indiquem quais as deficiências/condições desses estudantes, quais os índices de evasão e formação destes, entre outros dados de relevância para o planejamento e avaliação da política pública de inclusão educacional.

A inexistência de dados organizados e disponíveis, consistentes com o que se pratica na realidade da EPT, no Brasil, impossibilita esboçar um retrato fidedigno ou mesmo apresentar um panorama dessa modalidade de ensino, diferentemente do que se verifica para as demais modalidades de ensino regular, como a Educação Básica e Superior.

De acordo com estudo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019), os dados da EPT costumam ser extraídos do Censo Escolar da Educação Básica e do Censo da Educação Superior. Mas, tais Censos não abarcam a EPT em sua completude, não contabilizam, por exemplo, os estudantes ingressantes em cursos técnicos onde há ingresso no meio do ano, e estudantes de pós-graduação, modalidade que também está prevista na EPT.

Além disso, Moraes e Albuquerque (2019) ressaltam que existem diferenças metodológicas na forma de coleta de dados entre os respectivos Censos da Educação Básica e da Educação Superior, o que dificulta vislumbrar a EPT a partir do somatório de dados coletados em ambos os censos.

Diante desse cenário, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) passou a organizar e publicar, a partir de 2018, algumas estatísticas oficiais da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal)³, através da PNP.

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discentes, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. (BRASIL, 2018, p. 2).

Acredita-se que tal iniciativa tenha sido decorrente da necessidade de apresentar seus resultados para a sociedade, de prezar pela transparência pública, de produzir indicadores de gestão e de responder aos órgãos de controle.

Mas, apesar da PNP representar grande progresso para a Rede Federal, possibilitando avaliação ampla de suas ações, ainda carece de considerar questões relevantes para o direcionamento de programas e ações que visem à melhoria do atendimento aos estudantes da EPT. Em especial, destaca-se a ausência de dados sobre os estudantes público-alvo da EE. A PNP não apresenta dados estratificados sobre esses estudantes, apresenta a classificação dos estudantes apenas por critérios raciais, de renda familiar, sexo e faixa etária. (BRASIL, 2018; 2019; 2020).

³ A Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, 23 Escolas Técnicas Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, 1 Universidade Tecnológica Federal e o Colégio Pedro II. No entanto, os IFs representam, aproximadamente, 92% das matrículas na Rede Federal (BRASIL, 2020).

Como uma proposta recente, era de se esperar que a PNP desse importância ao levantamento de dados desses estudantes, tendo em vista, principalmente, a existência e efetivação de política pública para reserva de vagas para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2012; 2016) na Rede Federal e a necessidade de se acompanhar e avaliar como tem se dado o ingresso, a permanência e o êxito desse público de estudantes, que, por sua vez, requer ações específicas e especializadas.

Além disso, conforme afirmam Lima e Sousa (2014, p. 101), há de se considerar que "o fortalecimento de um sistema educacional pressupõe o conhecimento de dados educacionais voltados principalmente para formulação de políticas públicas e para o financiamento da educação".

Apesar de a Rede Federal não dispor de uma diretriz de âmbito nacional para orientar e subsidiar suas práticas inclusivas, os IFs, que representam grande parte da Rede Federal, aproximadamente 93% das matrículas (BRASIL, 2020), têm se organizado para desenvolver ações a favor do ingresso e permanência dos estudantes público-alvo da EE, conforme evidenciam alguns registros de práticas inclusivas desenvolvidas em IFs (SANTOS; PONCIANO, 2019; PEROVANO, 2019; SANTOS, 2020) e demarca o estudo realizado por Mendes (2017), que objetivou conhecer as ações dos IFs para o atendimento ao público da EE.

A tese evidencia também que a organização das práticas de atendimento pedagógico e a estruturação dos núcleos de acessibilidade estão a depender das gestões locais em cada instituto, ou seja, diferentes movimentos estão se configurando dentro da rede federal e a interlocução entre essas instituições é quase inexistente no que se refere à Educação Especial. Sendo assim, perde-se a referência ao Programa/Ação Tecnep enquanto grupo gestor central no MEC e a Educação Especial passa a ter uma trajetória própria dentro de cada IF, sem carecer de programa, projeto, ação, campanha ou qualquer outra iniciativa nacional, tendo apenas a observância à legislação em vigor como diretriz. (MENDES, 2017, p. 9).

Nesse contexto, torna-se relevante conhecer quem compõe o público da EE nos IFs e qual sua representação no corpo estudantil dessas instituições, de tal forma que políticas e programas existentes, como as políticas de ações afirmativas e programas de atendimento a estudantes público-alvo da EE, possam ser avaliadas e novas ações possam ser implementadas visando à garantia do direito à educação de qualidade para o público em questão.

Assim, o trabalho investigativo apresentado se propõe a identificar e analisar os dados de acesso público sobre o ingresso e permanência de estudantes público-alvo da EE nos IFs do país, no período de 2015 a 2019.

2 Metodologia

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo exploratória (GIL, 2002), uma vez que pretende tornar o tema mais compreensível e explícito, possibilitando refletir e construir hipóteses sobre este, e possui abordagem qualitativa (MINAYO, 2015), na medida em que busca compreender uma determinada realidade social, recorrendo a dados quantitativos, sem, contudo, propor sua interpretação estatística, mas buscando refletir sobre seus significados, conforme indicam Minayo e Sanches (1993, p. 247):

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um contínuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um sistema eletrônico *web*, do Poder Executivo Federal: o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-Sic⁴), que tem como propósito facilitar o acesso dos cidadãos às informações públicas, de acordo com o previsto na Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011b).

Foram consultados cada um dos 38 IFs existentes no Brasil (BRASIL, 2020), no período de novembro de 2019 a março de 2020, através de abertura de processo no e-Sic, solicitando informações sobre o quantitativo de estudantes público-alvo da EE ingressantes, evadidos e concluintes no período de 2015 a 2019.

Os dados coletados foram sistematicamente organizados, possibilitando a realização de pré-análise, que se seguiu da análise mais específica dos elementos identificados como mais comuns, possibilitando a nomeação de categorias e subcategorias temáticas para a exploração do material coletado por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977).

3 Resultados e discussão

A partir da exploração dos materiais coletados, foi possível definir duas categorias temáticas que direcionam o presente trabalho (Quadro 1). Tais categorias foram propostas para contemplar e organizar outras subcategorias que foram sendo constatadas por meio do reconhecimento de conteúdos mais comuns e relevantes nos materiais disponibilizados pelos IFs.

Quadro 1 – Categorias de análise

CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS/QUESTÕES DE ANÁLISE
Dados sobre estudantes público-alvo da EE nos IFs	Existem dados públicos e organizados?
	O que demonstram os próprios IFs?
Caracterização dos estudantes público-alvo da EE nos IFs	Quais tipos de deficiências ou outras necessidades mais comuns observadas entre os estudantes?
	Existem semelhanças/diferenças desse público em outros níveis/modalidades de ensino?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

⁴ Este sistema objetiva organizar e facilitar o procedimento de acesso à informação, tanto para o cidadão quanto para a Administração Pública. Ele permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação para órgãos e entidades do Executivo Federal, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação. O cidadão ainda pode entrar com recursos e apresentar reclamações sem burocracia. Constitui-se num sistema de uso obrigatório, gerenciado pela CGU, a ser utilizado por todos os órgãos e entidades do Executivo Federal para o recebimento de requerimentos de acesso à informação, conforme a Portaria Interministerial n. 1.254/2015. O acesso ao sistema é realizado por meio, da página: <http://www.acessoainformacao.gov.br/>

As subcategorias indicadas, apresentadas na forma de questões de análise, possibilitam melhor direcionamento das análises e discussões empreendidas no estudo, uma vez que se busca respondê-las.

3.1 A disponibilidade de dados relativos aos estudantes público-alvo da EE nos IFs

A busca de dados disponíveis sobre os estudantes com deficiência ou outras condições específicas, ingressantes e concluintes de cursos nos IFs evidenciou uma falta de organização de dados sobre estudantes público-alvo da EE pelas instituições de ensino. Em sua maioria, os IFs demonstraram não ter os dados solicitados de forma compilada e organizada.

Os IFs revelaram, com algumas exceções, não disporem de um sistema geral de gerenciamento de dados acadêmicos ou, pelo menos, de um sistema que considere os estudantes público-alvo da EE como um público específico, que deve ser, particularmente, caracterizado, uma vez que possui necessidades específicas que precisam ser reconhecidas, atendidas e acompanhadas pela instituição.

Muitas instituições pesquisadas disponibilizaram dados estratificados por *campus*, apresentados em formatos diferenciados e conteúdos pouco padronizados, inclusive quanto às nomenclaturas adotadas para fazer referência às condições de estudantes público-alvo da EE, mostrando a pouca sistematização interna desses dados, o que fica ainda mais evidente na comparação entre diferentes IFs.

Em estudo realizado em três universidades públicas para mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência, observou-se situações similares, tais como a identificação de "[...] procedimentos variados e muitas vezes ainda não sistematizados para localizar os estudantes com deficiência" e a percepção de "[...] uma diferença no uso de categorização (nomenclatura) das deficiências nos mapeamentos de uma universidade para outra" (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018, p. 20).

Coaduna com essas observações o registro feito em estudo realizado em um IF específico, no qual se procedeu o levantamento dos alunos público-alvo da EE atendidos pela instituição e "constatou-se a falta de um registro efetivo sobre o quantitativo de egresso" (SILVA; ROSA; SILVA, 2018, p. 9), demonstrando uma fragilidade no registro de acompanhamento desses estudantes.

Pressupõe-se que tais condições possam ser reflexo da ausência de uma política e/ou programa governamental destinado a este público específico da Rede Federal, uma vez que o contrário, provavelmente, demandaria o levantamento e um maior controle dos dados dos estudantes público-alvo da EE matriculados nos IFs e demais instituições que compõem a Rede, inclusive com caracterização desse público em levantamento de Censo Escolar, como na PNP.

Nessa perspectiva, Lima e Sousa (2014, p. 99) destacam a utilidade do Censo Escolar da Educação Básica para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais:

No que tange a elaboração de políticas públicas, os dados levantados subsidiam a elaboração de diagnóstico educacional do Brasil, com objetivo de criar estratégias para acesso e permanência e o sucesso dos alunos na escola. O Censo também é responsável por fornecer dados necessários para o cálculo de indicadores educacionais.

O Censo da Educação Básica contempla a identificação e a caracterização dos estudantes público-alvo da EE, cabendo às escolas a organização desses dados. Essa ação adquire maior relevância visto que há possibilidade de cômputo duplo de matrícula dos estudantes público-alvo da EE, em razão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado (BRASIL, 2011a), o que implica na obtenção, pela escola, de mais recursos junto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Profissionais da Educação (FUNDEB).

Assim, às escolas de educação básica incumbe maior responsabilidade na manutenção e organização das informações sobre estudantes público-alvo da EE, já que servem de amparo para a política de educação inclusiva e seu financiamento. Diferentemente do que ocorre com os IFs, para os quais não há política nem financiamento específico para a educação inclusiva e os dados oficiais dispostos na PNP não qualificam os estudantes público-alvo da EE.

Por outro lado, mesmo que o Censo da Educação Básica faça o levantamento das informações dos estudantes público-alvo da EE e que tais informações sejam relevantes para as escolas, parece haver ainda algumas dificuldades na compreensão, pelas escolas, dos conceitos adotados no Censo. Sobre esse aspecto, foi publicado recentemente pelo INEP um Glossário da Educação Especial com o objetivo de apresentar uma definição dos conceitos adotados no sistema de coleta de informações, Educacenso, com vistas a facilitar a declaração das informações pelas escolas e assegurar a qualidade dos dados declarados (INEP, 2020b).

Nesse sentido, parece premente e geral a necessidade de produzir dados seguros sobre os estudantes público-alvo da EE dos diversos níveis de ensino, de modo que demonstrem a real situação de inclusão escolar no Brasil e amparem as propostas de melhorias nesse campo.

3.2 A caracterização dos estudantes público-alvo da EE nos IFs

Dentre os 38 IFs pesquisados, 21 (55%) IFs⁵ informaram todos os dados solicitados sobre o quantitativo de estudantes público-alvo da EE ingressantes, desistentes e concluintes no período de 2015 a 2019 (Figura 1).

Responderam parcialmente às informações solicitadas 14 (37%) IFs⁶, enquanto outros 3 (8%) IFs⁷ não informaram nenhum dado a respeito, inclusive alguns justificaram não possuírem os dados compilados (Figura 1).

⁵ IFs que informaram dados completos (contemplando todos os *campi*, o período delimitado e o tipo de informação): IFAC, IFAL, IFAM, IFAP, IFC, IFCE, IFES, IFFARR, IFG, IFMS, IFNMG, IFPE, IFPI, IFPR, IFRJ, IFRN, IFS, IFSC, IFSP, IFSUL, IFTM.

⁶ IFs que informaram dados parciais: IFB (informou dados de 19 dos seus 10 *campi*); IFBA (informou dados de 16 dos seus 22 *campi*); IFF (informou dados de 9 dos seus 14 *campi*); IFMA (informou dados de 27 dos seus 29 *campi*); IFMT (informou dados de 14 dos seus 19 *campi*); IFRO (informou dados de 9 dos seus 10 *campi*); IFRR (informou dados de 4 dos seus 5 *campi*); IFRS (informou dados de 12 dos seus 17 *campi*); IFSERTÃO-PE (informou dados de 3 dos seus 7 *campi*); IFSUDESTEMG (informou dados de 6 dos seus 10 *campi*); IFTO e IFGOIANO (informaram apenas dados de ingresso); IFPB (informou apenas dados de ingresso de 18 dos seus 22 *campi*); IFPA (informou dados apenas de ingresso, de 2018 e 2019, de 16 dos seus 19 *campi*).

⁷ IFs que não informaram nenhum dado: IFBAIANO, IFMG e IFSULDEMINAS.

2016 (BRASIL, 2016). Inclusive, a PNP não apresenta dados de reserva de vagas referentes aos anos de 2017 e 2018, apenas em 2019 acrescentou um item (5.b) relativo à reserva de vagas efetuadas na Rede Federal.

Além disso, conforme indicado na introdução deste estudo, a reserva de vagas nos IFs é feita tanto para a graduação como para cursos técnicos de nível médio e segue os critérios estabelecidos na Lei de Cotas (BRASIL, 2012; 2016), associando a condição de deficiência à escolarização em escola pública, em alguns casos à renda e em outros à renda e à condição racial. Deve-se considerar que essas associações podem subdividir as vagas destinadas a esse público, restringindo o acesso a pessoas com deficiência que se enquadrem concomitantemente em outras especificidades.

Outra questão a se considerar é se os IFs contabilizam como estudantes público-alvo da EE aqueles que, mesmo ingressando pela reserva de vagas e possuindo condição que se enquadre nesse público, não demandem atendimento especializado da instituição.

Trata-se de um dado significativo que merece uma análise mais aprofundada e, apesar de não constituir objetivo principal deste estudo, acaba por justificar sua intenção de identificar e caracterizar os estudantes público-alvo da EE dos IFs, na medida em que possibilita novas reflexões sobre as políticas públicas de atendimento a essa parcela de estudantes.

Para a caracterização do público da EE dos IFs de forma mais contundente, propõe-se um recorte dos dados recolhidos, considerando apenas os 21 (55%) IFs que disponibilizaram informações completas sobre os estudantes público-alvo da EE.

Assim, na Tabela 1, são apresentados os quantitativos de estudantes de cursos ofertados pelos IFs, nos últimos cinco anos, por tipo de deficiência/condição, com apontamento das situações de ingressantes, desistentes, jubilados ou concluintes.

Tabela 1 – Dados estudantes público-alvo da EE dos IFs (período 2015 a 2019)

DEFICIÊNCIA/ CONDIÇÃO	QUANT. INGRESSANTE	QUANT. TRANCAMENTO DESISTENTE TRANSFERIDO	QUANT. JUBILADO	QUANT. CONCLUINTE
Altas habilidades ou superdotação	108	23	0	29
Auditiva	1013	544	0	284
Esquizofrenia	16	1	0	0
Física	1603	655	4	255
Intelectual	378	92	1	66
Múltipla	272	66	0	49
Não especificada	314	274	0	185
Outras	185	48	0	42
Paralisia cerebral	22	3	0	4

Síndrome de Asperger	49	8	0	4
Síndromes ou doenças raras	21	3	0	2
Surdocegueira	2	1	0	0
Transtorno do Espectro Autista	171	16	0	19
Transtornos globais do desenvolvimento	50	12	0	2
Transtornos funcionais específicos	224	27	0	21
Visual	1403	476	3	258
TOTAL	5831	2249	8	1220

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A coleta de dados junto aos IFs evidenciou uma ampliação do público da EE. É notória a inexistência de uma padronização desse público, inclusive com relação às nomenclaturas apresentadas, e que os estudantes público-alvo da EE considerados pelos IFs não se restringem à definição da legislação educacional vigente (BRASIL, 1996; 2008).

À definição da LDBEN são adicionadas diversas outras condições específicas que requerem dos IFs um atendimento diferenciado, como a dificuldade de aprendizagem, os transtornos mentais/psiquiátricos, as doenças neurológicas e os transtornos funcionais específicos. Fato que, conforme estudo de Martins, Leite e Ciantelli (2018), também tem ocorrido em algumas universidades públicas, o que provoca a reflexão sobre a abrangência do público da EE definido pela legislação.

Nessa perspectiva, para efeitos de análise, foram apresentados como estudantes público-alvo da EE todos aqueles indicados pelos IFs, não se restringindo à definição da LDBEN apresentada inicialmente.

Assim, a partir dos dados coletados, foram organizadas as seguintes classificações de estudantes público-alvo da EE, por meio do agrupamento de alguns tipos e nomenclaturas de deficiência/condição identificados:

- a) Deficiência auditiva: perdas auditivas e surdez;
- b) Deficiência visual: perdas visuais e cegueira;
- c) Deficiência intelectual: retardo mental leve, moderado ou elevado, déficit cognitivo, deficiência mental;
- d) Deficiência múltipla: apresenta mais de uma deficiência ou condição, independentemente de quais sejam;
- e) Síndromes ou doenças raras: Tetralogia de Fallot, Hidrocefalia, Síndrome de West, Esclerose Múltipla, Síndrome de Turner, Ataxia de Friedreich, Síndrome de Williams, Síndrome de Down, Paralisia Infantil, Síndrome de Tourette, Uveíte, Síndrome de Guillain-Barré, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Írlen;
- f) Transtornos funcionais específicos: Déficit de Atenção (DA), Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Discalculia, Transtorno Desafiador de Oposição (TOD), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Transtorno de Aprendizagem (TA), Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC);

- g) Outras: Dificuldade de Aprendizagem, condutas típicas, transtorno mentais/psiquiátricos, doenças neurológicas;
- h) Não especificada: deficiência/condição não informada.

Analisando os dados, constata-se que há maior incidência de estudantes com deficiência física, seguido de deficiência visual e deficiência auditiva. Essas três condições somadas representam 69% do total de estudantes público-alvo da EE ingressantes nos IFs.

Tal constatação coincide com as informações de ingresso de estudantes público-alvo da EE em instituições públicas de ensino superior. Dados do Censo da Educação Superior de 2018 apontam que, entre os estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação, as deficiências físicas são as mais frequentes, seguidas da baixa visão, deficiência auditiva, cegueira, deficiência intelectual e surdez. Sendo que a soma das três condições mais frequentes representa 79% do total de alunos público-alvo da EE matriculados (INEP, 2019b).

Por outro lado, na Educação Básica, os estudantes que apresentam deficiência intelectual são, historicamente, o público que mais é matriculado em classes comuns, o que vem representando um quantitativo crescente e expressivo dos estudantes público-alvo da EE. De acordo com os Censos Escolares da Educação Básica de 2018 e de 2019, os estudantes com deficiência intelectual têm representado 65% de todo o público da EE matriculado na Educação Básica (INEP, 2019a; 2020a).

Nos IFs, a deficiência intelectual e a deficiência múltipla, condições para as quais a Terminalidade Específica (TE) está assegurada na legislação educacional (BRASIL, 1996; 2001; 2001a), ocupam a quarta e a sexta posição, respectivamente, em um escalonamento decrescente do quantitativo de estudantes ingressantes. Assim, os estudantes para os quais, legalmente, deve ser analisada a necessidade de adoção da TE constituem 11% do total de estudantes público-alvo da EE ingressantes no IFs.

Inferese-se que talvez pelo fato de a TE servir a um percentual pouco representativo dentro o total de estudantes público-alvo da EE ingressantes nos IFs, não se apresente ainda em muitas regulamentações dos IFs, conforme demonstram estudos recentes (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS, 2019; OLIVEIRA; DELOU, 2020).

Outra observação sobre os dados em análise (Tabela 1), e que chama a atenção, é o quantitativo de estudantes desistentes ou em situação de trancamento ou transferência em relação ao quantitativo de ingressantes. O número de estudantes público-alvo da EE desistentes representa quase 40% do montante de estudantes público-alvo da EE ingressantes em um mesmo período.

Tal constatação induz diversos questionamentos sobre quais fatores devem estar favorecendo esse cenário, os quais não constituem foco do presente estudo, mas, novamente, evidenciam a importância de se dispor de dados organizados relativos aos estudantes público-alvo da EE nos IFs para subsidiar políticas e/ou programas que favoreçam a permanência e êxito desses estudantes.

Outras implicações podem ser adicionadas a essa reflexão na medida em que se pode questionar em que contexto têm ocorrido as transferências de estudantes público-alvo da EE: será por solicitação e interesse do próprio estudante? Ou por encaminhamento da instituição?

Quanto aos concluintes, é mais difícil fazer alguma reflexão sobre sua representatividade, uma vez que seria necessário considerar as durações dos cursos, além das possíveis flexibilizações de tempo previstas para o atendimento aos estudantes público-alvo da EE.

Além disso, outro dado que instiga alguns questionamentos é relativo ao jubramento, que, inclusive, na solicitação de dados não havia sido mencionado, mas apareceu nas respostas de dois IFs que registraram juntos o jubramento de sete estudantes público-alvo da EE.

Tendo em vista as garantias de flexibilização temporal para o atendimento aos estudantes público-alvo da EE (BRASIL, 1996; 2008; 2015) e considerando que os critérios de jubramento de estudantes público-alvo da EE têm sido estabelecidos pelas próprias instituições de ensino, já que a política pública de inclusão educacional não trata desse tema em específico, ficam os questionamentos de como se deram tais processos de jubramento: se foram garantidas as adaptações razoáveis (BRASIL, 2015) necessárias para participação e desenvolvimento destes estudantes nos seus respectivos cursos, e se a prática do jubramento realmente deve ser considerada para os estudantes em questão.

Percebe-se que muitas das questões aqui apontadas, e outras mais, poderiam estar sendo evidenciadas a partir da organização dos dados de estudantes público-alvo da EE da EPT, da Rede Federal e dos IFs, fomentando a realização de investigações, avaliações e discussões relevantes sobre o atendimento, de direto, desse público.

Daí decorre a necessidade apontada por Martins, Leite e Ciantelli (2018, p. 21), fazendo referência a instituições públicas de educação superior, mas que, sem dúvida, também se aplica aos IFs:

[...] faz-se necessário que as instituições invistam na criação de procedimentos acadêmicos que permitam identificar semestralmente quem são esses estudantes, em que cursos estão matriculados, qual a sua deficiência e quais são as adaptações e os ajustes educacionais desejáveis para o desenvolvimento acadêmico nos contextos investigados.

Nesse sentido, a organização e disponibilização desses dados facilitaria a implementação de acompanhamento e avaliação das ações de inclusão nos IFs e, de forma centralizada e articulada, poderia contribuir para orientar e incentivar o desenvolvimento de práticas inclusivas em toda a Rede Federal.

4 Considerações finais

De modo geral, foi possível perceber que os IFs têm organizado os dados relativos as estudantes público-alvo da EE de forma pouco sistematizada, o que se acredita ser decorrente de diversos fatores, entre eles: a ausência de um censo da EPT e/ou da Rede Federal que exija a identificação desses estudantes dentre os demais e a ausência de programas ou políticas específicas da Rede Federal que orientem as ações dos IFs, propondo certa padronização dessas informações e, dentro das possibilidades, especificando recursos para atendimento desse público.

Constatou-se ainda que, para além da dificuldade na sistematização dos dados por parte dos IFs, outras questões influenciam na obtenção de informações para caracterização dos estudantes público-alvo da EE, as quais também ocorrem em algumas universidades públicas (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018), como a falta de padronização de nomenclaturas adotadas por cada instituição de ensino e a ampliação do público da EE definido na LDBEN.

Os estudantes público-alvo da EE que têm ingressado nos IFs nos últimos cinco anos (2015 a 2019) ainda representam uma parcela muito pequena da comunidade estudantil, não chegando a representar 1% do total de estudantes. Em sua maioria (69%) apresentam

deficiência física, visual, ou auditiva constituindo um perfil similar ao público da EE da educação superior (INEP, 2019b), mas bem diferente da Educação Básica, onde predominam as condições de deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência física (INEP, 2019a; 2020a).

Apesar das limitações do presente estudo, principalmente relativas à impossibilidade de apresentar um retrato fiel do quantitativo e do perfil dos estudantes público-alvo da EE dos IFs, decorrentes da dificuldade de se obter informações completas e precisas dos IFs, foi possível identificar questões relevantes que poderão orientar investigações futuras, como a discrepância entre a reserva de vagas para pessoas com deficiência e seu ingresso nos IFs e o representativo número de desistências, trancamentos ou transferências de estudantes público-alvo da EE dos IFs.

Todavia, ressalta-se a relevância da organização de tais dados para o direcionamento ações de atendimento escolar dos estudantes público-alvo da EE para reivindicar recursos técnicos e financeiros de apoio ao atendimento, além de servir de avaliação e orientação para as políticas da própria instituição. Nessa perspectiva, constitui um bom exemplo a situação atual de Pandemia da Covid-19, quando os IFs que estão oferecendo o ensino de forma remota, ou mesmo a SETEC/MEC, necessitariam dispor, de antemão, de um panorama das especificidades de estudantes público-alvo da EE matriculados, de modo a considerá-los nas novas proposta e formatos de ensino para que estas sejam o mais inclusivas possível.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parecer CNE/CBE nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001a.
- BRASIL. **Resolução CNE/CBE nº. 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001b.
- BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a.
- BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto na Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011b.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2012.

especial, p. 15-23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000400015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jul. 2020.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 04 dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-311X19930003&script=sci_issuetoc. Acesso em: 06 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **As Estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378. Acesso em: 08 jul. 2020.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006/html>. Acesso em: 30 set. 2020.

PEROVANO, Laís Perpetuo (org.). **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. 172p.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do atendimento educacional especializado. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n.1, jan./abril, 2018. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45228>. Acesso em: jan. 2020.

SANTOS, Juliani Natalia dos; PONCIANO, Paola Cavalheiro (org.). **Educação Inclusiva Sob Múltiplos Olhares: ações na Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019. 116p.

SANTOS, Thamille Pereira. **Certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: produto e produtora de representações culturais**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal Farroupilha- Polo Jaguari, Santa Maria/RS, 2019.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão Escolar e os Modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em

Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2020.

SILVA, Lamara Fabia Lucena; ROSA, Mariana Camilo Medeiros; SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de discentes com deficiência**: dimensionamento sobre a política de acesso e permanência nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR*, 4., 2018, Braga e Paredes de Coura. **Anais [...]**. Braga e Paredes de Coura, 2018. p. 1-11. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/issue/view/591>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA, Mariane Carloto; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**, Santa Maria, v. 24, dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782019000100241&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 06 fev. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994.

Recebido em janeiro de 2021.

Aprovado em maio de 2021.

4.1.2 ARTIGO 5: *Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama*

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 33, p. 1-36, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006>

Artigo publicado em revista científica indexada na área de ensino da CAPES (Qualis/CAPES 2013-2016: A2), que buscou analisar os propósitos da Terminalidade Específica à luz dos preceitos legais da inclusão e averiguar se seu estatuto tem sido aludido no âmbito dos IFs e de que forma.

Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama

Specific Terminality at Federal Institutes: an overview

Terminalidad Específica en los Institutos Federales: un panorama

Wanessa Moreira de Oliveira

Doutoranda no Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

oliverwanessa85@gmail.com

ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-8679-3296>

Cristina Maria Carvalho Delou

Professora doutora aposentada da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

cristinadelou@gmail.com

ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-9206-6004>

Recebido em 3 de março 2020

Aprovado em 24 de agosto de 2020

Publicado em 30 de setembro de 2020

RESUMO

O presente estudo propõe-se a discutir a questão da Terminalidade Específica (TE) para estudantes com deficiência intelectual/múltipla, prevista na política educacional, com o intuito de investigar sua adoção no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de documentos que constam nos sites oficiais e informações disponibilizadas pelos IFs no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Os dados foram explorados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). Após o levantamento das previsões normativas da TE e dos documentos e informações dos IFs, foi realizada pré-análise documental, através da qual identificaram-se duas categorias de organização temática do estudo. Dos 38 IFs pesquisados, foram identificadas práticas inclusivas documentadas em 34, regulamentação da TE em 13 e certificação de estudantes por TE em 6 IFs. As discussões indicaram compreensões dúbias sobre a TE. Os resultados evidenciaram que, apesar de poucos IFs terem regulamentado e/ou aplicado a TE, eles a têm assumido para a conclusão de uma etapa formativa profissional, declarando apenas as habilidades e competências alcançadas, na perspectiva de uma atuação profissional possível, mostrando à sociedade a incompletude da formação técnica profissional. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de promover mais discussões acerca do tema, assim como de estabelecer o papel que a TE deve ter na Educação Especial, considerando a Declaração de Incheon e a Lei Brasileira de Inclusão, que preveem *educação ao longo da vida*.

Palavras-chave: Deficiência intelectual/múltipla; Ensino Técnico Profissional; Educação ao longo da vida.

ABSTRACT

The present study proposes a discussion about Specific Terminality (ST) for students with intellectual/multiple disabilities, pre-established in educational politics, in order to investigate its adoption in the environment of the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (FI). This is a qualitative research, developed through documents found

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

on official sites and information provided by the FI in the Electronic System of Information to the Citizen. The data was explored by means of the content analysis of Bardin (1977). After the normative predictions survey about ST and documents and information from FI, it was performed a documental pre-analysis, through which identified two categories of thematic organization of study. From 38 Federal Institutes surveyed, it was identified inclusive practices in 34 institutions, regulation of ST in 13, and certification of students by ST in 6 FI. The discussions indicated dubious understanding about ST. The results reveal that, despite of few FI had regulated and/or applied ST, they have assumed it to the conclusion of a professional graduation stage, declaring only the abilities and competences achieved, from the perspective of a possible professional performance, showing to the society the incompleteness of the professional technical education. In this sense, it is emphasized the need to promote discussions about this topic, as well as to establish the role that ST must have in the Special Education by considering the Incheon Declaration and the Brazilian Inclusion Law, which establishes *lifelong education*.

Keywords: Intellectual/multiple disability; Professional Technical Education; Lifelong education.

RESUMEN

Esta investigación propone una discusión acerca de la Terminalidad Específica (TE) para estudiantes con discapacidad intelectual/múltiple, establecida en la política educativa, y tiene el propósito de examinar su adopción en el marco de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs). Se trata de una vía de investigación cualitativa, que se desarrolla por medio de documentos que figuran en la página oficial e informaciones facilitadas por los IFs en el Servicio Electrónico de Información al Ciudadano. Los datos se han extraído a través de análisis de contenido de Bardin (1977). Una vez se hayan levantado la previsión normativa de TE y de los documentos e informaciones de los IFs, se llevó a cabo un análisis documental previo, del cual se identificó dos categorías de organización temática del estudio. Se examinó 38 IFs, en los que se detectaron prácticas de inclusión documentadas en 34, regulación normativa de la TE en 13 y certificación de estudiantes de TE en 6 IFs. Las conclusiones apuntan una comprensión confusa sobre la TE. Los resultados han puesto de relieve que, aunque unos pocos IFs han regulado o aplicado la TE, ellos la han considerado para la conclusión de una etapa de formación profesional, declarando sólo las habilidades y competencias logradas, en la perspectiva de una posible actuación profesional, que muestra a la sociedad la limitación de la formación técnica profesional. Al respecto, se destaca la necesidad de fomentar más debates acerca del tema, así como establecer el papel de la TE en la Educación Especial, considerando la Declaración de Incheon y la Ley Brasileña de Inclusión, que establecen la *educación permanente*.

Palabras clave: Discapacidad intelectual/múltiple; Enseñanza Técnica-Profesional; Educación permanente.

Introdução

Contrariando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2007; 2008; 2009), continua em vigor a Terminalidade Específica (TE), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

para estudantes que “não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996).

Regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CBE) nº. 17/2001 e pela Resolução CNE/CBE nº. 2/2001, a TE é

certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. (BRASIL, 2001, p.28).

Direcionada aos estudantes que não alcançaram os resultados de escolarização previstos nos Arts. 24, 26 e 32 da LDBEN para o ensino fundamental, em relação ao “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996), a TE foi prevista para estudantes que apresentem

associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. (BRASIL, 2001, p. 28).

Segundo Nota Técnica (NT) nº. 13/2009¹ (BRASIL, 2009a, apud BRASIL, 2015), emitida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) vinculada ao Ministério da Educação (MEC),

a terminalidade específica, a qual não significa certificação de conclusão do ensino fundamental, mas da escolaridade desenvolvida no ensino fundamental, possibilitando o encaminhamento para outras modalidades: a educação de jovens e adultos (primeiro segmento: ensino fundamental) e a educação profissional (qualificação profissional básica). (BRASIL, 2009a, apud BRASIL 2015, p. 149).

O texto da NT mostra que

a terminalidade específica do fundamental não permite o encaminhamento e continuidade dos estudos no ensino médio, considerando que não houve conclusão da etapa do fundamental. (BRASIL, 2009a, apud BRASIL, 2015, p. 149).

A TE impossibilita a progressão do estudante público da Educação Especial (EE), que apresenta grave deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM), para a etapa de escolaridade posterior, considerando que não houve avanço nas competências mínimas estabelecidas na etapa atual, após esgotadas as possibilidades de adaptações.

Novas concepções surgiram com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007; 2008; 2009), as quais foram, mais recentemente, reforçadas com a adesão do Brasil à Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015a).

Assim, a política educacional brasileira passa a evidenciar dois aspectos que se somam à discussão sobre a TE: a possibilidade de entendimento da TE como uma prática discriminatória de exclusão de estudantes da escola por motivo de deficiência e como uma prática impeditiva de realização de aprendizagens ao longo da vida.

Inicialmente, foi previsto que o público da EE que não atingisse os resultados preconizados na LDBEN poderia dar continuidade ao processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental ou médio, por já terem ultrapassado a idade apropriada para conclusão nesta etapa, ou por meio de cursos de qualificação profissional que levassem em consideração a sua capacidade de aprender e não o nível de escolaridade. Em ambos os casos, seria considerado o suporte da EE, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo garantido o cumprimento da Convenção que prevê “o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2007, p. 17).

Ao contrário, os Pareceres Técnicos⁴ nº 14/2009 e nº 31/2009, emitidos pela SEESP/MEC (BRASIL, 2009b, 2009c, apud BRASIL, 2015), apontam que a TE não seria necessária, porque o fluxo do processo educacional está previsto na legislação e é realizado, na prática, pelas instituições de ensino sem ter que recorrer ao estatuto da TE, que é vulnerável à percepção discriminatória de exclusão por motivo de deficiência.

Havendo a possibilidade de acesso à educação por meio do encaminhamento de alunos maiores à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, elimina-se a questão da terminalidade específica prevista na Lei nº 9.394/96, considerando que os alunos com deficiência continuarão a ter direito ao atendimento educacional especializado em qualquer etapa, nível ou modalidade de educação e ensino. (BRASIL, 2009c, apud BRASIL, 2015, p. 199).

A LDBEN garante a todos os estudantes “históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 1996), e a TE conceitua-se por meio de “histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla” (BRASIL, 2001, p. 28). Logo, as

especificações cabíveis podem compreender a descrição de habilidades e competências alcançadas para um público específico da EE: educandos com grave DI/DM.

Segundo Iacono e Mori (2004), a maioria desses estudantes demandam adaptações curriculares significativas para serem inseridos no contexto de ensino regular, para avançarem nas séries subsequentes e terem terminalidade no ensino fundamental. Assim, independentemente do aproveitamento escolar dos estudantes com DI/DM no ensino fundamental, com ou sem TE, eles têm chegado ao ensino médio regular, conforme registram os dados do censo escolar de 2019 (INEP, 2020).

A inexistência de uma orientação clara sobre a prática da TE, a falta de debates sobre o tema nos espaços de ensino e a ocorrência de poucas discussões nas produções acadêmicas (IACONO e MORI, 2004; LIMA, 2009; ELIAS et al., 2012; SILVA, 2016; MILANESI e MENDES, 2016; PERTILE e MORI, 2018; SANTOS, 2019; SILVA e PAVÃO, 2019) mostram que muitas escolas têm certificado a conclusão da etapa escolar de estudantes público da EE mesmo sem o desenvolvimento mínimo das habilidades e competências requeridas, ora certificando com TE, ora concedendo o certificado de conclusão não diferenciado.

Assim, quando concedida, a TE tem representado a certificação de conclusão de uma etapa formativa e não apenas a certificação da escolaridade efetivamente desenvolvida até então, conforme entendimento registrado pela SEESP/MEC (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, apud BRASIL, 2015).

A preocupação demarcada por alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) sobre a adoção da TE na formação profissional, registrada em consultas direcionadas ao CNE (BRASIL, 2013; 2015) e em estudos recentes (PERTILE e MORI, 2018; SANTOS, 2019), demonstra que estudantes passíveis de TE também têm ingressado em cursos técnicos de nível médio e de educação superior (SILVA e PAVÃO, 2019).

Entretanto, algumas vezes, esses estudantes têm chegado aos IFs sem considerar as habilidades mínimas necessárias para a continuidade progressiva da aprendizagem nos cursos de formação profissional, que respondem a padrões definidos na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2020), no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2014) e no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016). Tal situação pode ser observada na exposição feita pelo IFES⁵, em consulta ao

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

CNE, sobre a possibilidade de aplicação do estatuto da TE aos cursos técnicos de nível médio, apontando razões para a reflexão.

Os requerentes argumentam que não é a primeira vez que eles constatarem, no Espírito Santo, a existência da aprovação automática dos alunos da Educação Especial, como uma forma deturpada da aplicação da chamada “terminalidade específica”, seja por desconhecimento, seja pelo mais genuíno descumprimento da lei. (BRASIL, 2013, p. 2).

Dessa forma, estudantes com grave DI/DM certificados por TE no ensino fundamental, muitas vezes, ao invés de serem encaminhados para EJA e/ou para cursos de qualificação profissional ao nível de suas condições básicas, têm sido encaminhados para o ensino médio, inclusive na modalidade integrada a cursos técnicos de maior complexidade formativa.

Tal situação pode constituir-se em um desafio para os IFs que oferecem cursos técnicos de nível médio nas formas integrada, concomitante ou subsequente, entre outras modalidades de ensino, exigindo um repensar de suas práticas educacionais.

Em geral, o acesso de estudantes com deficiência tem aumentado nos IFs, seja em razão da expansão e interiorização de suas unidades, seja pela implementação de ações afirmativas, estabelecidas pela Lei de Cotas (BRASIL, 2012; 2016a), sem considerar a condição de estudantes com deficiência que concluíram a etapa anterior de ensino por TE.

Assim, os IFs ficam suscetíveis a receberem estudantes que não desenvolveram minimamente os conteúdos previstos na etapa de ensino anterior, o que pode confundir a condição de deficiência com problemas de ensino e aprendizagem. E, aqui, não se trata de negar todos os benefícios sociais e humanitários que a escola, enquanto equipamento social que implementa a política de inclusão, trouxe a qualquer aluno que tenha conquistado o direito de uma vaga em qualquer IF. Trata-se de reconhecer a função de uma instituição de formação profissional, na qual habilidades e competências mínimas são imprescindíveis à formação do ofício para o qual os alunos foram selecionados. Não se resume apenas a garantia de cidadania, mas também de criação as condições ideais para a formação técnica profissional (BRASIL, 2014; 2016; 2020).

Diante do inusitado, os IFs têm recorrido à TE como alternativa para reconhecer o processo formativo de estudantes que foram certificados por ela no ensino fundamental e, em outros casos, que necessitam de processos pedagógicos diferenciados e adaptações

tão significativas que não se sustentam como razoáveis (BRASIL, 2015a) para cursos de formação técnica profissional.

Aos IFs implica maior responsabilidade ao processo de certificação por terem a atribuição de reconhecer as aptidões de um profissional que foi capacitado para ingressar no trabalho, ou minimamente preparado para exercer uma profissão de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos, amparados em documentações específicas de cursos de formação técnica e profissional no Brasil (BRASIL, 2014; 2016; 2020).

A aplicação da TE, na Educação Profissional, foi problematizada por Pertile e Mori (2018), demarcando-se a diferença quanto à sua aplicação no ensino fundamental.

A terminalidade específica teria na educação profissional uma característica diferente da que se podia esperar no Ensino Fundamental. Neste a finalização dessa etapa da Educação Básica se daria por meio da certificação. No Ensino Profissional, explicaria uma formação com apropriações diferenciadas e portanto, para um exercício profissional especificado a partir da individualidade do sujeito. Seria assim uma expressão em termos de certificação profissional após um processo de adaptações e adequações indispensáveis e que permitiram ao aluno a conclusão do curso. (PERTILE e MORI, 2018, p. 9).

A TE tem representado a possibilidade de finalização de uma etapa formativa nos IFs para que o estudante da EE possa prosseguir na formação profissional ou ser inserido em contextos de trabalho. Mas os que se encontram em situação de grave DI/DM, que não demonstram habilidades e competências mínimas para exercerem as práticas profissionais exigidas em legislação própria, apresentam condição inusitada que precisa ser considerada no âmbito da educação profissional.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2019 deu outra compreensão à TE, propondo uma certificação diferenciada, que reconhece o desenvolvimento alcançado pelo estudante público da EE, independente do previsto para a conclusão de curso de formação técnica e profissional, mas, ao mesmo tempo, certifica a conclusão da etapa formativa, com emissão de diploma profissional (BRASIL, 2019).

A proposta é louvável, na medida em que considera a necessidade de realizar um planejamento e acompanhamento individualizado do processo educacional do estudante público da EE, registrando e reconhecendo o seu desenvolvimento escolar efetivo. Contudo, conferir certificação de curso técnico e profissional a estudantes que, mesmo com a realização de adaptações razoáveis, não conseguiram desenvolver habilidades e competências mínimas requeridas para o exercício profissional pode implicar outras dificuldades na continuidade do processo educacional do discente e/ou em sua atuação

profissional, assim como questões de responsabilidade jurídica frente aos órgãos de reconhecimento profissional.

Por outro lado, se não houver previsão de conclusão do processo formativo, mesmo que parcial ou diferenciado, para estudantes público da EE que requerem adaptações significativas nos cursos de formação profissional, até quando eles deverão permanecer na mesma etapa de ensino? Deverão ser reprovados em razão de não conseguirem desenvolver as competências previstas para a etapa em questão? Será implementada uma nova modalidade de curso, que responda à previsão da LBI (BRASIL, 2015a) de “aprendizado ao longo de toda a vida”, para esses estudantes?

Assim, na falta de uma orientação clara e objetiva sobre os encaminhamentos e de consenso em relação à TE, os IFs fazem o que é possível para atender os estudantes público da EE dentro do princípio da razoabilidade (BRASIL, 2015a), conforme observa-se em registros de experiências inclusivas de IFs (SANTOS e PONCIANO, 2019; PEROVANO, 2019), seja organizando núcleos de apoio da EE, seja realizando adaptações pedagógicas e/ou flexibilizando currículos e prazos.

Para que não se corra o risco de descaracterizar a proposta da política de educação inclusiva, em decorrência de uma sucessão de equívocos, derivados de interpretações dúbias da legislação, resultantes da ausência de normativas objetivas sobre a TE, faz-se premente a reflexão e a revisão de seu Estatuto.

Assim, o presente estudo propõe-se a discutir a questão da TE para estudantes com DI/DM, prevista na política educacional, com o intuito de investigar sua adoção no âmbito dos IFs.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória na medida em que propõe-se dar maior clareza ao tema apresentado, possibilitando “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Do tipo documental, uma vez que apoia-se na análise de documentos, considerando que “constituem fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46). E de abordagem qualitativa (FLICK, 2009; MINAYO, 2015), já que busca responder às questões específicas de uma dada realidade, trabalhando na perspectiva dos motivos e significados (MINAYO, 2015, p. 21), possibilitando a apropriação de métodos e teorias,

observação e análise de diferentes perspectivas, reflexão e pluralidade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

A coleta de dados foi realizada através de consultas ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-Sic)⁶ e aos sites oficiais de cada um dos 38 IFs existentes no Brasil (BRASIL, 2019a). As consultas foram realizadas no período de novembro de 2019 a março de 2020, por meio da abertura de processo no e-Sic, solicitando informações sobre a regulamentação e aplicação da TE e da identificação de documentos institucionais⁷ que referenciassem as ações inclusivas e a TE disponíveis nos sites oficiais dos IFs. A busca nos sites ocorreu por meio da identificação do setor organizacional de referência das ações inclusivas e seus documentos disponíveis, e pela pesquisa, no canal de buscas de cada site, dos seguintes termos: *Terminalidade Específica*, *Política de Inclusão* e *NAPNE*.

Os dados coletados foram explorados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), mediante leitura sistemática dos documentos institucionais e das respostas dos IFs identificadas na etapa de pré-análise, seguida da etapa de exploração do material, com organização de dados, tratamento das informações e codificação a partir dos conteúdos mais relevantes e comuns, possibilitando a identificação e organização de categorias e subcategorias temáticas a serem trabalhadas e interpretadas na etapa de tratamento dos resultados.

Resultados e discussão

A partir das etapas de pré-análise e de exploração do material coletado, previstas na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), foram definidas duas categorias temáticas para o presente estudo, considerando a pertinência com os materiais de análise, buscando refletir as intenções da investigação e abarcar as questões/unidades de análise, identificadas na codificação do conteúdo (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias de Análise

CATEGORIAS TEMÁTICAS	QUESTÕES/UNIDADES DE ANÁLISE
A TE nos documentos institucionais dos IFs	Existem documentos que organizam as ações inclusivas nos IFs? Quais? O que preveem?
	A TE está prevista?
	A quem a TE destina-se?
	Como a TE organiza-se?
A TE na prática dos IFs	Existem estudantes certificados? Quais deficiências apresentam?
	Quais modalidade de cursos tiveram estudantes certificados?
	Os estudantes certificados tiveram TE na etapa anterior de ensino?

Fonte: Autores (2020).

As unidades de análise, apresentadas em forma de questões, foram definidas a partir da decomposição e codificação dos conteúdos dos materiais, na etapa de exploração, expressando aspectos comuns e relevantes da temática que, por sua vez, orientaram as reflexões empreendidas em cada categoria temática.

A TE nos documentos institucionais dos IFs

Foram identificados e analisados 59⁸ documentos oficiais relacionados a ações de inclusão e atendimento aos discentes público da EE, entre políticas, planos/normativas de acessibilidade, regulamentos de núcleos de apoio e de atendimento especializado, propostos por 34 (89,5%) IFs⁹.

O exame pormenorizado desses registros documentais deu-se a partir da identificação e reflexão de pontos comuns e de conteúdos relevantes para o objetivo pretendido na investigação, na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1977).

A exploração dos documentos permitiu confirmar o que demonstram estudos recentes sobre práticas inclusivas desenvolvidas em IFs (SANTOS e PONCIANO, 2019;

PEROVANO, 2019): que as políticas inclusivas nessas instituições têm buscado oferecer recursos e serviços de apoio da EE, objetivando ampliar a participação dos estudantes público da EE nos processos de ensino e aprendizagem e favorecer sua formação profissional, organizando-se em torno da política de EE (BRASIL, 2008a).

Observa-se, assim, que grande parte dos IFs (89,5%), apesar de não dispor de uma política ou programa de inclusão específico da Rede Federal¹⁰ (NASCIMENTO e FARIA, 2013; OLIVEIRA, 2017), tem organizado suas práticas inclusivas e institucionalizado núcleos de referência para EE.

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e, no caso do IF Sudeste MG, o Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) estão previstos em todos os referidos IFs, apesar de identificados apenas 22 (37%) Regulamentos e 4 (6,7%) Regimentos de NAPNE.

O NAPNE foi proposto a partir do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP), destinado à Rede Federal, que disponibilizou recursos financeiros, capacitando servidores e propondo a implantação dos NAPNEs em todos os IFs para atuarem como setores estratégicos para o estabelecimento da cultura inclusiva (ANJOS, 2006; NUNES, 2012; NASCIMENTO e FARIA, 2013).

Apesar do Programa ter sido vigente apenas entre os anos 2000 e 2011, foi a única experiência de organização da educação inclusiva na Rede Federal e, por isso, ainda influencia as ações dos IFs, como a implementação dos NAPNEs, que, por sua vez, ganha características particulares de funcionamento em cada IF (NASCIMENTO e FARIA, 2013; OLIVEIRA, 2017).

Em relação à TE, tema que não chegou a ser abordado no extinto Programa TEC NEP, foi possível identificar que poucos IFs a regulamentaram. Constatou-se que, até o ano de 2020, apenas 13 deles (34%) mencionam a TE nos documentos analisados, conforme apresenta o Quadro 2.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

Quadro 2 – Previsão da TE nos documentos dos IFs

(continua)

Documento que prevê a TE	IF	A quem se destina a TE	Para qual(is) modalidade(s) de curso está prevista a TE
Manual de Orientações para Adaptações / Adequações Curriculares e Terminalidade Específica (IFB, 2018)	IFB	Estudantes com grave DI/DM	Não informado
Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou Outras Necessidades Específicas (IFBA, 2017)	IFBA	Estudantes com deficiência intelectual - DI	Cursos técnicos de nível médio e superior.
Regulamento do AEE (2018a)	IFBAIA-NO	Estudantes com deficiências graves ou DM	Não informado
Regulamentação para o AEE (IFC, 2018)	IFC	Estudantes com deficiências	Não informado
Procedimentos de Identificação, Acompanhamento e Certificação de Alunos com Necessidades Específicas (IFES, 2017a; 2018); Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas (IFES, 2017)	IFES	Estudantes com DI, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD	Não informado
Regulamento de Terminalidade Específica (IFFAR, 2016); Regulamento do AEE (IFFAR, 2019)	IFFAR	Estudantes com grave DI/DM.	Cursos técnicos de nível médio e superior.
Programa de Acessibilidade Educacional (IFF, 2018)	IFF	Estudantes com DI, TGD	Não informado
Regulamento NAPNE (IFG, 2018)	IFG	Estudantes com grave DI/DM.	Cursos técnicos de nível médio e superior.
Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial (IFGOIANO, 2017)	IFGOIA-NO	Estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, transtornos específicos de aprendizagem, jovens, adultos e idosos com deficiência à educação ao longo da vida	Todos os níveis e modalidades

Quadro 2 – Previsão da TE nos documentos dos IFs

(conclusão)

Documento que prevê a TE	IF	A quem se destina a TE	Para qual(is) modalidade(s) de curso está prevista a TE
Normativa de procedimentos para implantação e/ou implementação do NAPNE (IFMT, 2013)	IFMT	Não informado	Não informado
Plano de Acessibilidade (IFPB, 2015a)	IFPB	Não informado	Não informado
Regulamento NAPNE (IFRO, 2011); Parecer Sobre a Aplicação do Instituto da "Terminalidade Específica" (IFRO, 2017)	IFRO	Não informado	Não informado
Instrução Normativa - Procedimentos Relativos ao Planejamento de Estratégias Educacionais a Serem Dispensadas aos Estudantes com Deficiência (IFSUL, 2016a)	IFSUL	Estudantes com grave DI/DM	Cursos técnicos de nível médio

Fonte: Autores (2020).

A maior parte (75%) dos documentos identificados no Quadro 2 é recente, tendo sido publicada entre os anos de 2016 e 2018.

Faz sentido esse movimento recente dos IFs para planejar e organizar a TE, em virtude de que o entendimento de que ela poderia ser adotada no ensino técnico de nível médio deu-se de forma mais evidente a partir do Parecer do CNE/CBE (BRASIL, 2013).

Soma-se a esse fato, a alteração da Lei de Cotas (BRASIL, 2016a), que, a partir de 2016, condicionou os IFs a reservarem parte de suas vagas para ingresso de estudantes com deficiência, possibilitando a ampliação desse público nas instituições e requisitando a reformulação de práticas educacionais.

Os documentos de 4 IFs (30,7%), dentre os quais estão os três mais antigos (IFRO, 2011; IFMT, 2013; IFPB, 2015; IFBA, 2017), mencionam a TE apenas como garantia legal, reproduzindo o texto da LDBEN sem explicitar uma proposta de ação.

A maior parte dos instrumentos analisados não define em quais níveis de ensino a TE pode ser aplicada, apenas 4 (33,3%) indicam que seja a cursos técnicos (integrados, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio) e a cursos de graduação, excluindo apenas a pós-graduação, que, por sua vez, costuma ser regulamentada à parte.

Assim, infere-se que os IFs coadunam com a análise de Silva e Pavão (2019) sobre a adoção da TE no ensino superior, pois, como estratégia da EE, envolve todas as modalidades e níveis de ensino, conforme propõe a política de educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

Alguns documentos ampliam o público da TE, considerando, para além do público definido em legislação, estudantes “que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1996), ou seja, aqueles com grave DI/DM (BRASIL, 2001; 2001a), também aqueles com deficiências em geral ou deficiências graves, TGD e, até mesmo, dificuldades de aprendizagem, indo ao encontro do proposto pelo Parecer no CNE/CEB nº 5/2019 (BRASIL, 2019).

O público foco de atenção da certificação diferenciada é o seguinte: a) Deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla (Decreto nº 5296/04); b) Transtorno do espectro autista (Lei nº 12.764/2012); c) Transtornos funcionais específicos da aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortográfica, déficit de atenção e hiperatividade) ou outra condição que imponha alguma dificuldade de aprendizagem. (BRASIL, 2019, p. 7).

Este fato pode representar uma preocupação, já que considera a necessidade de conceder TE a um público que talvez necessitasse apenas de adaptações curriculares e/ou pedagógicas razoáveis e pouco significativas, ou seja, que não alteram substancialmente o currículo para progredirem na formação.

Conforme já observado por Iacono e Mori (2004) e Lima (2009), em uma interpretação equivocada da TE, pode-se correr o risco de induzir a abreviação da formação de um maior número de estudantes público da EE, seja com relação ao tempo ou ao conteúdo.

Todos os documentos dos IFs em análise demarcam a previsão de realização de adaptações curriculares para todos os estudantes público da EE que necessitarem; e a concessão da TE tem o registro desse processo com prerrogativa.

O documento do IFB demarca essa compreensão desde o seu início: “o centro dessa discussão são as adaptações/adequações curriculares e, somente no caso dessas adaptações/adequações não serem suficientes, ocorrerá a certificação por Terminalidade Específica” (IFB, 2018, p.6).

Sobre esse aspecto, ressalta-se que a realização de adaptações curriculares razoáveis deve ser garantida a todos estudantes público da EE que necessitarem, de

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

modo a atender às suas características e "garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia" (BRASIL, 2015a). Mas, a realização de adaptações curriculares, apesar de constituir condição imprescindível para a ocorrência da TE, não deve estar exclusivamente relacionada a ela.

Assim sendo, para a organização da EE no ensino técnico profissional, faz-se necessário promover, entre outras condições,

flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p. 22).

É importante, portanto, que sejam realizados planejamentos das ações e adaptações necessárias ao atendimento dos estudantes público da EE em geral, com registro, acompanhamento e avaliação das mesmas, independentemente do desdobramento em TE.

A proposta do Plano Educacional Individualizado (PEI) responde a essas demandas, na medida em que propõe o planejamento, o registro e a avaliação de ações pedagógicas para facilitação da aprendizagem do estudantes público da EE, e possibilita "promover práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada aluno" (GLAT e PLETSCHE, 2013, p. 20). O PEI pode ser caracterizado, basicamente, como

um registro escrito avaliativo, formulado em equipe, que busca respostas educativas mais adequadas para as necessidades educacionais especiais apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem. (MAGALHÃES, CUNHA e SILVA, 2013, p. 45).

A maioria dos IFs (69%) registra, nos documentos em análise, a utilização do PEI ou outro instrumento de planejamento, acompanhamento e avaliação do atendimento aos estudantes público da EE, como: Plano de Desenvolvimento Individual, Plano de Ensino Especial, Plano de Ensino Adaptado e o Plano de AEE.

O AEE, por sua vez, é mencionado como prática de inclusão em 8 (61,5%) IFs que preveem a TE. Mas apenas 5 (38,5%) apresentam mais detalhes, por exemplo, a descrição de sua organização e a disponibilização de modelo de plano de AEE.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

Pertile e Mori (2018, p.1) destacam a importância da implementação do AEE e da TE, nos IFs, para favorecer o processo educacional e de formação dos estudantes público da EE, indicando que há necessidade de

ampliar as discussões sobre formas de organização diferenciadas dos processos educacionais e a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino profissional para a permanência dos alunos e constituição de uma formação que atenda às necessidades desses sujeitos, principalmente da indicação do uso da terminalidade específica para a certificação.

Na organização da TE, destacam-se o IFC, o IFES, o IFF, o IFFAR e o IFSul, que preveem, em seus documentos, a organização da TE de forma mais detalhada, com definição de procedimentos e apresentação de formulários modelos.

O IFC indica que a TE será definida por parecer descritivo da equipe do AEE, a partir de processo, no qual conste todos os registros previstos e padronizados do estudante (Plano de AEE, Plano de Acessibilidade ao Componente Curricular e Parecer de Desempenho no Componente Curricular), para chancela pela Pró-reitoria de Ensino (IFC, 2018).

O IFES propõe que a TE seja definida por comissão examinadora própria (instituída pela Diretoria de Ensino), a partir de todos os registros previstos e padronizados para o estudante (Registro de Atendimento Inicial, PEI, Relatório Individual para TE, Relatório do Coletivo Docentes Sobre o Discente Acompanhado) e das discussões sobre o mesmo em reuniões pedagógicas intermediárias e finais. Ademais, apresenta formulário para parecer de comissão examinadora sobre a certificação por TE e modelo de descrição de TE para registro no diploma e histórico escolar (IFES, 2017a).

O IFF, por sua vez, indica que a TE será definida por comissão examinadora própria, composta pela Diretoria de curso, Coordenação de curso, Docente do componente curricular e Equipe técnico-pedagógica, que embasará seu parecer nos registros previstos e padronizados (Plano de Ensino Adaptado e Relatório Individual de Alunos com Deficiência), realizados pelos professores em cada componente curricular (IFF, 2018).

O IFFar demarca que a TE será definida por comissão examinadora própria (instituída pela Diretoria de Ensino), que baseará seu parecer nos registros, previstos e padronizados, do processo de ensino e aprendizagem do estudante (Formulário para registro pelos professores das adaptações realizada e modelo de Parecer Pedagógico Descritivo Semestral). Além disso, apresenta modelo de parecer de banca examinadora

para TE e modelo de descrição para diploma e histórico escolar em caso de TE (IFFAR, 2019).

Já o IFSul aponta que a TE será definida em colegiado pela Câmara de Ensino, a partir de um Projeto de TE, constando todos os registros, previstos e padronizados, de acompanhamento do estudante (Plano de AEE, Instrumento de Diagnóstico Escolar, Plano de Ensino Especial para cada componente curricular). É previsto também que o Projeto de TE deve ser o Projeto Pedagógico do Curso reformulado, constando todas as adaptações e flexibilizações adotadas para atender às necessidades do estudante (IFSUL, 2016a).

Os documentos do IFBaiano e o IFGoiano também organizam os procedimentos para TE, mas não apresentam os modelos padronizados.

Todos esses IFs, que organizam de forma mais detalhada a certificação por TE, preveem a emissão de diploma regular do curso, inserindo nota indicativa de TE no verso e/ou incorporando indicação no histórico escolar, no qual, em todos os casos, serão elencadas as competências desenvolvidas pelo estudante, de modo similar ao proposto no Parecer CNE/CEB nº 5/2019 (BRASIL, 2019), já mencionado.

Ressalta-se, de modo especial, o IFC por ser o único a propor uma articulação com os conselhos profissionais a fim de viabilizar a atuação profissional dos estudantes certificados por TE, indicando que "a equipe de AEE deverá, nos casos de certificação por terminalidade específica, realizar articulação com os conselhos profissionais, a fim de viabilizar a atuação dos profissionais no mercado de trabalho" (IFC, 2018, p. 12). Apesar de não especificar como aconteceria tal articulação, sinaliza uma preocupação, já mencionada inicialmente, como questionamento à proposta de certificação diferenciada, desenhada no Parecer do CNE/CEB nº 5/2019 (BRASIL, 2019).

Outra constatação diz respeito à definição da TE nos instrumentos selecionados dos IFs. Com exceção do IFC, nenhum outro documento examinado define a TE sem fazer referência direta ou muito próxima do texto da legislação. Fato que pode ser um indicativo da dificuldade de interpretação do significado da proposta, tendo em vista a complexidade de situações e interpretações que envolvem o estatuto da TE, conforme supracitado.

Ainda sobre a organização da TE, alguns IFs, como é o caso do IFF e do IFB, preveem a certificação intermediária como possibilidade de certificação diferenciada a depender de cada caso.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

Aos alunos que não puderem obter o certificado para terminalidade do curso pleiteado, devido a suas limitações, será conferido um certificado de formação intermediária, observando-se Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), emitido pelo MEC em junho de 2012, com edição revisada em abril de 2014 e Classificação Brasileira de Ocupações – CBO – bem como os objetivos atingidos pelo aluno de forma individual, conforme normatizam a Portaria Interministerial nº 5/2014, artigo 4º e também o Decreto nº 3.298/1999, artigo 28, § 2 e 3. (IFF, 2018, p. 34).

A certificação intermediária, na Educação Profissional, está amparada no Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas. [...] O itinerário formativo possibilita a concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica, desde que seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade, segundo os interesses dos estudantes, as possibilidades das instituições e redes de ensino, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local. (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse caso, o estudante não teria a certificação regular do curso sem ter as competências mínimas para exercer a profissão, de modo a evitar consequências futuras na continuidade dos estudos ou no trabalho, conforme já demarcado, e também não sairia do contexto da Educação Profissional sem nenhuma certificação, como se todo esforço empreendido no processo formativo tivesse sido em vão.

Todavia, ao considerar as falhas de compreensão da TE, já expostas na introdução desse artigo, deve-se refletir ainda sobre a existência de casos mais extremos de estudantes com graves deficiências e substantiva defasagem na aprendizagem que podem acessar cursos de formação profissional.

Nesses casos, talvez seja mais difícil certificar a conclusão de um curso de formação profissional de nível médio ou superior com o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas previstas, ou até mesmo, conseguir certificar uma qualificação profissional intermediária dentro do respectivo curso. Sem contar as situações em que a certificação de uma etapa de escolaridade regular, como o ensino médio, pode estar condicionada à uma formação profissional, como no caso dos cursos técnicos ofertados na forma integrada ao ensino médio.

A TE na prática dos IFs

Quando a investigação volta-se para a prática da certificação por TE nos IFs, as evidências tornam-se menores.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

Dentre os 38 IFs existentes e pesquisados, apenas 6 (15,8%) indicaram ter certificado algum estudante por TE, conforme apresenta o Quadro 3.

Nos últimos cinco anos (2015 a 2019), 11 discentes com deficiência foram certificados por TE nos IFs. Aparentemente, um número pequeno; no entanto, na ausência de um censo que discrimine o número de estudantes com deficiência matriculados e concluintes nos IFs, fica difícil fazer uma análise mais objetiva.

Quadro 3 – Identificação das certificações por TE concedidas pelo IFs

(continua)

Certificação por Terminalidade Específica concedida(s) pelos IFs					
IF	Quantitativo de alunos certificados por TE / Tipo de deficiência	Curso/modalidade cursado	Ano de ingresso no curso	Ano de conclusão do curso	Apresentou certificado de Terminalidade Específica da etapa de ensino anterior?
IFAP	01/Não informou	Técnico em logística / curso técnico subsequente ao ensino médio	Não informou	Não informou	Não informou
IFES	02 / Deficiência Intelectual	Técnico em Agropecuária /Curso técnico integrado ao ensino médio	2012	2017	Não
		Técnico em Zootecnia/ Curso técnico integrado ao ensino médio	2014	2018	Não
IF GOIANO	02 / Deficiência Intelectual	Técnico em Agropecuária/ Curso técnico integrado ao ensino médio	2017	2019	Não
		Técnico em informática/ Curso técnico subsequente ao ensino médio	2014	2015	Não
	01/ Deficiência Intelectual Severa	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas/ Curso superior de tecnologia	2014	2017	Sim

Quadro 3 – Identificação das certificações por TE concedidas pelo IFs

(conclusão)

Certificação por Terminalidade Específica concedida(s) pelos IFs					
IFMT	03/ Deficiência física	Técnico Agropecuária/ Curso técnico subsequente ao ensino médio	2014/2	2015/2	Sim
		Técnico Agropecuária/ Curso técnico integrado ao ensino médio	2013/2	2015/1	Sim
		Técnico em Alimentação Escolar/ Curso técnico subsequente ao ensino médio	2015	2017	Não
IFPB	01/ Não informada	Técnico em informática/ Curso técnico subsequente ao ensino médio	Não informou	Não informou	Não informou
IFSP	01/ Deficiência Intelectual	Técnico em Mecânica/ Curso técnico integrado ao ensino médio EJA	Não informou	2016	Não

Fonte: Autores (2020).

Ao explorar os dados relativos às certificações por TE realizadas pelos IFs, observa-se que, em grande parte, elas ocorreram em cursos técnicos, na modalidade integrada ao ensino médio ou subsequente a ele, com exceção de um caso de curso superior de tecnologia e um relativo a curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade de EJA.

A maior parte dos estudantes certificados, o que totaliza 6 (54,5%) deles, possui deficiência intelectual (DI); além disso, outros 2 (18,2%) discentes certificados não tiveram a deficiência declarada e, ainda, 3 (27,3%) alunos possuem deficiência física.

Nota-se que a aplicação da TE não tem sido restrita ao público previsto na legislação em vigor, aos "educandos com grave deficiência mental ou múltipla" (BRASIL, 2001, p. 28). Ademais, a TE concedida aos estudantes com deficiência física não encontra amparo na legislação vigente, além de não possuir respaldo no âmbito da própria instituição, a qual não dispõe de regulamentação específica sobre TE.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

Outrossim, metade dos IFs que já certificaram estudantes por TE (IFAP, IFMT e IFSP) não possui regulamentação para tal procedimento, ou mesmo não preveem tal processo em seus documentos públicos relacionados a ações inclusivas.

Percebe-se ainda que apenas 3 (27,3%), dos 11 estudantes em análise, apresentaram certificação por TE da etapa anterior de escolaridade, sendo 2 com deficiência física e 1 com DI.

Tal fato evidencia que, na educação básica ofertada por outras redes de ensino, também não tem sido observado o público passível de TE definido na legislação. Parece, portanto, que a TE está sendo endereçada a qualquer estudante público da EE que não consiga desenvolver as habilidades e competências mínimas previstas para a etapa escolar e/ou para o qual a escola tenha dificuldade de oferecer condições acessíveis de desenvolvimento e progressão.

O único estudante identificado com DI severa obteve TE em curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, do IF Goiano. Ele já havia recebido certificação por TE na etapa anterior de ensino, o que significa que não conseguiu desenvolver as competências mínimas do ensino médio, contudo, progrediu para a etapa de ensino posterior, no caso, em curso superior.

No entanto, outro estudante, também com DI, que obteve certificação por TE, no IFSP, em curso Técnico em Mecânica integrado ao ensino médio na modalidade de EJA, não apresentou a certificação da etapa anterior ou atual de ensino por TE, podendo ser do ensino fundamental ou ensino médio regular. Todavia, tendo sido certificado no IFSP, na modalidade de EJA, pode-se extrair que, para além da ultrapassagem da faixa etária prevista para alguns níveis de ensino, o estudante não desenvolveu as competências mínimas da etapa de ensino anterior/atual e, por esse motivo, não progrediu para a etapa posterior de ensino, que poderia ser o ensino médio regular, curso técnico concomitante/subsequente ao ensino médio ou superior.

A interpretação de ambos os casos confirma a situação descrita anteriormente, de uma certa ambivalência da TE. Ora representando a conclusão de uma etapa ensino, conforme exprimem alguns aparatos legais (BRASIL, 1996; 2001; 2001a), ora representando a certificação da escolaridade desenvolvida na etapa de ensino, conforme circunscrevem as interpretações mencionadas da SEESP/MEC (BRASIL 2009a, 2009b, 2009c apud BRASIL, 2015).

Considerações finais

O presente estudo evidenciou que a política educacional tem viabilizado interpretações dúbias sobre o estatuto da TE, o que pode influenciar as práticas escolares e, inclusive, vir a descaracterizar a proposta de educação inclusiva, na medida em que possibilita o entendimento da TE como uma prática discriminatória de estudantes por motivo de deficiência e como uma prática impeditiva para realização de aprendizagens ao longo da vida. No que concerne à adoção da TE no âmbito dos IFs, foi possível constatar que a regulamentação e implementação da TE ainda é uma realidade pouco expressiva e eficaz. Apenas 13 IFs (34%) preveem este estatuto em seus documentos e somente 6 (15,8%) certificaram estudantes por TE.

O conteúdo dos materiais analisados evidenciou interpretações subjetivas e diferenciadas sobre a adoção da TE, seja com relação à sua organização, prevendo ou não a certificação intermediária e a preocupação com a inserção profissional do estudante certificado por TE, seja com relação ao público a que se destina.

Foi possível constatar que os IFs têm assumido a TE para a conclusão de uma etapa formativa profissional, certificando regularmente, de acordo com o previsto para cada curso, e declarando apenas as habilidades e competências desenvolvidas, na perspectiva de uma atuação profissional possível, mostrando à sociedade a incompletude da formação técnica profissional.

Todavia, reconhecendo as limitações desse estudo, que não possibilitou uma análise mais aprofundada dos casos de certificação por TE em cada IF, reforça-se a necessidade de realização de mais estudos e discussões sobre a TE, tendo como suporte a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e a LBI (BRASIL, 2015a), as quais preveem “educação ao longo da vida” para o público da EE. Inclusive há necessidade de discussão sobre a TE no contexto da educação básica, a qual incumbe orientar e direcionar os estudantes com DI/DM para processos de socialização, escolarização, profissionalização e/ou empregabilidade futuros, uma vez que esse público, apesar das previsões da Convenção (BRASIL, 2007; 2008; 2009), ainda carece de normativas objetivas que garantam sua participação efetiva na sociedade.

Referências

- ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949?show=full> Acesso em: 08 dez. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Setenta, 1977.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001, 32p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a, 5p.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, DF, 2007, 48p.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, 9 de junho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto na Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 2/2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013, 5p.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF, 2014, 290p. 3ª ed. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2015, 200p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF, 2016, 194p. 3ª ed. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cnct-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em: 6 abr. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018, 16p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº. 5/2019**. Consulta acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília, DF, 2019, 8p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118421-pceb005-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html> Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf> Acesso em: 08 mai. 2020.

ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues. et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**. São Paulo, n. 01, v. 08, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/smard/article/view/49594/53669>. Acesso em: 03 nov. 2019.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Denise. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

IACONO, Jane Peruzo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5. Curitiba, 2004. **Anais**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. 2004. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/nov_pos_de_incl_ou_excl_vel.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE (IFAC). **Resolução nº. 145, de 12 de julho de 2013**. Regulamenta a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do IFAC. Rio Branco, AC, 2013. 9p. Disponível em: http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1752&Itemid=120. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL). **Resolução Nº 45, de 22 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do IFAL. Maceió, AL, 2014. 9p. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/arquivos/res-no-45-cs-2014-aprova-a-regulamentacao-do-napne-ifal.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL). **Resolução nº 17, de 11 de junho de 2019**. Aprova regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com necessidades específicas do IFAL. Maceió, AL, 2019. 26p. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-17-cs-2019-identificacao-acompanhamento-e-avaliacao-de-discentes-com-necessidades-esperiais-procedimentos.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº. 45, de 13 de julho de 2015**. Aprova as normas que trata do Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE do IFAM. Manaus, AM, 2015. 6p. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/formularios-e-documentos>. Acesso em: 11 jan. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Resolução nº 31, de 06 de junho de 2018**. Aprova o Regulamento do Procedimento para Atendimento de Alunos com Deficiência no IFAM. Manaus, AM, 2018. 11p. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/formularios-e-documentos>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Resolução nº 024, de 16 de outubro de 2013**. Institui o Regulamento do NAPNE-Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Brasília, DF, 2013, 7p. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Manual de Orientações para Adaptações / Adequações Curriculares e Terminalidade Específica**. Brasília, DF, 2018. 61p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Resolução nº 09, de 28 de março de 2016**. Diretrizes para a Acessibilidade Pedagógica dos Estudantes com Necessidades Específicas no âmbito do IFBA. Salvador, BA, 2016. 8p. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/assistencia-estudantil-pasta/resol-09-2016-acessibilidade-pedagogica.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Resolução nº 30, de 12 de dezembro de 2017**. Aprova a Política de inclusão da pessoa com deficiência e/ou outras necessidades específicas no âmbito do IFBA. Salvador, BA, 2017. 16p. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/jacobina/institucional/documentos/resolucao-30-2017-politica-inclusao-pessoa-com.pdf/view>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Cartilha práticas acadêmicas inclusivas**. Salvador, BA, 2019. 36p. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/permanencia-assistencia-estudantil/praticas-academicas-inclusivas-visualizacao-digital.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Cartilha Orientação para atendimento a pessoas com deficiência**. Salvador, BA, s/d, 15p. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/permanencia-assistencia-estudantil/orientacao-para-atendimento-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 12 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IFBAIANO). **Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano**. Salvador, BA, 2018. 12p. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wpcontent/uploads/sites/2/2019/05/Regimento-do-N%C3%BAcleo-de-Atendimento-%C3%A0sPessoascom Necessidades-Espec%C3%ADficas-do-IF-Baiano.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IFBAIANO). **Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano**. Salvador, BA, 2012. 27p. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/gestao-ti-lapa/wp-content/uploads/sites/91/2020/02/POLITICA_DE_DIVERSIDADE_E_INCLUSAO_DO_IF_BAIANO.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IFBAIANO). **Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. Salvador, BA, 2018. 20p. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wpcontent/uploads/sites/2/2019/05/Regulamento-do-Atendimento-Educacional-Especializado-no-%C3%A2mbito-do-IF-Baiano.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Portaria Normativa nº 04, de 29 de janeiro de 2018**. Instituir a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense. Blumenau, SC, 2018. 30p. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria-Normativa-004-2018-Regulamento-de-Atendimento-Educacional-Especializado-do-IFC.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense**. Blumenau, SC, 2019. 13p. Disponível em: http://consuper.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/sites/14/2019/01/Resoluo_33.2019_ANEXO.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Nota Técnica nº. 001/2015/PROEXT/PROEN/IFCE**. Orientação quanto à elaboração e utilização de recursos didáticos e pedagógicos adaptados aos estudantes com deficiência. Fortaleza, CE, 2015. 5p. Disponível em: https://ifce.edu.br/proext/arquivos/nota-tecnica_2015_elaboracao-e-utilizacao-de-materiais-adaptados.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Resolução nº 050, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Regulamento do NAPNEs do IFCE. Fortaleza, CE, 2015a. 5p. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/arquivos/resolucao-no-050-14-de-dezembro-de-2015-napnes.pdf/view>. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Resolução nº 064, de 28 de maio de 2018**. Aprova a alteração da Resolução nº. 050 de 15, de dezembro de 2015. Fortaleza, CE, 2018. 2p. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/resolucao-no-064-2018-altera-o-regimento-napne.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Regulamento Interno NAPNE**. Vitória, ES, 2014. 7p. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/Pro_reitoria_ensino/fonapne/portaria_1063-2014_anexo_I.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Resolução do Conselho Superior nº 34 de 9, de outubro de 2017**. Institui as Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas no IFES. Vitória, ES, 2017. 5p. Disponível em: <https://ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=10>. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Resolução do Conselho Superior nº 55 de 19, de dezembro de 2017**. Institui Procedimentos de Identificação, Acompanhamento e Certificação de Alunos com Necessidades Específicas no IFES. Vitória, ES, 2017a. 5p. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identificacao%20acompanhamento_e_certificacao%20de_alunos_com_Necessidades_Especificas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Resolução do Conselho Superior nº 19 de 13, de julho de 2018**. Altera a Resolução nº. 55/2017 de 19/12/2017 que Institui Procedimentos de Identificação, Acompanhamento e Certificação de Alunos com Necessidades Específicas no IFES. Vitória, ES, 2018. 1p. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/Res_CS_19_2018_Altera_Resolucao%2055_2017_Institui_procedimentos_de_identificacao%20acompanhamento_e_certificacao%20de_alunos_com_Necessidades_Especificas.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução CONSUP nº. 060 de 31, de agosto de 2016**. Aprova o Regulamento de Terminalidade Específica do IFFAR. Santa Maria, RS, 2016. 9p. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentoselegisla%20B5es/resolucao%20B5es/item/3064resolucao%20do-consup-n%20BA-60-2016-regulamento-de-terminalidade-especifica>. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução CONSUP nº. 079 de 13, de dezembro de 2018**. Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do IFFAR. Santa Maria, RS, 2018. 16p. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos_elegisla%20B5es/resolucao%20B5es/item/14719resolucao%20do-consup-n%20BA-079-2018-aprova-a-politica-de-diversidade-e-inclusao-do-iffar. Acesso em: 17 jan. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução CONSUP nº. 0052 de 24, de outubro de 2019.** Aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no IFFAR. Santa Maria, RS, 2019. 16p. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-elegisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/15642resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-052-2019-atualiza%C3%A7%C3%A3o-do-regulamento-do-atendimento-educacional-especializado-no-iffar>. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Resolução nº 33, de 15 de outubro de 2018.** Aprova o Programa de Acessibilidade Educacional do IFF. Campos dos Goytacazes, RJ, 2018. 64p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIÁS (IFG). **Resolução CONSUP nº 01, de 04 de janeiro de 2018.** Retificar a Resolução CONSUP/IFG no 30, de 02 de outubro de 2017, que aprovou o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do IFG. Goiânia, GO, 2018. 17p. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%201.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO (IFGOIANO). **Resolução nº 24, de 01 de março de 2013.** Aprova o Regulamento Institucional do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Goiânia, GO, 2013. 6p. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CMPCBE/Doc_Ensino/Regulamento-Institucional-dos-Ncleos-de-Atendimento-s-Pessoas-com-Necessidades-Educacionais-Especificas_NAPNE_Res-24_2013.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO (IFGOIANO). **Resolução nº 30, de 17 de junho de 2016.** Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado. Goiânia, GO, 2016. 8p. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_do_Atendimento_Educacional_Especializado_AEE.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO (IFGOIANO). **Resolução nº 19, de 02 de maio de 2017.** Aprova o Regulamento para a Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF Goiano. Goiânia, GO, 2017. 20p. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_e_Especial.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Resolução nº. 15, de 27 de fevereiro de 2015.** Dispõe sobre a Regulamentação dos procedimentos para o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do IFMA. São Luís, MA, 2015. 6p. Disponível em: https://proen.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2015/12/11032015-170842-ResolucaoN15-Regulamentacao_do_Nucleo_de_Atendimento_as_Pessoas_com_Necessidades_Especificas.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Resolução nº. 22, de 03 de novembro de 2016**. Dispõe sobre a regulamentação, funcionamento e atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNEE. Belo Horizonte, MG, 2016. 11p. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/aceso-ainformacao/conselhosuperior/resolucoes/2016/resolucao-022-2016-regulamento-do-napnee-final.docx>. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Instrução Normativa nº. 7, de 27 de maio de 2019**. Normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do IFMG. Belo Horizonte, MG, 2019. 8p. Disponível em: https://formiga.ifmg.edu.br/documents/2019/DE/InstrucoesNormativas/Instruo_Normativa_07-2019-_Programa_de_Atendimento_Especializado__PAEE.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Regulamento Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE**. Campo Grande, MG, 2016. 17p. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-do-nucleo-necessidades-especificas-resolucao-026-de-15-04-2016.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). **Instrução Normativa que Orienta quanto aos procedimentos para implantação e/ou implementação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE nos Campi do IFMT**. Cuiabá, MT, 2013. 8p. Disponível em: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/88/84/88843258-9885-46a1-9867-84381449e5e3/7-anexo-da-resolucao-no-0432013-instrucao-normativa-do-napne.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS (IFNMG). **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE**. Montes Claros, MG 2014. 9p. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/regulamentos-ensino>. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS (IFNMG). **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE**. Montes Claros, MG 2019. 11p. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/napneifnmg>. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Resolução nº. 064/2018-CONSUP de 22, de março de 2018**. Propõe as diretrizes, princípios, composição e atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do IFPA. Belém, PA, 2018. 5p. Disponível em: http://braganca.ifpa.edu.br/documentos/campus_braganca2018/napne2018/1482-resolucao-n-064-2018-consup-ifpa/file. Acesso em: 20 jan. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Resolução nº. 139 de 02, de outubro de 2015.** Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs do IFPB. João Pessoa, PB, 2015. 7p. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2015/resolucao-no-139>. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Resolução nº. 240 de 17, de dezembro de 2015.** Dispõe sobre a aprovação do Plano de Acessibilidade do IFPB. João Pessoa, PB, 2015a. 23p. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2015/resolucao-no-240/view>. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Orientações das Ações Inclusivas no IFPE.** Recife, PE, 2014. 3p. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/paulista/extensao/orientacao-das-acoes-de-inclusao-revisado.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Resolução nº. 10/2016.** Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência - NAPNE do IFPE. Recife, PE, 2016. 6p. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/caruaru/extensao/napne/regulamento-napne.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). **Resolução nº. 004/2015 - Conselho Superior.** Aprova a Política de Diversidade e Inclusão para o IFPI. Teresina, PI, 2015. 11p. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/proreitorias/extensao/rei_proex_regulamentopoliticadiversidadeinclusao.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). **Resolução nº. 035/2014 - Conselho Superior.** Aprova Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Teresina, PI, 2014. 7p. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/proreitorias/extensao/rei_proex_regulamentonapne.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). **Resolução nº. 024/2015 - Conselho Superior.** Altera a Resolução nº. 35/2014, do Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Teresina, PI, 2015a. 3p. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/proreitorias/extensao/rei_proex_altera_regulamentonapne.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Resolução nº. 55 de 17, de dezembro de 2014.** Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Rio de Janeiro, RJ, 2014. 12p. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/ConSup/Resolucoes2014/res._55_-_regulamento_do_napne.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Deliberação nº. 18/2015-CODIR/IFRN**. Aprova proposta de Regimento Interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do IFRN. Natal, RN, 2015. 8p. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-de-dirigentes/deliberacoes/2015/deliberacao-no-18-2015/view>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). **Resolução nº 30/CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2011**. Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNEs do IFRO. Porto Velho, RO, 2011. 9p. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Colorado_do_Oeste/Documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n._30_-_Regulamento_NAPNE.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). **Parecer nº 06/2017/DAE/PROEN/IFRO, de 11 de dezembro de 2017**. Analisa a legislação nacional e emite parecer para a aplicação do instituto da “terminalidade específica” no âmbito do IFRO, a pedido do Campus Ji-Paraná. Porto Velho, RO, 2017. 4p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR). **Resolução nº 429/Conselho Superior, de 06 de fevereiro de 2019**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do IFRR. Boa Vista, RR, 2019. 9p. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2019/resolucao-n-o-429-conselho-superior>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE. Bento Gonçalves, RS, 2014. 7p. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução Normativa nº 12, de 21 de dezembro de 2018**. Regulamento de Fluxos e Procedimentos de Identificação, Acompanhamento e Realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) do estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves, RS, 2018. 8p. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). **Resolução nº 03/2014/CS**. Aprova o Regulamento Interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do IFS. Aracaju, SE, 2014. 7p. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Diae/CS_03__Aprova_o_Regulamento_interno_do_NAPNE.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃO-PE). **Resolução nº 33 do Conselho Superior, de 03 de novembro de 2016.** Aprova o Regimento Interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE do IFSertão-PE. Petrolina, PE, 2016. 13p. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Aluno/Assistencia-Estudantil/NOVOSARQUIVOS/Resolucao-n--33.-Aprova-Regimento-NAPNE.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução nº 137, de 04 de novembro de 2014.** Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE. São Paulo, SP, 2014. 9p. Disponível em: [https://ptb.ifsp.edu.br/images/napne/Resol_137_Aprova%20Regulamento%20NAPNE%20\(1\).pdf](https://ptb.ifsp.edu.br/images/napne/Resol_137_Aprova%20Regulamento%20NAPNE%20(1).pdf). Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Instrução Normativa PRE/IFSP nº. 001, de 20 de março de 2017.** Estabelece Orientações para Identificação e Acompanhamento, pelo NAPNE, de Estudantes com Necessidades Específicas. São Paulo, SP, 2017. 6p. Disponível em: https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/images/conteudo/Instrucao_Normativa_001-2017_PRE_retificada.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Boletim Informativo: Avaliação em Educação Inclusiva.** São Paulo, SP, 2020. 3p. Disponível em: https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=174:acoes-inclusivas&catid=73&limitstart=3&Itemid=364. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IFSUDESTEMG). **Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no âmbito do IF Sudeste MG.** Juiz de Fora, MG, 2017. 46p. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentosinstitucionais/unidades/sjdr/guia_versao-acessivel.pdf/view. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul.** Pelotas, RS, 2016. 14p. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas/item/1099-politica-de-inclusao-e-acessibilidade-do-ifsul>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Instrução Normativa nº. 03/2016.** Dispõe sobre os procedimentos relativos ao planejamento de estratégias educacionais a serem dispensadas aos estudantes com deficiência, tendo em vistas os princípios estabelecidos na Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul. Pelotas, RS, 2016a. 19p.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). **Resolução nº 030, de 19 de julho de 2012**. Dispõe sobre a aprovação do Regimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE do IFSULDEMINAS. Pouso Alegre, MG, 2012. 5p. Disponível em: <https://portal.tco.ifsuldeminas.edu.br/images/Campus/napne/Resolucao.030.Regimento.NAPNE.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Resolução nº 42, de 26 de novembro de 2012**. Dispõe sobre a Regulamentação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE do IFTM. Uberaba, MG, 2012. 7p. Disponível em: https://iftm.edu.br/uberaba/nap/pdf/resolucao_42_2012.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2019**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 06 ago. 2020.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 nov. 2019.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira; SILVA, Suzanli Estef. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 33-48.

MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. Considerações sobre a formação de professores e a educação especial e a terminalidade específica de alunos com deficiência intelectual. In: **III Congresso Paranaense de Educação Especial**. UNIFESSPA. Marabá/PA, 24 a 26 de novembro de 2016. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Comunicacao_2016/CONSIDERAES_SOBRE_A_FORMAO.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FARIA, Rogério. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p.13-23.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 nov. 2019.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão), Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2017. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-WanessaMoreiradeOliveira19.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PEROVANO, Laís Perpetuo (Org.). **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. 172p.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do atendimento educacional especializado. **Revista Teoria e Prática da Educação.** Maringá, v. 21, n.1, Jan./Abril, 2018. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45228>. Acesso em: jan. 2020.

SILVA, Mariane Carloto. **Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo da educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17903>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SANTOS, Thamille Pereira. **Certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: produto e produtora de representações culturais.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal Farroupilha- Polo Jaguarí, Santa Maria/RS, 2019. Disponível em: [repositorio-dev.iffarroupilha.edu.br › bitstream › itemid](https://repositorio-dev.iffarroupilha.edu.br/bitstream/itemid) Acesso em: 02 fev. 2020.

SANTOS, Juliani Natalia dos; PONCIANO, Paola Cavalheiro (Orgs.). **Educação Inclusiva Sob Múltiplos Olhares: ações na Educação Profissional e Tecnológica.** 1ed. Jundiá, SP: Paco, 2019. 116p.

SILVA, Mariane Carloto; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação.** Santa Maria, v. 24, dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782019000100241&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 06 fev. 2020.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação,** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015, 53p.

Notas

¹ Nota Técnica encontrada apenas no documento referenciado.

² Estudantes público da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, conforme definido na LDBEN (BRASIL, 1996).

³ Termo atual, adotado em substituição ao termo "deficiência mental" utilizado anteriormente e ainda presente na legislação.

⁴ Pareceres Técnicos encontrados apenas no documento referenciado.

⁵ IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

⁶ O e-Sic é um sistema eletrônico do Poder Executivo Federal na web, que visa facilitar o exercício do direito dos cidadãos de acesso às informações públicas, garantido na Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011). Constitui-se um sistema de uso obrigatório para todos os órgãos e entidades do Executivo Federal para o recebimento de requerimentos de acesso à informação, conforme a Portaria Interministerial N. 1.254/2015. Objetiva organizar e facilitar o procedimento de acesso à informação, tanto para o cidadão quanto para a Administração Pública. Permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação para órgãos e entidades do Executivo Federal, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação. O acesso ao sistema é realizado por meio de, da página: <http://www.acessoainformacao.gov.br/>

⁷ Ressalta-se que não foram foco do presente estudo documentos de organização pedagógica e acadêmica e documentos gerais dos IFs. Foram considerados apenas documentos diretamente relacionados a políticas, programas e/ou práticas de inclusão e atendimentos aos estudantes público da EE.

⁸ Documentos dos IFs que foram identificados e analisados no presente estudo (constam nas referências bibliográficas): 28 Regulamento/Regimento/Diretriz/Normativa de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) (IFAC, 2013; IFAL, 2014; IFAM, 2015; IFB, 2013; IFBAIANO, 2018; IFCE, 2015a e 2018; IFES, 2014; IFG, 2018; IFGOIANO, 2013; IFMA, 2015; IFMG, 2016; IFMS, 2016; IFMT, 2013; IFNMG, 2014 e 2019; IFPA, 2018; IFPB, 2015; IFPE, 2016; IFPI, 2014 e 2015a; IFRJ, 2014; IFRN, 2015; IFRO, 2011; IFRR, 2019; IFRS, 2014; IFS, 2014; IFSERTÃO-PE, 2016; IFSP, 2014; IFSULDEMINAS, 2012; IFTM, 2012); Políticas de Inclusão (IFBA, 2017; IFBAIANO, 2012; IFC, 2019; IFFAR, 2018; IFPI, 2015; IFSUDESTEMG, 2017; IFSUL, 2016); 7 Regulamento/Procedimento/Diretriz/Instrução Normativa para atendimento a alunos público da EE (IFAL, 2019; IFAM, 2018; IFES, 2017; IFES, 2017a, 2018; IFRS, 2018; IFSP, 2017; IFSUL, 2016a); 5 Regulamento/Normativa para o Atendimento Educacional Especializado (IFBAIANO, 2018a; IFC, 2018; IFFAR, 2019; IFGOIANO, 2016; IFMG, 2019); 4 referentes a Cartilha/Orientação/Boletim Informativo sobre ações inclusivas (IFBA, 2019; IFBA, 2020; IFPE, 2014; IFSP, 2020).

⁹ Não foram encontrados documentos no site institucional de 4 IFs: IF Tocantins (IFTO), IF Santa Catarina (IFSC), IF Paraná (IFPR) e IF Amapá (IFAP).

¹⁰ A Rede Federal é composta por 38 IFs, 23 Escolas Técnicas Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 1 Universidade Tecnológica Federal e o Colégio Pedro II. Os IFs representam, aproximadamente, 92% das matrículas Rede Federal (BRASIL, 2019a).

Correspondência

Wanessa Moreira de Oliveira – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rua Luz Interior, 360, Estrela Sul, Juiz de Fora, Minas Gerais – Brasil

CEP: 36030-713



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

4.2 Terminalidade Específica nos Institutos Federais: o que dizem os profissionais que atuam no gerenciamento das políticas de inclusão

Nesta seção, serão apresentados dois artigos científicos, a serem publicados em revistas científicas, os quais buscam identificar as compreensões que têm sido dadas à TE nos contextos dos IFs, de acordo com o relato dos profissionais que atuam no gerenciamento das políticas de inclusão nessas instituições, assim como examinar as relações que estabelecem com a proposta do ensino profissional inclusivo.

4.2.1 *ARTIGO 6: Terminalidade Específica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais.*

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade Específica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v17i35>. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5674>.

Artigo publicado em revista científica indexada na área de ensino da CAPES (Qualis/CAPES 2013-2016: A2), e que pretendeu reconhecer as compreensões dos profissionais que atuam na gestão das políticas de inclusão dos IFs sobre a TE no âmbito da EPT. As análises empreendidas nesse artigo foram amparadas pelas análises complementares dispostas no Apêndice E, as quais registram o processo analítico mais amplo e detalhado, a partir do qual foi possível proceder a caracterização dos profissionais/participantes da pesquisa e a análise de suas percepções, experiências e expectativas sobre a TE.

Terminalidade específica na Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais

Specific Terminality in Vocational and Technological Education: the perspective of professionals in the management of inclusive policies for Federal Institutes

Wanessa Moreira de Oliveira
Cristina Maria Carvalho Delou
Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)
Rio de Janeiro, RJ-Brasil

Resumo

A Terminalidade Específica, enquanto estratégia de certificação prevista para o atendimento a uma parcela dos estudantes público da Educação Especial que, em contexto de ensino regular, não consigam atingir o nível exigido para conclusão de etapa escolar, tem gerado dúvida desde sua instituição e representado motivo de discussões ao ser considerada na Educação Profissional e Tecnológica. Assim, propõe-se identificar as compreensões dos profissionais que atuam na gestão das políticas de inclusão dos Institutos Federais sobre a Terminalidade Específica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou questionário on-line e análise de conteúdo. Como resultados, identificou-se que os participantes, apesar de observarem as falhas presentes nas normativas, demonstram que a Terminalidade Específica tem representado uma estratégia necessária no contexto de inclusão dos Institutos Federais.

Palavras-chave: Ensino técnico profissional; Educação Inclusiva; Estudantes público da Educação Especial.

Abstract

Considered a strategy for school certificate, Specific Terminality which is directed to students as target group of Special Education with difficulties to progress to the level required to complete the educational stage within the context of regular education has caused doubt and raised heightened debate since its inception. Discussions have emerged as this strategy is considered in Vocational and Technological Education. Therefore, the aim is to determine the comprehension of professionals working in the management of inclusion policies for Federal Institutes approaching Specific Terminality. This is a qualitative research using online questionnaire and content analysis. The results pointed out that the participants, despite observing some flaws in guidelines, demonstrated that Specific Terminality represents an essential strategy in the context of inclusion at Federal Institutes.

Keywords: Technological and Vocational Education; Inclusive Education; Students as target group of Special Education.

1. Introdução

A Terminalidade Específica (TE) constitui uma estratégia prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para os estudantes com grave deficiência intelectual ou múltipla, que “não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1996).

Foi regulamentada como "certificação de conclusão de escolaridade - fundamentada em avaliação pedagógica" para estudantes que apresentem "associadas à grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas", de modo a possibilitar finalizações e/ou progressões no processo de escolarização, levando em consideração o "tempo" de permanência em determinada etapa formativa e as "competências e habilidades desenvolvidas" (BRASIL, 2001, p. 28).

Assim, observa-se que a TE não se restringe à condição de deficiência, mas também exige considerar as condições de aprendizagem, sendo direcionada para os casos em que haja necessidade de realização de adaptações curriculares significativas. Ou seja, o foco são os casos em que houver discrepância entre as necessidades do estudante e as exigências do currículo regular, de tal modo, que requeiram ajustes que incidam no currículo proposto, na medida em que ajustes menos significativos não tenham viabilizado a aprendizagem do estudante (BRASIL, 1998; 2001; ARANHA, 2000).

Ademais, apesar de não prevista para, inicialmente, além do ensino fundamental, visto que estudantes público da Educação Especial (EE) têm acessado os mais diversos níveis e modalidades de ensino, a TE tem sido requerida/considerada, em níveis mais elevados de ensino, como nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual também inclui o ensino superior (BRASIL, 2013; 2019; PERTILE; MORI, 2018; SILVA; PAVÃO, 2019; SANTOS, 2019; OLIVEIRA; DELOU, 2020; 2022; MIRANDA; RIBEIRO; RAUSCH, 2022).

Todavia, a temática demonstra-se controversa (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS; BAZILATTO; MILANEZI, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020). Com regulamentação pouco objetiva, tem permitido sua caracterização ora como estratégia excludente ou discriminatória (IACONO; MORI, 2004; LIMA, 2009; HAAS, 2016), ora como estratégia que favorece a inclusão

escolar, com amparo nas adaptações/flexibilizações curriculares (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS, 2019; OLIVEIRA; DELOU, 2022a; MIRANDA; RIBEIRO; RAUSCH, 2022).

Nesse sentido, o presente estudo, o qual constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla que dá corpo a uma tese de doutorado que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz, objetiva identificar as compreensões dos profissionais que atuam na gestão das políticas de inclusão dos IFs sobre a Terminalidade Específica no âmbito da EPT.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na medida em que busca a compreensão dos sujeitos envolvidos e almeja aprofundar os conhecimentos sobre questões ainda pouco exploradas e disponíveis (FLICK, 2009; MINAYO, 2015).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da FIOCRUZ, no Parecer n.º 4.730.256 de 24 de maio de 2021.

Participaram do presente estudo 29 profissionais, um de cada IF, comumente lotados e/ou em exercício na Reitoria de cada instituição, atuando no gerenciamento das políticas inclusivas de atendimento a estudantes público da EE. Os participantes foram nomeados, de forma aleatória, por códigos sequenciais, P1, P2, [...] até P29, e os respectivos IFs de vinculação não foram identificados, de forma a não revelar a identidade dos participantes.

Um questionário on-line foi utilizado como recurso de produção de dados, com referência em Lakatos e Marconi (2003), e aplicado pela ferramenta Google Formulários, entre agosto e setembro de 2021. Os dados produzidos foram compilados e analisados reflexivamente via análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).

Assim, foram procedidas as etapas de pré-análise: constituição do corpus de análise (todas as respostas ao questionário), com sistematização dos dados e leitura flutuante; seguida da etapa de codificação: identificação de unidades de análise (considerando as respostas dos participantes como unidades de contexto, das quais foram extraídas as unidades de registro); seguida da etapa de categorização semântica, com agrupamento das unidades de análise identificadas na etapa anterior; e discussão a partir das categorias elencadas (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).

3. Resultados e Discussão

A partir do processo de codificação e categorização dos dados (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), foram definidas categorias temáticas e subcategorias (Quadro 1) para o presente estudo, buscando abarcar as unidades de análise identificadas.

Quadro 1 - Categorias de análise

CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS
Aspectos organizacionais de desenvolvimento das políticas de inclusão dos IFs	Condução
	Condições
Necessidade da TE nos IFs	Vivências
	Compreensões
	Finalidades

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

3.1 Políticas de inclusão dos Institutos Federais: condução e condições

Os profissionais que se encontram na liderança/condução das políticas de inclusão dos IFs possuem faixa etária predominante entre 31 e 50 anos (72%), e a maioria constitui-se de representantes do sexo feminino (86%). Além disso, 2 desses profissionais declararam ter deficiência visual.

Observou-se que a maioria dos participantes concluiu (55%) ou está realizando (24,5%) cursos de pós-graduação a nível *Strictu Sensu*. No entanto, 2 (7%) participantes não possuem curso superior completo.

A maioria (59%) tem formação inicial na área da educação ou áreas afins, contudo, poucos são da área de EE: apenas 1 professor de EE e 2 Tradutores/Intérpretes de Libras.

Ainda assim, 90% dos profissionais relataram já ter participado de algum curso de formação continuada ou capacitação na área de EE e Inclusiva.

Nenhum dos participantes possui menos de 4 anos de trabalho nos IFs. Em contrapartida, a maior parte (82%) é recente na função de liderar as políticas de inclusão, registrando menos de 4 anos, entre os quais 17% registram menos de 1 ano na função.

Tal constatação pode ser justificada pela possibilidade de rotatividade em cargos/funções nas Reitorias dos IFs e/ou pelo fato de o movimento de investimento na inclusão ainda ser recente em muitos IFs, podendo ter adquirido mais atenção a partir de 2016,

com o aumento de ingresso de estudantes com deficiência decorrente do estabelecimento da reserva de vagas estabelecida pela Lei n.º 13.409/2016 (BRASIL, 2016).

Mas, apesar de os participantes terem pouco tempo no exercício da função que ocupam, muitos deles (79%) informaram terem tido alguma experiência de trabalho anterior na área da EE. Essa informação, quando somada às informações sobre formação acadêmica/continuada, evidencia que os IFs têm depositado a condução de suas políticas inclusivas sob a responsabilidade de profissionais com referência/conhecimento na área.

A maioria deles ocupam cargos efetivos de Professor (34,5%), Técnico em Assuntos Educacionais (14%) ou Pedagogo (14%). Assim, notou-se a presença de poucos cargos diretamente relacionados à EE ou ao suporte da EE, sendo apenas 1 Professor(a) de EE e 3 Tradutores/Intérpretes de Libras, coadunando com o achado anterior de poucos profissionais com formação inicial na área de EE. Tal fato pode representar a escassez desses profissionais nos IFs, conforme têm demarcado alguns estudos (SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; FRANCO; VILARONGA, 2021; ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021; PALESTRA, 2021; OLIVEIRA; DELOU, 2022a).

Alguns participantes (P2; P4; P5) relataram dividir suas funções na Reitoria com outras funções no campus, sendo dificultado maior empenho na condução das políticas de inclusão. Essa situação assemelha-se à que foi identificada na pesquisa realizada por Franco e Vilaronga (2021, p. 17–18), a qual revelou como um dos principais desafios dos profissionais atuantes no suporte/apoio da EE no campus de um IF: "ter uma atuação dividida com outras funções de ensino, pesquisa e extensão" indo além do atendimento às demandas dos estudantes público da EE.

A maioria dos IFs (83%) dispõem de um setor e/ou profissional(is) especificamente referenciados, em suas respectivas Reitorias, para se dedicarem à administração das discussões, construções e/ou ações relativas às propostas/políticas de inclusão e atendimento aos estudantes público da EE. Em outros casos (17%), tais ações são conduzidas por setores e/ou profissional(is) que coordenam ações direcionadas ao atendimento de estudantes em geral.

Desse modo, fica evidente que, mesmo diante de problemas já enunciados em diversos outros estudos (SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021; OLIVEIRA; DELOU, 2020; 2021; 2022a), como a falta de

investimentos e política específicos, e a carência de profissionais especializados, os IFs têm buscado, pelo menos no âmbito da gestão organizacional, nas reitorias, oferecer condições para construção e instrumentalização de políticas de inclusão.

3.2 Vivências da Terminalidade Específica nos IFs

Ao direcionar o foco para as experiências que os participantes do presente estudo já tiveram com a TE, foi possível constatar que a maioria deles (65,5%) não se envolveu em nenhum processo de certificação por TE nos IFs. Tal aspecto talvez se justifique pelo fato de a TE ainda ser pouco regulamentada nesse contexto (OLIVEIRA; DELOU, 2020).

Não obstante, destacou-se o relato do participante P24 sobre um processo exitoso de certificação por TE que acompanhou, no qual o estudante pôde concluir sua formação com uma certificação condizente com seu real desenvolvimento, recebendo uma certificação intermediária de curso:

Foi realizado Terminalidade Específica com estudante da Instituição, no ano de 2016. Ele não saiu como técnico ele saiu como desenhista à mão livre, foram adaptações, estratégias diferenciadas e depois de 6 meses de estudos com equipe multidisciplinar conseguimos chegar a essa opção, foi uma experiência ímpar, a família ficou muito grata porque ele teve uma formação, a família tinha total compreensão do problema, foi uma aliada que nós tivemos [...] (P24).

Ademais, estudos (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS, 2019; OLIVEIRA; DELOU, 2020; 2022) e discussões recentemente empreendidas em eventos realizados entre/sobre os IFs (AULA, 2021; PALESTRA, 2021) demonstraram que a TE têm sido um tema muito discutido e problematizado no contexto dos IFs. Além disso, consultas sobre o tema, direcionadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2013; 2019), também registraram o interesse e as dúvidas que pairam sobre a temática quando pensada no contexto dos IFs.

Tal fato é confirmado no presente estudo, na medida em que boa parte dos profissionais pesquisados (69%) declararam já ter participado de alguma discussão sobre a temática, em suas respectivas instituições.

Ainda nessa direção, nota-se que grande parte dessas discussões tiveram algum desfecho relacionado à temática. Conforme apresenta o quadro 2, na maioria (71%) das discussões sobre TE houve algum encaminhamento de sinalização positiva para implementação/regulamentação da TE nos IFs, resultando seja na efetivação de normatização da TE (38%), na implementação de certificações por TE (14%) ou, ao menos, na constituição da inicialização do processo de normatização da TE (19%).

Quadro 2 - Desfechos das discussões sobre TE empreendidas nos IFs

DESFECHOS (unidades de análise*)	FREQUÊNCIA (que aparece nas respostas dos participantes)
Normatização da TE efetivada	8 (38%)
Normatização da TE em processo	4 (19%)
Ampliação da discussão sobre TE	4 (19%)
Certificação por TE efetivada	3 (14%)
Normatização flexibilidade curricular efetivada	1 (5%)
TE discriminatória	1 (5%)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

*Derivadas das unidades de registro, destacadas das unidades de contexto, que, por sua vez, foram constituídas pelas respostas de cada participante.

Em 19% das discussões realizadas, foi identificada a necessidade de ampliação das discussões sobre a temática, não por acaso, visto se tratar de um tema controverso (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS; BAZILATTO; MILANEZI, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020).

Outrossim, cumpre registrar que, em alguns casos (10%), foi descartada a necessidade de continuidade do debate e de regulamentação da TE. O participante P5 relatou que a TE foi evitada e as discussões culminaram com a regulamentação da flexibilização curricular, e P6 indicou que as discussões conduziram ao entendimento de que a TE constituía um recurso discriminatório.

Tais desfechos, apesar de pouco significativos no universo dos IFs, vão ao encontro da perspectiva da Acessibilidade Curricular (HAAS, 2016; XAVIER, 2018), conforme demarcou P6: "Eu não usaria esse estatuto, definitivamente. Usaria a proposta da acessibilidade curricular".

A Acessibilidade Curricular, portanto, consiste numa perspectiva de política/prática curricular inclusiva que propõe superar as estratégias de Adaptações Curriculares, previstas nas "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" (BRASIL, 2001) como recursos a serem utilizados a favor da inclusão, em razão da (re)significação que tais recursos têm adquirido nos contextos escolares, possibilitando, em alguns casos, reforçar a exclusão ao invés da inclusão (HAAS, 2016; XAVIER, 2018).

Nesse caso, as adaptações curriculares, especialmente as mais significativas, ou seja, as que resultam em maior impacto/alteração no currículo regular (ARANHA, 2000),

representam condição para efetivação da TE (BRASIL, 2001), conseqüentemente, propõe-se superar a proposta da TE.

Todavia, observa-se que as críticas quanto à proposta de adaptações curriculares concentram-se muito mais na aplicação prática equivocada de tais estratégias (MARIN; BRAUN, 2020) do que implicam a análise de sua proposição teórica.

Assim, muitas críticas direcionadas à proposta de adaptações curriculares, como a indicação de que elas favorecem a construção de currículos paralelos e, por isso, constituem discriminação pela deficiência (XAVIER, 2018; MARIN; BRAUN, 2020), não encontram respaldo em suas proposições originárias, descritas inicialmente nos "Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares" (BRASIL, 1998; 2001; ARANHA, 2000), no qual se registra que a adaptação do currículo regular, quando necessária, deve "torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos" (BRASIL, 1998, p. 33).

Percebe-se, então, que as políticas/práticas curriculares, as quais amparam a TE, também constituem temas controversos, com normativas pouco objetivas, nomenclaturas e interpretações diversas (PIRES; MENDES, 2019; ARAÚJO, 2019).

Contudo, independentemente da interpretação ou nomenclatura, a realização de ajustes que incidam sobre o currículo regular pode ser necessária para o atendimento às especificidades de aprendizagem dos estudantes público da EE e possui respaldo em diversos marcos normativos que demarcam os princípios da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, a LDBEN assegura aos estudantes público da EE "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996, art. 59); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009, art. 24) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015, art. 28) preveem medidas de apoio e adaptações razoáveis, de modo a garantir o acesso de estudantes com deficiência ao currículo.

3.3 Compreensões sobre a Terminalidade Específica

A maioria dos participantes (69%) concordaram que as previsões legais da TE não são claras quanto aos seus propósitos. Ao observarem a relação entre os textos legais da TE (BRASIL, 1996; 2001; 2001a) e os preceitos/perspectiva da Educação Inclusiva (UNESCO, 1994;

BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2015), percebe-se que aspectos negativos dessa relação, como, por exemplo, a questão da falta de detalhamento e objetividade das normativas, estavam presentes nos registros dos participantes que compreenderam a TE como recurso que atende aos preceitos inclusivos (24%), como nos daqueles que indicaram entendê-la como recurso que reforça a exclusão (35%) e no discurso daqueles que interpretaram a TE como passível de atender a ambos aspectos (17%).

Nesse sentido, foram identificados aspectos negativos, positivos, condicionantes e neutros elencados pelos participantes para representar a relação da TE com os preceitos inclusivos, conforme registra o Quadro 3.

Quadro 3 - Relações da TE com os preceitos da Educação Inclusiva

AValiação	RELAÇÕES (unidades de análise)	FREQUÊNCIA
Negativa	Falta de detalhes, critérios, objetividade	6
	Falta de regulamentação para EPT	3
	Excludente	3
	Discriminatória	1
	Capacitista	1
	Necessidade de adaptação curricular	1
	Dúvidas sobre o público a que se destina e sobre diplomação	1
	Falta de capacitação dos profissionais	1
	Diversas formas de implementação	1
	Escassez de recursos institucionais	1
Positiva	Permanência do estudante	1
	Concluir o curso, evitar evasão	1
	Operacionalização a cargo de cada instituição	1
	Possibilidade de formação	1
	Base para currículos flexíveis	1
Condicionante	Forma de implementação/condução	3
	Necessidade de adaptação curricular	2
Neutra	Entendimentos diversos	1
	Política em construção	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Foi possível notar que a prevalência de avaliações negativas sobre a relação das previsões legais da TE e a perspectiva da Educação Inclusiva recaem, em sua maioria, sobre a falta de objetividade do Estatuto da TE (entendido como conjunto de normativas que a

referenciam: BRASIL, 1996; 2001; 2001a; 2013; 2019) ou sobre a falta de uma regulamentação apropriada e voltada para o contexto da EPT, que, por sua vez, contribuem para outras avaliações negativas como dúvidas sobre o público a que se destina a TE, sobre a forma de certificação/diplomação e as diversas formas de implementação.

Registraram-se ainda, com menor frequência, avaliações do estatuto da TE como possibilidade de gerar exclusão, seja "[...] por não permitir a inclusão e uma formação democrática" (P5) ou "[...] por não alcançar a todos os alunos [...]" (P25).

Ademais, vale considerar a avaliação de P24, o qual registrou que:

[...] um dos preceitos da TE é que tenham-se esgotadas todas as possibilidades. É difícil garantir isso em instituições que não tem recursos humanos (Educadores Especiais e equipe Multidisciplinar) e nem estrutura necessária (Sala de Recursos) (P24).

Tal apontamento, além de ter demarcado a fragilidade dos IFs em atender, satisfatoriamente, às necessidades dos estudantes público da EE, conforme já problematizado sobre as condições de condução das políticas de inclusão nos IFs, também revelou uma questão inquietante, e talvez sem resposta: como delimitar as possibilidades de aprendizagem de um estudante para que se possa esgotá-las?

Por outro ponto de vista, a TE pode representar um caminho favorável para que o estudante desenvolva aprendizagens mais profícuas, que levem em conta seus potenciais.

Nesse sentido, as avaliações positivas apontaram a TE como forma de favorecimento da permanência e êxito (conclusão de curso) dos estudantes e de práticas de flexibilização curricular, indo ao encontro das avaliações condicionantes para que a TE atenda à perspectiva inclusiva, os quais seriam: a forma de implementação e a necessidade de estar atrelada à realização de adaptações/flexibilizações curriculares.

Segundo, assinalou P22, a regulamentação da TE "[...] nos dá a base para um currículo flexível, métodos e didáticas diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada aluno não se prendendo a avaliações padronizadas [...]" (P22).

Nessa perspectiva, a TE, diferentemente da interpretação dada por Haas (2016), de que tende a favorecer a aprovação automática e a desresponsabilização do professor sob qualquer ação em prol da aprendizagem do estudante, deve exigir o empenho prévio nas práticas de ensino em favor do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, propiciando, assim, a operacionalização e o registro das ações pedagógicas e curriculares

(flexibilizações/adaptações) que se fizerem necessárias para o atendimento às peculiaridades de aprendizagem dos estudantes público da EE.

Logo, as avaliações positivas e condicionantes relacionam-se com os achados do estudo de Miranda, Ribeiro e Rausch (2022, p. 11) sobre a aplicação da TE no contexto do ensino superior, o qual identificou a TE como um "exercício de escuta da diversidade". Segundo registro de participante do estudo, a TE "é o que garante ao aluno a inclusão nos cursos e a conclusão dos mesmos, considerando suas capacidades intelectuais e aptidões físicas" (MIRANDA; RIBEIRO; RAUSCH, 2022, p. 14).

3.4 Finalidades da Terminalidade Específica

A falta de clareza sobre a TE, já observada em outros estudos (PERTILE; MORI, 2018; OLIVEIRA; DELOU, 2020), possibilita diferentes compreensões sobre suas finalidades e tende a favorecer interpretações diversificadas sobre os próprios textos legais.

Nesse contexto, o entendimento sobre o que realmente representa, para a vida acadêmica do estudante público da EE, ter uma certificação por TE não consistiu em unanimidade. Segundo declararam os participantes, a certificação de um estudante por TE pode, por um lado, significar a efetiva conclusão de uma etapa formativa regular (52%) ou, por outro lado, representar uma etapa formativa regular não concluída (31%).

Tal quadro pode ser reflexo da dubiedade que paira sobre o Estatuto da TE e sua aplicação na prática, quanto à possibilidade de continuidade no processo educacional, de viabilizar o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015; OLIVEIRA; DELOU, 2020).

Sobre esse aspecto, o Estatuto da TE prescreve que, apesar de representar uma certificação de conclusão de escolaridade, trata-se de uma certificação diferente, a qual não encerra a vida acadêmica do estudante, mas também não o habilita para progressão no fluxo regular de etapas/níveis de ensino subsequentes. Nesse sentido, propõe que a continuidade da formação escolar do estudante seja direcionada para oportunidades que concorram para continuidade de seu progresso acadêmico, conforme registro:

O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido (BRASIL, 2001, p. 28).

Trata-se, assim, de possibilitar aos estudantes certificados por TE serem incluídos em processos educacionais e de ensino que tenham como ponto de partida seu nível de

desenvolvimento real, ou seja, que partam do que eles realmente desenvolveram (conhecimentos prévios), uma vez que não alcançaram os conhecimentos mínimos estabelecidos para conclusão da etapa de ensino anterior (ex.: domínio da leitura e escrita no ensino fundamental). Nesse sentido, almeja-se a promoção de potenciais novos conhecimentos, numa perspectiva de ensino que pode se alinhar à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (AUSUBEL, 2000) e à Teoria Histórico-cultural de Vigotski, a partir de seu conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 2007; PRESTES, 2012).

Contudo, a TE na prática escolar tem adquirido outra conotação, possibilitando a progressão do estudante para etapas/níveis de ensino subsequentes, mesmo sem a apreensão de conhecimentos básicos, conforme constatam Oliveira e Delou (2020).

Ademais, a maioria dos participantes (59%) indicaram que a concessão da TE deve estar condicionada à realização de adaptações curriculares significativas, mas divergem no entendimento do público a que se destina: estudantes público da EE em geral (28%) ou, especificamente, aqueles com deficiência intelectual, múltipla ou TEA/TGD (31%).

Sob outro ponto de vista, os participantes P16 e P29, P24 mencionaram a Certificação Diferenciada (CD) (BRASIL, 2019), em substituição à TE, seja na perspectiva de ampliação de público, seja acreditando ser um alternativa "mais correta" (P24).

Porém, a CD, termo utilizado no Parecer CNE n.º 5/2019 (BRASIL, 2019) que versa a TE na EPT, apresenta-se mais como um termo alternativo à TE, na medida em que indica "que a terminalidade específica, conforme a legislação, subsidia a emissão de certificação diferenciada na educação profissional, em todos os níveis e modalidades" (BRASIL, 2019, p. 5-6). Nesse sentido, o referido Parecer registra-se favorável à "utilização adequada do estatuto da 'Terminalidade específica ou diferenciada'" (BRASIL, 2019, p. 8).

Assim, tendo conteúdo similar ao da TE, tal proposta difere-se apenas por ampliar o público inicialmente previsto para a TE, expandindo a CD para todo o público da EE e outras especificidades, conforme observam Oliveira e Delou (2020), e por reconhecer a necessidade de realização do Plano Educacional Individualizado (PEI). Nesse sentido, outros participantes (P2 e P7) indicaram compreender a CD como sinônimo da TE.

Outro aspecto relevante identificado no presente estudo é que, mesmo diante de entendimentos diversificados e aspectos negativos do estatuto da TE, grande parte dos

participantes (79,5%) creem que a TE constitui um recurso necessário para o contexto de inclusão na EPT desenvolvida nos IFs, com base nos motivos descritos no Quadro 4.

Quadro 4 - Propósitos que justificam a necessidade da TE no âmbito dos IFs

PROPÓSITOS (unidades de análise)	FREQUÊNCIA
Atender às necessidades dos estudantes	8
Evitar evasão ou retenção desmedida	4
Registrar o real desenvolvimento alcançado pelos estudantes	3
Possibilitar inserção no mercado/mundo do trabalho	3
Viabilizar prosseguimento nos estudos ou trabalho	3
Oportunizar conclusão de etapa formativa/ certificação	3
Crescente ingresso de estudantes público da TE nos IFs	2
Garantir o direito do estudante	2
Preparar para a vida e para o trabalho	1
Evitar aprovação automática	1
Superar a prática da avaliação tecnicista	1
Complexidade da EPT	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Tais registros demonstram que a TE tem sido concebida nos IFs como uma forma de garantir o atendimento às necessidades dos estudantes público da EE, representando um exercício de "escuta da diversidade" (MIRANDA; RIBEIRO; RAUSCH, 2022, p.11), e, portanto, podendo se alinhar à perspectiva inclusiva (BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2015).

Assim, estabelece relação com a análise de Santos (2019, p. 122), de que a TE "[...] é criada, como estratégia de garantir a inclusão, de elevar a escolarização a níveis mais elevados e também permitir a inclusão dos sujeitos no mercado de trabalho".

Além disso, reafirma-se o entendimento de que a TE possibilita a continuidade dos estudantes em processos de ensino, logo não encerra a vida acadêmica dos mesmos (P6; HASS, 2006), o que ficou evidente nos propósitos elencados de "Possibilitar inserção no mercado/mundo do trabalho", "Possibilitar prosseguimento nos estudo ou trabalho", "Possibilitar conclusão de etapa formativa/certificação", que juntos representaram a maior frequência observada nas respostas dos participantes.

Assim, parece que a TE apresenta-se "como possibilidade não somente de certificação acadêmica, mas também de direcionamento para o exercício profissional adequado às condições do sujeito" (PERTILE; MORI, 2018, p. 89).

Entre os 5 (17%) participantes que indicaram ser desnecessário o recurso da TE no contexto inclusivo da EPT, 2 justificaram entender a TE como recurso que reforça a exclusão/discriminação, enquanto 1 participante indicou ser a CD mais adequada.

Sobre a compreensão da TE como estratégia que reforça a exclusão, discriminação ou o capacitismo, foi possível perceber, ao realizar uma busca em todas as respostas dos participantes, pouca recorrência a tais termos, que estiveram presentes nas falas de apenas 7 participantes, conforme demonstra o Quadro 5.

Quadro 5 - Recorrência de termos nas respostas dos participantes

FREQÜÊNCIA	TERMOS (unidades de registro)	PARTICIPANTES	AValiação (com relação à TE)
6	Excluir, Exclusão, Excludente	P8	Negativa
		P12	Positiva
		P13	Negativa
		P21	Dúvida
		P29	Negativa
		P29	Negativa
4	Discriminação, Discriminatório, Preconceito	P6	Negativa
		P6	Negativa
		P7	Dúvida
		P29	Negativa
2	Capacitismo, Capacitista	P21	Dúvida
		P21	Dúvida

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Interessante notar que, nos registros de tais termos, nem todos correspondiam à adjetivação/avaliação negativa da TE, conforme se observa no registro de P12: "Partindo da premissa que alguns estudantes por conta de suas deficiências correm mais riscos de exclusão de outros. Acredito que é necessária e importante para permitir a formação que os prepare para a vida e o mundo do trabalho".

Os participantes P7 e P21, por sua vez, utilizaram os termos discriminação, preconceito e/ou capacitismo, para manifestar suas dúvidas sobre as implicações da TE. Declara P21 o que se segue: "[...] Atualmente, diante das discussões sobre Capacitismo, confesso que tenho minhas dúvidas se inventamos uma ferramenta de inclusão ou de exclusão".

As adjetivações negativas da TE, apesar de utilizadas por 4 participantes (P6, P8, P13 e P29), somente se mantiveram negativas ao longo do discurso de P6, o qual entende ser a TE "[...] considerada uma forma de discriminação em razão da deficiência (art. 88 da LBI)". Assim, P6 ampara-se na LBI, a qual, apesar de não fazer referência à TE, prevê, no citado artigo 88, as penalidades para as ações de "Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência" (BRASIL, 2015).

Porém, vale considerar que a LBI faz menção clara quanto ao fato de a "recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas" (BRASIL, 2015, art. 4º) constituir discriminação por motivo de deficiência.

P29, por sua vez, também afirmou, em todos seus registros, a contrariedade à TE, acreditando ser um recurso que favorece a discriminação, mas propõe a utilização da CD como alternativa, o que, conforme já mencionado, não demonstra grandes mudanças.

Ademais, é preciso reconhecer que algumas situações mais complexas vivenciadas nos IFs, conforme já apontado por Oliveira e Delou (2020) e reafirmado no relato de P22, justificam a necessidade de se recorrer às adaptações curriculares significativas e até a TE:

Aqui na instituição, por exemplo, nos deparamos com algumas dificuldades que nos impulsionou a estudar e elaborar uma normativa interna de adequação e adaptação curricular em benefício de um aluno que é DI grave, não sabe ler, não escreve, mas entrou no curso de Comércio Exterior com as notas do ENEM e pelo respaldo das cotas por deficiente, este aluno está desde 2019 inserido num curso que não conseguimos avançar com ele (P22).

Assim, para atender à realidade de inclusão vivenciada em suas instituições, alguns participantes (44,5%) relataram ser importante mudar alguns aspectos no atual estatuto da TE. Entre as principais mudanças elencadas pelos participantes, aparecem com maior frequência (54%) demandas por normativas mais objetivas e com especificações, como: a forma de execução da TE, os critérios específicos para sua concessão, critérios para julgamento por bancas avaliadoras e modelos de certificação e de PEI, além da demanda por uma normativa específica da TE e que contemple a EPT (31%).

4. Considerações Finais

O presente estudo, ao buscar identificar as compreensões estabelecidas sobre a TE no contexto dos IFs, evidenciou questões organizacionais de condição e condução das políticas institucionais de inclusão e revelou o estabelecimento da necessidade da TE nessas instituições por meio dos registros das vivências, compreensões e finalidades declaradas sobre a temática, pelos participantes.

Assim, constatou que os IFs têm buscado oferecer algumas condições favoráveis à operacionalização das políticas de inclusão, como a demarcação de espaço para o trabalho com a temática no âmbito da gestão: instituindo setores de referência e/ou designando profissionais, com algum conhecimento na área, para condução das políticas.

As vivências demonstradas pelos participantes indicaram que a maioria deles (65,5%) não participaram, ainda, de processos de certificação por TE nos IFs, no entanto, boa parte (69%) registraram que o tema tem sido muito discutido em suas respectivas instituições, indo ao encontro de outras produções que evidenciam o aumento dessa discussão nos IFs (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS, 2019; AULA, 2021; PALESTRA, 2021; OLIVEIRA; DELOU, 2020; 2022).

A identificação das compreensões dos participantes sobre a TE no contexto dos IFs, oportunizou a confirmação do caráter controverso de tal temática, conforme já observado em outros estudos (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS; BAZILATTO; MILANEZI, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020), que, no entanto, não demonstrou anular sua proficuidade.

Assim, revelou que a TE têm representado para a maioria dos participantes um "mal necessário", "mal" no sentido de constituir uma estratégia de regulamentação frágil e pouco consistente, possibilitando interpretações/aplicações diversas em desarticulação com a perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2016), e "necessário" no sentido de atender à complexidade dos casos de estudantes com deficiências, os quais, muitas vezes, ingressam nos IFs carregando as marcas das deficiências escolares em proporcionar-lhes aprendizagens significativas, requerendo, assim, maiores adaptações.

Com relação às finalidades atribuídas à TE foi possível constatar que para 52% dos participantes a certificação por TE representa a efetiva conclusão de uma etapa escolar, o que difere da previsão legal (BRASIL, 2001), mas apresenta-se consoante com o que tem sido praticado nos IFs (OLIVEIRA; DELOU, 2020). Além disso, para maioria dos participantes (59%)

a TE está condicionada à realização de adaptações curriculares significativas, podendo assim alinhar-se à perspectiva de estratégia que favorece a inclusão escolar, com amparo nas adaptações/flexibilizações curriculares (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS, 2019; OLIVEIRA; DELOU, 2022a; MIRANDA; RIBEIRO; RAUSCH, 2022).

Logo, foi representativa a manifestação dos participantes (79,5%) de que a TE é necessária no contexto da EPT nos IFs, com raros registros (7%) de desconsideração da TE por alegação de exclusão, discriminação e/ou capacitismo.

Desse modo, o presente estudo, apesar de suas limitações, possibilitou concluir que a TE tem se configurado no contexto dos IFs mais como uma estratégia de garantia de atendimento aos estudantes público da EE (MIRANDA; RIBEIRO; RAUSCH, 2022; SANTOS, 2019) e de encaminhamento profissional adequado (PERTILE; MORI, 2018), na medida em que exige a realização e registro de ações pedagógicas e curriculares em favorecimento da aprendizagem dos estudantes, do que como recurso de reforço para a exclusão e discriminação.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de grande porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000.

ARAÚJO, Maria Alice. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual**: das concepções às práticas pedagógicas. Orientadora: Maria Marta Lopes Flores. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás- GO, 2019.

AULA do Curso de Extensão: Escolarização do estudante com Deficiência Intelectual no contexto da Educação Profissional Tecnológica, 1., 2021. [S.l.]: Instituto Federal de São Paulo, 28 out. 2021. 1 vídeo (1h:56min:25seg). **[Live]**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g0VNL9iwNBI>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Platano, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Setenta, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 1998.

Terminalidade específica na Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE n.º 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE n.º 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 2/2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº. 5/2019**. Consulta acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília, DF, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso; VILARONGA, Carla Ariela Rios. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e nos Ensino Médio integrado. **Revista Cocar**. v. 15, n. 33, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3FpytSo>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3 . ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

HAAS, Clarissa. **“Isto é um jogo”**: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2016.

IACONO, Jane Peruzo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5. Curitiba, 2004. **Anais**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v. 1; 2004.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, 2020. p. 1–27. Disponível em: <<https://bit.ly/3Flmljv>>. Acesso em: 1 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIRANDA, Daniele Claudia; RIBEIRO, Sonia Maria; RAUSCH, Rita Buzzi. Terminalidade Específica na educação superior como escuta da diversidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021. p. 1–18. Disponível em: <<https://bit.ly/3kPAJlz>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. p. 1–36. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006>>. Acesso em: 07 set. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: quem são? #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a4843. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>>. Acesso em: 09 set. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e a Terminalidade Específica. In: SILVEIRA, Resiane Paula da (Org.). **Ciências Humanas: Ideias, Diálogos e Desafios**. Formiga/MG: Editora Ducere, p. 157–175, 2022. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714721>>. Acesso em: 07 set. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A deficiência intelectual ou múltipla e o ensino inclusivo na formação profissional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 25, p. 277–193, 2022a. Disponível em: <<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3457>>. Acesso em: 07 set. 2022.

PALESTRA de Abertura: Inclusão escolar da Rede Profissional Tecnológica - Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT), 1., 2021. [S.l., s.n.]; 21 set. 2021. 1 vídeo (2h:11min:45seg). [Live]. Disponível em: <<https://bit.ly/3kSLXwc>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

Terminalidade específica na Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do atendimento educacional especializado. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 21, n. 1, jan./abril, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3FvcQQo>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

PIRES, Yasmin Ramos; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 12, n. 3, set./dez., p. 390–403, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3FvCWT5>>. Acesso em: 6 ago. 2021.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Flávio Lopes; BAZILATTO, Alexandre; MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada? **Revista Cocar**. Belém/Pará, v. 14, n. 30, set./dez., p. 1–17, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/38e0934>>. Acesso em: 21 out. 2021.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. Orientadora: Carla Ariela Rios Vilaronga. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP. 2020.

SANTOS, Thamille Pereira. **Certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: produto e produtora de representações culturais. Orientadora: Fernanda de Camargo Machado. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal Farroupilha, Santa Maria/RS, 2019.

SILVA, Mariane Carloto; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**, Santa Maria, v. 24, dez. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3N3das7>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1–24, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3ypizMi>>. Acesso em: 21 out. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et al. (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, Maíra da Silva. **Acessibilidade Curricular**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria- RS. 2018.

ZERBATO, Ana Paula, VILARONGA, Carla Ariela Rios, SANTOS, Jéssica Rodrigues.
Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação
do Professor de Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, 2021. p. 319–336.
Disponível em: <https://bit.ly/3sglL1t>. Acesso em: 30 jan. 2022

Sobre as autoras

Wanessa Moreira de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do IOC/
Fiocruz-RJ, Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF) e Assistente Social no IF Sudeste MG.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-3296> E-mail: oliverwanessa85@gmail.com

Cristina Maria Carvalho Delou

Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde
do IOC/Fiocruz-RJ e aposentada da UFF, Psicóloga, Mestre e doutora em Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9206-6004> E-mail: cristinadelou@gmail.com

Recebido em: 12/09/2022

Aceito para publicação em: 07/10/2022

4.2.2 *ARTIGO 7: Ensino inclusivo nos Institutos Federais: possíveis implicações da terminalidade específica ou certificação diferenciada*

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Ensino inclusivo nos Institutos Federais: possíveis implicações da terminalidade específica ou certificação diferenciada. (EM PROCESSO DE SUBMISSÃO À REVISTA CIENTÍFICA).

Artigo a ser submetido à análise e publicação em revista científica indexada na área de ensino da CAPES (Extrato “A” do Qualis/CAPES 2013-2016), após defesa da presente tese.

O estudo buscou observar as implicações da TE ou da certificação diferenciada(CD), termo mais recente utilizado e proposto para o contexto dos IFs a partir da previsão legal da TE, para o ensino inclusivo no IFs. Para tanto, recorreu às compreensões dos profissionais que atuam na gestão das políticas de inclusão dos IFs.

O processo analítico, da análise de conteúdo (codificação e categorização), dos dados produzidos (registros das falas/interações dos participantes) para o estudo em questão, está registrado com maior nível detalhamento no Apêndice F, o qual configura como registro complementar ao artigo em questão.

ENSINO INCLUSIVO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA OU CERTIFICAÇÃO DIFERENCIADA

RESUMO

O advento da Educação Inclusiva passou a exigir das escolas regulares, inclusive das escolas de formação profissional, um movimento de atualização constante, uma vez que a simples inserção na escola comum não garante a participação e aprendizagem efetivas dos estudantes público da Educação Especial. Nesse sentido, torna-se pertinente direcionar enfoque crítico e analítico a políticas, ações, recursos e/ou estratégias propostas e/ou empregadas com tal intento. Assim, a Terminalidade Específica (TE) ou, mais recentemente, a proposta de Certificação Diferenciada (CD), enquanto estratégias previstas e empregadas no contexto da Educação Inclusiva e decorrentes de práticas de ensino, constituem importantes recursos a serem analisados. Logo, o presente estudo objetiva examinar as relações estabelecidas entre a TE/CD e o ensino inclusivo nos Institutos Federais (IFs), por meio de relatos dos profissionais que atuam no gerenciamento das políticas de inclusão nessas

instituições. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou o grupo focal como recurso de produção de dados, os quais foram examinados por meio de análise de conteúdo. Assim, foi possível constatar que as relações estabelecidas entre a TE/CD e o ensino inclusivo nos IFs encontram-se condicionadas, principalmente, às questões atitudinais dos educadores para a efetivação da TE nos IFs e alinhamento com as práticas de ensino inclusivas, assim como às condições estruturais de inclusão disponíveis nas instituições, as quais não demonstram ser as ideais. Nesse sentido, a TE/CD, apesar de já estar sendo pensada, planejada e/ou implementada em alguns IFs (60%), revela-se como estratégia de inclusão de caráter subjugado nesse contexto, precisando ser pensada e desenvolvida em conjunto com outras ações de base, como o aprimoramento das estruturas de suporte à inclusão e da acessibilidade, especialmente na dimensão atitudinal, de modo que possa relacionar-se positivamente com o ensino inclusivo.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva faz parte um movimento mundial a favor da inclusão social, que tem se amparado na concepção de educação como direito humano fundamental e como condição essencial para o desenvolvimento democrático e sustentável das nações (UNESCO, 1990; 1994; 2015; ONU, 2015; MENDES, 2006).

Com o advento da Educação Inclusiva, as escolas regulares passaram a ter que (re)pensar suas políticas e práticas pedagógicas/curriculares para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente dos estudantes público da Educação Especial (EE)¹¹, em um movimento de atualização constante, uma vez que a simples inserção na escola comum não garante a participação e aprendizagem efetivas desses estudantes (GLAT; PLETSCHE, 2012; GLAT; ESTEF, 2021; BERETA; GELLER, 2021; MIRANDA, RIBEIRO, RAUSCH, 2022).

Assim, assumindo a premissa de que a Educação Inclusiva se manifesta, principalmente, por meio do ensino inclusivo, ou seja, da condução de práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, inclusive dos estudantes público da EE, torna-se pertinente direcionar enfoque crítico e analítico a políticas, ações, recursos e/ou estratégias propostas e/ou empregadas com tal intento.

Nesse sentido, a Terminalidade Específica (TE) (BRASIL, 1996; 2001; 2001a) ou, mais recentemente, a proposta de Certificação Diferenciada (CD) (BRASIL, 2019), enquanto estratégias previstas e empregadas no contexto da Educação Inclusiva e decorrentes de práticas de ensino, constituem importantes recursos a serem analisados.

¹¹ Estudantes público da EE: estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento/ Transtornos do Espectro Autista, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A TE, apesar de estabelecida desde a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (BRASIL, 1996), ainda representa uma proposta débil, de interpretações imprecisas, de pouca aplicação prática e discussão acadêmica (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS; BAZILATTO; MILANEZI, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020; 2022).

Trata-se de uma estratégia regulamentada com objetivo de ser uma alternativa de "certificação de conclusão de escolaridade - fundamentada em avaliação pedagógica" para estudantes que apresentem, "associadas à grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas", quando suas condições "não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental". Por conseguinte, deve tal estratégia propiciar "novas alternativas educacionais" (BRASIL, 2001, p. 28).

Em consequência disso, a CD foi recentemente proposta em Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2019) para o contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como um encaminhamento derivado da TE, que foi inicialmente planejada para o ensino fundamental, recomendando, portanto, a "utilização adequada do estatuto da 'Terminalidade específica ou diferenciada'" nos IFs (BRASIL, 2019, p. 8).

Todavia, ambas representam estratégias que têm sido bastante discutidas e requeridas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), principalmente, pelos IFs, dadas as realidades e dificuldades que têm vivenciado no processo de inclusão educacional de estudantes público da EE. Sublinham-se as condições acadêmicas deficitárias em que os estudantes público da EE têm ingressado nos IFs, que, correlacionadas às especificidades das formações profissionais e às dificuldades estruturais para a prática inclusiva, representam grandes desafios para o ensino inclusivo e a formação profissional adequada (BRASIL, 2013; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2020; 2022).

Desse modo, o presente estudo propõe examinar as relações estabelecidas entre a TE/CD e o ensino inclusivo nos IFs, por meio de relatos dos profissionais que atuam no gerenciamento das políticas de inclusão nessas instituições.

METODOLOGIA

O estudo¹² de abordagem qualitativa (FLICK, 2009; MINAYO, 2015) constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla¹³ e buscou aprofundar conhecimentos sobre a temática, ainda pouco explorada, por meio da apreensão das percepções e compreensões dos sujeitos envolvidos.

Utilizou como recurso de produção de dados o grupo focal, com o intuito de aprofundar as compreensões sobre a matéria, permitindo "a exposição ampla de ideias e perspectivas" a partir da interação entre os membros do grupo, a qual seria facilitada por possuírem mesma posição profissional e diversificadas vivências pessoal/profissional sobre a temática (GATTI, 2005, p. 12).

Participaram do grupo focal 10 profissionais, de 9 IFs diferentes, atuantes na gestão das políticas inclusivas de atendimento a estudantes público da EE, comumente lotados nas Reitorias dos IFs. Os participantes foram nomeados por códigos¹⁴ sequencias aleatórios, P1, P4, P8, P16, P19, P21, P25, P28, P29, P30, e os respectivos IFs de vinculação não foram identificados, de forma a não revelar a identidade dos participantes.

O grupo focal foi realizado por meio de uma reunião on-line via ferramenta do Google - *Google Meet*, utilizando a gravação como registro das interações do grupo, sendo, posteriormente, transcrita para análise.

Foi elaborado um roteiro prévio para condução do grupo focal, no qual foram propostas duas atividades para dar início às discussões: a criação de uma nuvem de palavras a partir das principais ideias expressas sobre a TE e uma enquete sobre a relação da TE com as práticas de ensino inclusivas.

As discussões empreendidas no grupo foram transcritas e analisadas na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1977), por meio de processo manual, utilizando somente o editor de textos *Microsoft Word*, iniciado com leitura flutuante exaustiva e identificação das principais ideias expressas, seguida do processo de codificação em unidades de análise, que, por fim, foram agrupadas no processo de categorização semântica (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).

¹² Estudo/pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da FIOCRUZ no Parecer n.º 4.730.256 de 24 de maio de 2021.

¹³ Trata-se de um recorte de uma pesquisa que dá corpo a uma tese de doutorado que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz.

¹⁴ Foram repetidos os mesmos códigos designados em etapa anterior da pesquisa de doutorado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), foram definidas três categorias temáticas e sete subcategorias, conforme apresentadas do Quadro 1, as quais conduzem as discussões do presente estudo.

QUADRO 1 - Categorias de Análise

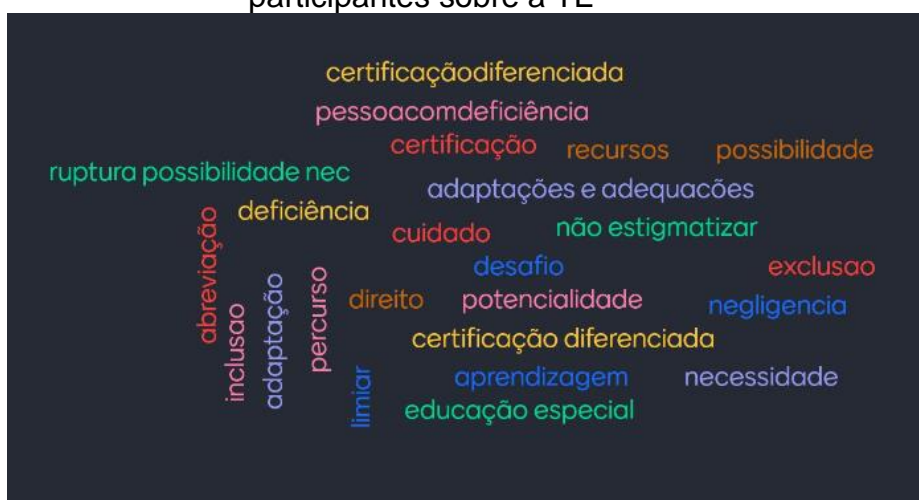
CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS
Relações TE/CD x Ensino inclusivo nos IFs	Atitudinais
	Estruturais
Implicações da TE para o contexto de ensino inclusivo	Atitudinais
	Texto legal
Implementação da TE/CD nos contextos de inclusão dos IFs	Possibilidades
	Condições
	Regulamentação

Fonte: Dados da pesquisa.

RELAÇÕES TE/CD X ENSINO INCLUSIVO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ao se vislumbrar um panorama inicial sobre as ideias gerais, ideias-chaves, que os participantes têm sobre a TE, conforme apresenta a Figura 1, são dadas pistas iniciais sobre suas (in)coerências com o ensino inclusivo.

FIGURA 1 - Nuvem de palavras formada a partir da ideias-chaves dos participantes sobre a TE



Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de a grafia diferenciada utilizada pelos participantes para o registro de uma mesma palavra/expressão ter impossibilitado identificar, visualmente, na Figura

1, o destaque para os termos mencionados mais de uma vez, uma análise mais apurada dos registros possibilitou identificar que três palavras/expressões foram mencionadas por pelo menos dois participantes, a saber, "certificação diferenciada", "possibilidade" e "adaptação(s)".

Assim, pode-se depreender que a TE tem constituído uma possibilidade, uma alternativa, no contexto de inclusão de, pelo menos, alguns IFs, podendo estar ligada à necessidade de realização de ajustes pedagógicos e curriculares para atendimento às especificidades dos estudantes, podendo representar ou ser representada por uma certificação específica e diferente da certificação comum.

Ainda refletindo sobre as principais ideias-chaves que são enumeradas pelos participantes, foi possível perceber que muitas das noções apresentadas possuem nexos entre si, podendo ser agrupadas, conforme apresenta o Quadro 2, para melhor apreensão dos possíveis sentidos atribuídos pelos participantes à TE, em contexto de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; 1996; 2009; 2015).

QUADRO 2 - Enquadramento, sob o ponto de vista da Educação Inclusiva, das ideias expressas pelos participantes sobre TE

Positivas	Negativas	Positivas ou negativas
necessidade, direito, educação especial, recursos, possibilidade, cuidado, potencialidade, aprendizagem, percurso.	abreviação, ruptura, exclusão, negligência.	desafio, deficiência, pessoa com deficiência, certificação, certificação diferenciada, sem estigmatização, adaptação(s), adequações, limiar.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 2 mostra que as principais noções dos participantes sobre a TE aportam-se menos em concepções negativas, relacionadas a uma perspectiva de exclusão, descontinuidade dos estudos e desresponsabilização para com os

estudantes público da EE, e amparam-se mais sob uma ótica positiva, de alinhamento à Educação Inclusiva (BRASIL, 1996; 2008, 2015).

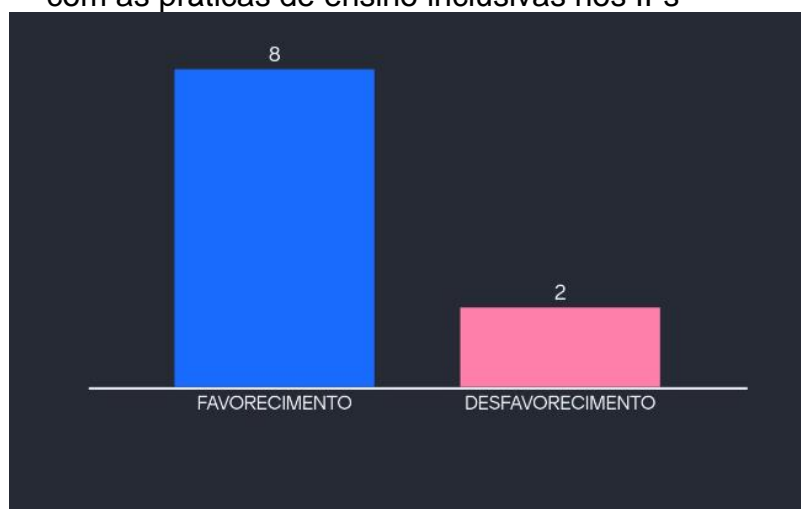
Contudo, são mais significativas as concepções que podem expressar, a depender do sentido dado, alinhamento ou oposição à inclusão. Por exemplo, ao relacionar a TE ao termo "deficiência", pode-se pretender expressar tanto uma deficiência do sistema em recorrer a tal estratégia tida como excludente quanto uma delimitação da estratégia para um público específico, aqueles que possuem deficiência, o que, por sua vez, também pode ser um julgamento positivo ou negativo sobre a TE.

Nessa linha, depreende-se que o termo "limiar" pode simbolizar, ao mesmo tempo, a inicialização de um processo positivo e o estabelecimento de uma fronteira que pode limitar a vida acadêmica do estudante.

As expressões "adaptação(s)" e "adequações" podem ou não ser correlacionadas com a ideia de inclusão, a depender da interpretação ou uso dado (CORREIA, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2022; OLIVEIRA; DELOU, 2022a).

Ademais, quando os participantes foram questionados quanto à relação (ou possíveis relações) da TE com as práticas de ensino inclusivas, a maior parte deles (80%) registrou se tratar de uma relação de favorecimento, de acordo com que se demonstra na Figura 2:

FIGURA 2 - Enquete sobre a relação que a TE estabelece/pode estabelecer com as práticas de ensino inclusivas nos IFs



Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de 2 participantes terem registrado certo incômodo com a pergunta em forma de enquete, alegando que, em certo ponto de análise, a TE pode tanto favorecer como desfavorecer as práticas de ensino, ainda assim o resultado foi expressivo e

serviu ao propósito de disparar as discussões entre os participantes, conforme se apresenta na sequência.

A influência de questões atitudinais

Os participantes, ao justificarem as possíveis relações estabelecidas entre a TE e o ensino inclusivo, evidenciaram que há uma vinculação de dupla dependência nessa relação, que se dá a partir de quem/como se compreende/pratica a inclusão e a TE (qual interpretação/condução dada), relativa a questões atitudinais¹⁵ dos profissionais/educadores envolvidos no processo de inclusão escolar, e, também, a partir das condições institucionais em favorecer o ensino inclusivo, referente às questões estruturais do contexto escolar.

A sujeição da TE a questões atitudinais, relativas à forma de implementação de tal estratégia pelos educadores, é claramente apontada pelos participantes P4 e P21. Segundo P4, a TE "[...] vai favorecer ou desfavorecer no formato em que os educadores da comunidade acadêmica vão ter esse olhar para situação de ensino-aprendizagem do estudante". Para P21, a relação da TE com o ensino inclusivo "[...] depende muito da nossa condução do processo [...] em alguns casos ela favorece, em outros desfavorece a depender da nossa condução enquanto instituição", e ressalta que os desafios dos IFs são os mesmos: "[...] no sentido da compreensão, né, de que mentalidade é essa que tá regendo o processo [...]" (P21).

Além disso, também são destacados pelos profissionais dos IFs outros pontos sobre os quais incidem as expressões atitudinais de compreensão, atribuição de significado, por parte dos educadores e que influem na relação da TE com o ensino inclusivo, como a concepção de inclusão escolar e as concepções de TE e de CD.

Sobre a concepção de inclusão escolar, os participantes P16 e P29 chamaram a atenção para a necessidade de priorizar o atendimento aos estudantes, considerando-os como prioridade, tendo em vista que "[...] a nossa razão de existir é o nosso estudante [...]" (P16), e reconhecendo o dever de oferecer condições de ensino que favorecem aprendizagens, na medida em que "[...] inclusão tem que ser sinônimo de conhecimento produzido, construído pelo estudante [...]" (P29).

Tais entendimentos vão ao encontro de perspectivas construtivistas da aprendizagem como a Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2000) e da

¹⁵ Questões atitudinais relativas às atitudes das pessoas, percepção que se tem/faz dos outros, que se ampara na concepção de acessibilidade atitudinal, como proposta de superação/eliminação de barreiras culturais expressas por atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias (SASSAKI, 2009).

perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007; 2011), as quais reconhecem nas práticas de ensino a importante atribuição de favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens dos estudantes, destacando o reconhecimento do estado contextual e do repertório de conhecimentos do estudante como primordial para qualquer ação que intencione resultar em aprendizagem profícua.

Sobre as compreensões compartilhadas pelos participantes sobre a TE e a CD, observou-se que P16 e P29 as diferenciaram, claramente. Ambos os participantes afirmaram sua predileção pela CD, argumentando tratar-se de uma proposta que se diferencia da TE por garantir a valorização do potencial e das habilidades do estudante, por não restringir a continuidade da trajetória acadêmica do mesmo e por possibilitar a emissão de diploma/certificado comum, com registro das adaptações realizadas apenas no histórico do estudante.

Todavia, conforme já observado por Oliveira e Delou (2020; 2022), a CD foi proposta pelo CNE como forma de efetivação da TE na EPT, diferenciando-se da regulamentação inicial da TE apenas pela ampliação de público de alcance e pela previsão de realização do Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento de importância para o processo de inclusão, bastante discutido academicamente, mas ainda não regulamentado no Brasil.

Ademais, apesar do Estatuto da TE¹⁶, inicialmente, limitar a continuidade do processo de escolarização de estudantes certificados por TE, prevendo seu "encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva" (BRASIL, 2001, p. 28), na prática sua aplicação não tem impedido a progressão regular dos estudantes, seguindo o que constataram Oliveira e Delou (2020).

Outro aspecto de compreensão da TE foi demarcado por P25 ao pontuar que a TE não admite a flexibilização na temporalidade das atividades/curso do estudante público da EE. No entanto, tal entendimento foi contraposto por P30 ao afirmar que "geralmente é o contrário. O estudante, a pessoa com deficiência, tem o direito a mais tempo, adaptação na temporalidade, para realizar o percurso, garantindo as demais adaptações necessárias" (P30).

Em concordância com P30, outro participante esclarece como a sua instituição tem conduzido o processo que leva à TE:

¹⁶ Estatuto da Terminalidade Específica entendido como conjunto de normativas que a referenciam (BRASIL, 1996; 2001; 2001a; 2013; 2019).

E a gente vem num trabalho contínuo de que a gente primeiro tem que fazer todas, todo o processo, todas as adaptações, todas as flexibilizações, para poder chegar à conclusão de que realmente esse aluno vai demandar uma terminalidade ou não (P28).

Nota-se que as observações feitas por P30 e P28 encontram amparo no Estatuto da TE, o qual prescreve, como condição para aplicação da TE, a realização das adaptações necessárias, devendo ser concedida nos casos em que os estudantes, mesmo "com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos", em situações de "apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas" (BRASIL, 2001, p. 28).

A influência de questões estruturais

No tocante às questões estruturais que impactam a relação entre a TE e o ensino inclusivo, foi possível perceber, pelas colocações dos profissionais dos IFs, que as bases para o desenvolvimento da EPT inclusiva ainda estão sendo pavimentadas, carecendo ainda de bastante investimento.

Grande parte dos participantes (80%) reconheceram que seus respectivos IFs ainda não dispõem das condições necessárias para o bom desenvolvimento do ensino inclusivo. De acordo com o que afirmaram P16 e P19, suas respectivas instituições estão trabalhando na busca de tais condições, estão "[...] engatinhando para buscar o ideal [...]" (P16), "[...] travando essa luta aos poucos [...] no início da batalha" (P19), isso porque, segundo P21, os IFs não estão em um momento ideal de inclusão: "Não estamos! Aliás, estamos bem longe disso, né" (P21).

Situação semelhante parece ocorrer no contexto escolar em geral, conforme relatam Oliveira *et al.* (2022, p. 217):

Observa-se que a inclusão escolar é preconizada na legislação, tanto de cunho internacional como nacional, mas não apresenta suporte necessário para sua implementação com qualidade na prática, no contexto escolar propriamente dito, seja em estrutura arquitetônica, na formação e capacitação dos professores e demais profissionais, entre outros.

Foram citadas como dificuldades atuais de inclusão nos IFs: a falta de recursos humanos especializados (P8, P21, P28) e, conseqüentemente, a falta de atendimento especializado (P29), a falta de recursos financeiros (P21), de acessibilidade arquitetônica (P25), de organização suficiente para atender às necessidades dos estudantes (P4), dificuldades de compreensão sobre a EE e inclusiva no que concerne

à gestão e aos educadores (P28) e falta de engajamento dos professores com a temática (P8).

A carência de profissionais especializados e, portanto, de atendimento especializado, mencionada por mais de um participante, demonstra ser a problemática que mais tem dificultado as práticas inclusivas nos IFs, em conformidade com observações realizadas em diversos outros estudos (MENDES, 2017; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2022).

A ausência de uma base, uma estrutura, mais sólida para o desenvolvimento de ações inclusivas nos IFs pode acarretar dificuldades para aplicação da TE/CD de forma coerente com a perspectiva inclusiva (BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2015). Segundo P4, nesse cenário, a TE pode servir como reforço à desresponsabilização pela real inclusão, pois "[...] por conta do sistema educacional ainda não ser inclusivo [...] acaba vindo, né, assim, contra a instituição ou contra o profissional, no sentido [...] para lavar as mãos do processo" (P4).

Ademais, a condição atual de inclusão vivenciada nos IFs e relatada pelos participantes do presente estudo tem conduzindo-os ao autoquestionamento sobre até que ponto as práticas de ensino e as estratégias inclusivas estão realmente valorizando as potencialidades dos estudantes público da EE, conforme demonstram os seguintes registros:

A gente faz o que é possível, mas nem sempre é o que o ideal [...] (P29).

[...] nós ofertamos tudo que era possível, mas às vezes o que foi possível não era o que era o mais adequado [...] (P16).

[...] por essas questões todas estruturais que naquele momento não pôde oferecer o suporte necessário, [...] não conseguiu, né, conferir esse suporte [...] (P4).

[...] receios, né, se as nossas formas de condução elas estão conseguindo mostrar que nós estamos alinhados com o potencial do estudante (P21).

[...] se esse estudante não conseguiu desenvolver todo o seu potencial e também uma parte é nossa culpa, enquanto instituição, mas talvez a gente tentou, mas a gente não tem as condições para oferecer melhor, né (P21).

[...] aumento gradual de matrículas, cada ano, com o mesmo quadro de profissionais ou menos [...] isso vai incidir sobre a não aprendizagem do estudante, né (P21).

Nessa conjuntura, de acordo com o registro de P29, até a CD, enquanto proposta mais recente de implementação da TE, tem sido questionada:

[...] assistindo uma *live*, recentemente, com as conselheiras do CNE, que inclusive foram participantes ativas na construção desse parecer, e elas dizendo: Olha, depois desse parecer, nós já pensamos muita coisa, já

evoluímos muito sobre como pensar nessa certificação, e que essa certificação hoje está sendo questionada, que aqui não faz muito sentido falar em certificação diferenciada se nós, enquanto instituição, não podemos oferecer tudo que o aluno precisa, de fato, e considerando também que os outros alunos que não têm deficiências também não alcançam todos os critérios, mas, no entanto, eles são certificados como qualquer outro (P29).

Contudo, conforme declara P29, muitas vezes as dificuldades que os IFs têm enfrentado em responder às demandas dos estudantes público da EE possuem ainda maior relação com a condição da formação acadêmica, de aprendizagem, com que os mesmos têm ingressado nestas instituições, resultante dos processos de escolarização anteriores, normalmente da Educação Básica, os quais precisam ser urgentemente reconsiderados no que tange, especialmente, à perspectiva do ensino inclusivo.

[...] os alunos chegam para nós no ensino médio, superior, alunos com falta de noções assim básicas, mas, assim, alunos que chegam sem habilidades matemáticas, assim, bem básicas mesmo, e às vezes chegam no curso de engenharia da computação, no ensino superior, sem essas habilidades. Como que chegam lá? Por que está acontecendo esse processo de escolarização que esses alunos chegam lá? Né. Tem muita coisa para ser discutida, não dá para a gente discutir aqui (P29).

Diversos estudos reforçam a declaração de P29, ao identificarem que, de modo geral, a Educação Básica, comumente o ensino fundamental, não tem favorecido a aprendizagem de estudantes público da EE, especialmente, daqueles com deficiência intelectual ou múltipla, não lhes garantindo aprendizagens básicas (REDIG, 2019; ROCHA, 2020; GLAT; ESTEF, 2021; OLIVEIRA; DELOU, 2022b).

Segundo constata Glat e Estef (2021):

[...] alunos com deficiência intelectual, de modo geral, não estão tendo experiências escolares adequadas que garantam, efetivamente, sua participação, aprendizagem e favoreçam sua inclusão social. A análise das suas falas, retratando inúmeras vivências de dificuldades e fracasso escolar, faz-nos questionar, inegavelmente, a coerência entre as políticas educacionais e a sua implementação no 'chão da escola' (GLAT; ESTEF, 2021, p. 165).

Logo, compete aos IFs refletir sobre qual direcionamento tomar, com relação ao atendimento a esses estudantes, conforme propõe o participante P29:

Nós vamos repetir o que aconteceu antes? Que é, simplesmente, fazer uma vista grossa e ah! Ele não consegue, ele vai aprovando, aprovando e chega lá no final. Que conhecimento de fato ele teve? Ele tem? Não que ele não seja capaz, mas não foi problematizado, não foi trabalhado, não foi

reconhecido o verdadeiro potencial, não foi buscado por esse potencial. E aí ele chega lá, sem ter as noções básicas, e o que fazer? (P29).

A reflexão provocada por P29 coloca em xeque a proposição de que, pela ausência de condições ideais para o exercício da inclusão escolar, os conhecimentos mínimos, relativos ao máximo de conhecimentos estabelecidos socialmente como necessários, não precisam ser cobrados dos estudantes público da EE, já que, desse modo, corre-se o risco de, também, não serem perseguidos.

Nesse sentido, ressalta-se a necessária análise sobre a certificação de estudantes público da EE, na medida em que o ensino inclusivo não deveria resultar em uma certificação infundada, inverídica, a qual, no contexto da EPT, atesta a formação de um profissional que não detenha os conhecimentos elementares para o exercício de uma determinada atividade laboral, pois, seguindo a proposta de Redig (2019):

o objetivo final da escola não deve ser apenas a certificação e em alguns casos, a aprovação em processos seletivos para o ingresso no ensino superior, mas sim precisa possibilitar percursos formativos para que o aluno, principalmente o com deficiência, possa visualizar diferentes caminhos de formação, inserção no mundo do trabalho e na vida adulta (REDIG, 2019, p. 3).

Em vista disso, ressalta-se a premência de investimento no estrutural da inclusão, para que, a partir de uma base fortalecida, seja possível planejar e oferecer melhores estratégias de atendimento às necessidades dos estudantes, sendo preciso "[...] sedimentar essa base aqui para poder dar suporte" (P8) necessário.

IMPLICAÇÕES DA TE PARA O CONTEXTO DE ENSINO INCLUSIVO

A maioria dos participantes (80%) relataram que a TE tem sugerido ou pode sugerir ações/atitudes negativas frente à proposta de Educação Inclusiva, conforme estabelecida no país (BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2015).

Segundo demonstra o Quadro 3, a atitude que mais causa receios nos participantes é a de que a TE sirva como instrumento para rotular os estudantes público da EE, por meio do enquadramento dos alunos por tipo de certificação.

Assim, temem que o estudante seja, inclusive de antemão, identificado pelos educadores como "aluno de terminalidade", assim como relatam já existir a identificação de "aluno do NAPNE" (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas), diferenciando os estudantes público da EE dos demais alunos, identificados como alunos do IF.

QUADRO 3 - Implicações relativas às ações/attitudes frente à TE

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas falas de cada participante)
Estigmatizar/ Rotular	5	<p>"[...] medo da estigmatização que se faz acerca da terminalidade específica [...]" (P25).</p> <p>"[...] ele recebe a etiqueta de provável formando por certificado de terminalidade ou algo do tipo [...]" (P21).</p> <p>"[...] é porque assim, no início, tudo era: ah, é aluno de terminalidade, é aluno de terminalidade, já rotulava, né" (P28).</p> <p>"[...] tem alguns professores que não consideram ele aluno do Instituto, mas aluno do NAPNE.. [...] e aí seria rotulado também enquanto aluno terminalidade. A gente tá bastante apreensivo em relação a isso [...]" (P19).</p> <p>"[...] preocupação de estar cada vez mais estigmatizando esse sujeito [...]" (P8).</p> <p>"[...] compreender melhor [...] para que a gente não saia rotulando, estigmatizando, eu acho que é um dos grandes receios, né" (P8).</p> <p>"[...] essa questão de que é aluno do NAPNE, é aluno do IF, mas a gente sabe que existe essas, né, esses olhares" (P8).</p>
Criar baixa expectativa com relação à aprendizagem	2	<p>"[...] assim criar uma baixa expectativa com relação ao ensino e aprendizagem [...]" (P4).</p> <p>"[...] por existir uma possibilidade de terminalidade específica de antemão a gente desinvista no aluno [...]" (P21).</p>

Negligenciar as adequações/flexibilizações curriculares	2	"[...] ser uma desculpa para não flexibilizar, né ou adequar" (P1).
		"[...] nem aquela adaptação básica inicial, o docente acabar não, a instituição acabar não se implicando, né" (P8).
Abreviar o tempo de curso	1	"[...] sair mais cedo mesmo da instituição, [...] terminar mais cedo ali o curso" (P4).
Representar sinônimo de facilitação	1	"[...] sinônimo de benefício, de facilitação, né, [...] questões que nos surgem, né, quando tratamos desse tema" (P21).

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa linha, diversas outras implicações são mencionadas pelos participantes (Quadro 3), todas atreladas a ações de agentes envolvidos na implementação da TE, os quais podem, em razão de uma possível certificação por TE, não buscar e não investir nos potenciais do estudante, criando baixa expectativa com relação à sua aprendizagem e, portanto, furtando-se das práticas de ensino realmente inclusivas.

No entanto, conforme já observado, o ato ou efeito de negligenciar práticas de ensino inclusivas tem se constituído uma realidade nos processos de escolarização regular, especialmente no ensino fundamental, de estudantes com deficiência intelectual ou múltipla, estando relacionadas à aprovação automática, e não à TE (REDIG, 2019; ROCHA, 2020; GLAT; ESTEF, 2021).

Ademais, constata-se que as implicações relativas à proposição legal da TE/CD, ao Estatuto da TE, quase não são consideradas pelos participantes. Apenas P21 e P29 registram avaliações sobre as normativas da TE ou CD.

Sobre a TE, P21 avaliou que sua previsão legal prejudicou sua implementação pelo fato de ater-se somente nas condições de não aprendizagem dos estudantes, não mencionando os potenciais dos mesmos, e, assim, contribuiu-se para as atitudes negativas nela ancoradas. Nas palavras de P21, o texto legal da TE

fala muito mais de uma não aprendizagem do que de um potencial. [...] a letra da Lei ela nos trabalhou [...]. Eu acho que isso nos levou a [...] esses olhares de que a terminalidade nos geraria até uma certa preguiça né de investir no estudante [...] (P21).

Já o documento que apresenta a CD (BRASIL, 2019), segundo P29, é mais objetivo que as regulamentações anteriores da TE (BRASIL, 1996; 2001; 2001a),

orientando "[...] como trabalhar nessa perspectiva das adaptações/flexibilizações curriculares significativas ou de grande porte, para se chegar a essa certificação diferenciada" (P29).

Contudo, pode-se inferir que as implicações negativas que, segundo os participantes, a TE traz ou pode trazer para o contexto de ensino inclusivo nos IFs estão muito mais relacionadas às formas de utilização de tal estratégia, às ações/atitudes relativas à sua implementação do que à sua previsão legal, seu Estatuto.

Desse modo, apresenta condição similar às adaptações curriculares, enquanto estratégias curriculares propostas para o ensino inclusivo (BRASIL, 1998; ARANHA, 2000; OLIVEIRA *et al.*, 2022), as quais têm sido continuamente questionadas no âmbito acadêmico muito mais pelas interpretações e usos inadequados do recurso do que por incoerências normativas (CORREIA, 2016; OLIVEIRA; DELOU, 2022a).

IMPLEMENTAÇÃO DA TE/CD NOS CONTEXTOS DE INCLUSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: possibilidades, condições e regulamentação

Apesar de toda controvérsia, a TE e a CD são estratégias que têm sido consideradas no âmbito dos IFs (PERTILE; MORI, 2018; SANTOS, 2019; OLIVEIRA; DELOU, 2020; 2022). Sobre esse aspecto, haja vista a conjuntura contemporânea dos IFs, os participantes P21 e P29 registraram compreender tais recursos como possibilidade, ou mesmo como necessidade.

Para P21, é mais seguro ter essa possibilidade, mesmo com todos os possíveis riscos relacionados à implementação da TE/CD, conforme já mencionado. Porém, ressalta ser preciso ter em vista que se trata de "um mecanismo de certificação", que não serve a todos os estudantes e também "não resolve o estrutural da inclusão" (P21).

Já P29 admitiu apenas a CD como possibilidade perante a necessidade atual de realização de adaptações/flexibilizações curriculares, principalmente as mais significativas, para os casos de extrema defasagem acadêmica em que têm ingressado muitos estudantes público da EE nos IFs. Portanto, a normatização CD se faz necessária para amparar tais ações, quando necessário.

Porém, P29 assim como P4 denotaram preocupação com as propostas de adaptações curriculares significativas e a conseqüente TE/CD admitidas em contextos de Educação Inclusiva ainda em desenvolvimento, ainda não ideal.

Então, eu acho que hoje a gente precisa, mas a gente precisa caminhar na direção de um horizonte que a gente não precise mais dessas adaptações, aí a gente precisa trabalhar na base e no ideal de inclusão que seja, minimamente, compartilhado né, em todas as modalidades de ensino e fases da educação também (P29).

[...] quem dera se não precisássemos desses instrumentos para legitimar inclusão [...] não só para o aluno público-alvo da Educação Especial, mas todos têm suas especificidades, que aí sim nós falaríamos de inclusão, né, e não medidas ali paliativas para determinado público (P4).

Assim, ambos os participantes sugerem que, com o avanço das propostas e práticas inclusivas, tais estratégias não sejam mais requeridas para validar processos de inclusão de estudantes público da EE.

Não obstante, boa parte dos participantes aludem duas principais condições de/para organização da TE/CD nos IFs: a realização de adaptações/flexibilizações curriculares como premissa para se chegar a uma certificação por TE/CD, mencionada por 60% dos participantes, e o emprego da TE/CD como última alternativa institucional, após empenho máximo dos IFs no atendimento às necessidades dos estudantes público da EE, citado por 50% dos participantes.

As adaptações/flexibilizações curriculares¹⁷ constituem práticas curriculares propostas para o contexto de Educação Inclusiva, que ganharam relevância no Brasil, principalmente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): adaptações curriculares (BRASIL, 1998) e com a prescrição nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Assim, propunha-se que, quando necessário, fossem realizadas adaptações do currículo regular, de modo a "torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos" (BRASIL, 1998, p. 33).

Segundo Oliveira *et al.* (2022), as adaptações/flexibilizações curriculares são usadas,

via de regra, para definir e explicar mudanças feitas no currículo escolar para facilitar e promover a aprendizagem de alunos que não conseguem aprender em tempo, maneira e intensidade equivalentes aos demais estudantes de sua turma (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 216).

¹⁷ Segundo estudo de Oliveira *et al.* (2022), as expressões adaptações curriculares e flexibilizações curriculares são, na maioria das pesquisas acadêmicas mais recentes (publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES), utilizadas como equivalentes.

Evidencia-se, ainda, que as adaptações curriculares foram planejadas para duas formas de implementação: as adaptações de pequeno porte ou não significativas, sendo mais ampla e sem intervenção direta no currículo regular; e as adaptações de grande porte ou adaptações significativas, sendo mais restrita e com intervenção direta no currículo regular (BRASIL, 1998; ARANHA, 2000; 2000a).

Atualmente, conforme já mencionado, as adaptações/flexibilizações curriculares têm sido questionadas no contexto acadêmico e substituídas por diversos outros termos/conceitos, os quais não, necessariamente, têm representado mudanças efetivas nas práticas de ensino inclusivas, segundo analisam alguns estudos (ARAÚJO, 2019; OLIVEIRA; DELOU, 2022a), coadunando com as observações feitas por P1:

Mas parece que tem uma palavra e daí é tentado, [...] fazer o que aquela palavra significa, mas depois, com o tempo, como a atitude não condiz com a palavra, é mudado a definição, é mudado a palavra para tentar trazer uma nova atitude, sabe. Então, parece que tem uma poluição de terminologia muito grande, e no final a gente está buscando o mesmo objetivo, né, que é essa priorização do aluno. [...] ao mesmo tempo, [...] mostra que a gente não quer ficar parado, né, ali no meio termo, mostra que tem alguma coisa que não tá boa [...] Mas aí não adianta nada mudar as terminologias e não mudar a atitude que vai se aplicar a ela (P1).

Ainda assim, os participantes demonstraram reconhecer as adaptações/flexibilizações curriculares como forma prioritária de atender às necessidades dos estudantes público da EE, como estratégia para valorizar as habilidades e competências dos mesmos, e como condição para se chegar à proposição de TE/CD, conforme se identifica nos seguintes registros:

[...] nos estendemos muito mais nos capítulos referentes às adaptações metodológicas e flexibilizações curriculares [...] para comprovar que realmente ele tinha sido assistido dentro do máximo possível da instituição [...] (P4).

[...] não interessa de que forma que a gente vai fazer, reconhecer essas habilidades, se a flexibilização curricular, se alterando, aliás a flexibilização curricular em todas as perspectivas [...] (P29).

[...] primando a importância desse processo de adaptação, de dar acessibilidade curricular [...] (P16).

[...] aquela frase de Rubem Alves que é 'a grade curricular aprisiona', que muitas vezes a gente não se desvincula daquilo ali né, que está estabelecido, preestabelecido. E é muito importante valorizar as competências de cada aluno né, que é a reunião de habilidades ou conjunto de habilidades que ele tem (P1).

[...] a gente está encontrando os caminhos, né, para adaptar e adequar [...] a ideia de que o tempo dele tinha que ser estendido, né, [...] ele passa a ser alguém capaz de aprender sim (P25).

[...] teria primeiro investido muito mais na questão das flexibilizações ou adaptações [...] para depois a gente falar de terminalidade específica (P21).

Sobre esse aspecto, destaca-se ainda a fala de P29 justificando a necessidade de os IFs fazerem uso de estratégias de adaptações/flexibilizações curriculares, inclusive as de grande porte, mais significativas, "para poder dar conta de responder, para poder fazer alguma coisa por esse estudante, porque, caso contrário, a gente vai continuar aprovando a aprovação sem conhecimento real" (P29).

O participante refere-se às situações mais complexas de inclusão, geralmente ocasionadas pelo atraso no desenvolvimento acadêmico do estudante, decorrente, muitas vezes, das deficiências dos processos de escolarização em oferecer as condições adequadas de ensino que realmente contribuam para a aprendizagem, como já mencionado. E destaca que, de qualquer modo, deve-se, sempre que possível, evitar as adaptações/flexibilizações de grande porte, optando primeiro por aquelas de menor impacto no currículo.

Ademais, retomando a análise anterior sobre a influência de questões estruturais da inclusão para a relação da TE com o ensino inclusivo, cumpre destacar seu impacto, também, para as possibilidades de adaptações/flexibilizações curriculares, sendo necessário "[...] fortalecer as estruturas para oferecer as melhores flexibilizações" (P21).

Já a condição de emprego da TE/CD como última alternativa institucional, registrada pelos participantes para o contexto de organização/implementação da TE/CD nos IFs, estabelece relação direta com a exigência de realização de adaptações/flexibilizações curriculares como forma prioritária de atendimento às necessidades educativas dos estudantes público da EE, em conformidade com a afirmação de P4:

Então a gente quis amarrar o documento, no bom sentido pelo menos foi a intencionalidade ali do GT, de nos estendermos muito mais nos capítulos referentes às adaptações metodológicas e flexibilizações curriculares [...] e que a terminalidade fosse o último recurso, e não a priori (P4).

Nesse sentido, nota-se que alguns participantes destacam a existência de múltiplos direcionamentos que podem ser tomados, a depender de cada caso em particular, antes e até que se defina pela TE/CD:

Então assim, a terminalidade, igual P30 colocou, leva um tempo, leva anos, né, para chegar à conclusão de que realmente aquele aluno vai demandar uma terminalidade, mas tem vários outros caminhos possíveis para aquele aluno antes que se defina a questão da terminalidade (P28).

Pode-se, inclusive, admitir-se o uso das duas estratégias, TE e CD, sendo a TE adotada nas situações em que a CD não possa ser aplicada, segundo proposto por P16:

[...] nós trabalhamos nessa perspectiva, é primando a importância desse processo de adaptação, de dar acessibilidade curricular e aí chegar na certificação diferenciada em último caso, e ainda a possibilidade de chegar na terminalidade, conforme discutida lá na LDB, ainda em último, último, último caso, né (P16).

Nesse seguimento, os participantes P1, P21 e P28 apresentaram algumas propostas para melhor organização da TE/CD nos IFs, de acordo com os registros transcritos no Quadro 4:

QUADRO 4 - Proposições para organização da TE/CD nos IFs

UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas falas de cada participante)
"[...] importante uma banca, né, para avaliar isso tudo no final e ponderar as situações [...]" (P1).
"[...] articulação com o mundo do trabalho. [...] mas principalmente no estágio [...] uma sensibilização com as empresas" (P21). "[...] a gente precisa achar um lugar de negociação, um lugar comum, entre o perfil do egresso e as potencialidades do aluno, né" (P21). "[...] eu acho que cada caso precisa ser olhado, né, enquanto grupo docente, com o apoio seja de NAPNE, seja dos núcleos inclusivos [...]" (P21). "[...] cada caso precisaria ser olhado" (P21).
"[...] trabalhado muito com as equipes [...] elaborar formações de professores, né" (P28).

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as proposições apresentadas, destacam-se as ideias apresentadas por P21 de articulação com o mundo do trabalho e da negociação entre perfil do egresso

e as potencialidades dos estudantes, uma vez que a TE/CD está sendo tratada no contexto da EPT e, portanto, carece de considerar a habilitação profissional que envolve a possibilidade de inserção laboral subsequente.

Nesse sentido, chama-se a atenção para o diferencial da TE quando trazida para o contexto da formação profissional nos IFs, em que, além do foco nas potencialidades dos estudantes, não se deve perder de vista a habilitação profissional pretendida, a qual se apresenta legalmente estruturada em conhecimentos específicos, dos mais elementares aos complementares, que definem uma profissão e determinam um perfil profissional para os egressos do curso de habilitação (BRASIL, 2016; 2021; 2021a).

Acredita-se que, em até certo ponto, os conhecimentos específicos, socialmente estabelecidos como elementares para uma determinada profissão, admitam flexibilização, numa perspectiva não engessada de currículo, sendo, no entanto, necessário cuidar para que as adaptações/flexibilizações realizadas não descaracterizem a especificidade da habilitação técnica/profissional.

Nesse cenário, torna-se indispensável a negociação sugerida por P21, entre o perfil do egresso e as potencialidades do estudante, de modo que se viabilize uma formação e certificação concreta, tendo como alvo principal a habilitação inicialmente pretendida, mas que, na impossibilidade dessa, proporcione ao menos uma formação intermediária, segundo já previsto para cursos de formação técnica/profissional de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação (BRASIL, 2018; 2021b), que assegure, além de uma certificação, o real domínio de um fazer especializado e uma formação integral, que prepare para a vida (CIAVATTA, 2012).

Conforme já constatado por Oliveira e Delou (2020), a TE no contexto dos IFs pode representar a habilitação profissional, sem o desenvolvimento de conhecimentos elementares, podendo demonstrar incompletude da formação técnica.

Tal situação pode inclusive reforçar o processo de exclusão dos estudantes público da EE em contextos de trabalho, pois

Essa prática, semelhante à aprovação automática, tende a reverberar no futuro desse sujeito, contribuindo, por exemplo, para reforçar práticas discriminatórias em contextos de trabalho, ancorando a ideia de incapacidade que paira sobre as pessoas com deficiência na observância da ausência de desenvolvimento de competências técnicas básicas relativas a sua habilitação profissional (OLIVEIRA; DELOU, 2022c, p. 169).

Ademais, é interessante observar que pelo menos 60% dos participantes declararam que sua instituição de vinculação possui uma regulamentação interna da

TE/CD, seja vigente (20%), em construção/aprovação (20%) ou ao menos em discussão (20%).

Outros 20% dos participantes declararam que a TE ou a CD ainda não foram consideradas em seus respectivos IFs, seja pelo fato de ainda necessitar compreender melhor a proposta (P8) ou pelo fato de ainda não ter tido nenhum caso para que tal estratégia fosse requerida (P25).

Tais constatações vão ao encontro dos achados de Oliveira e Delou (2020, p. 22), os quais detectaram, com base em análise de documentos públicos dos IFs, que "a regulamentação e implementação da TE ainda é uma realidade pouco expressiva e eficaz", com apenas 34% de todos os IFs do país prevendo a TE em seus documentos institucionais.

Contudo, apesar de haver poucas regulamentações vigentes, observa-se certo movimento de construção, aprovação ou discussão de propostas institucionais de implementação da TE/CD (OLIVEIRA; DELOU, 2022). Nesses casos, conforme observaram P1 e P16, muitas vezes as regulamentações já existentes em alguns IFs têm servido de referência para os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar examinar as relações estabelecidas entre a TE/CD e o ensino inclusivo nos IFs, foi possível constatar que tais relações estão amplamente condicionadas, no sentido de dependência/subordinação, às questões atitudinais, relativas aos posicionamentos pessoais, de compreensão e forma de implementação, dos educadores — professores e demais profissionais de educação — frente às estratégias de adaptações/flexibilizações curriculares e de TE/CD propostas no âmbito da política de Educação Inclusiva (BRASIL, 1996; 1998; 2001; 2001a; 2008; 2009; 2015).

Nesse sentido, e consoante com a observação do participante P28 de que "[...] o obstáculo maior que a gente enfrenta é essa compreensão dos professores", foi possível depreender que as questões atitudinais têm representado grande desafio para a efetivação da TE nos IFs e alinhamento com as práticas de ensino inclusivas.

De igual modo, as relações estabelecidas entre a TE/CD e o ensino inclusivo nos IFs também se encontram entrelaçadas com as condições estruturais de inclusão disponíveis nos IFs, as quais não demonstram ser as ideais, seja por falta de profissionais especializados, de recursos, de acessibilidade, entre outros (MENDES,

2017; SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2022).

Apesar disso, os profissionais dos IFs, participantes do presente estudo, apresentam, contraditoriamente, tanto implicações negativas que a TE traz ou pode trazer para o contexto do ensino profissional inclusivo como possibilidades/necessidades de organização, implementação e regulamentação de tal estratégia no âmbito dos IFs.

Sobre esse aspecto, foi possível constatar que, de modo similar às críticas acadêmicas que se apresentam contra a proposta de adaptações/flexibilizações curriculares (CORREIA, 2016; OLIVEIRA; DELOU, 2022a), os apontamentos, realizados por 80% dos participantes, sobre as implicações negativas da TE para o contexto dos IFs foram, essencialmente, relativos a atitudes pessoais de educadores, de interpretação e utilização, em grande parte, embasadas em atitudes preconceituosas que reforçam estigmas e rótulos sobre o público da EE.

No entanto, também foi verificada a proposição, por 60% dos participantes, de condições de organização/implementação da TE/CD nos IFs, com a utilização das adaptações/flexibilizações curriculares como forma prioritária de atender às necessidades dos estudantes público da EE e como condição para se chegar à proposição de TE/CD. Além disso, 60% dos participantes declararam que suas instituições já possuem ou estão construindo/discutindo a regulamentação interna da TE/CD.

Contudo, chamou atenção no presente estudo o grande impacto de questões atitudinais, da relevância da presença ou ausência de acessibilidade atitudinal (SASSAKI, 2009), na/para adoção de estratégias de ensino para o favorecimento de aprendizagens pelos estudantes público da EE em contexto de ensino regular.

Assim, ficou evidente, além da necessidade primária de se fortalecer e consolidar as bases, o estrutural, da inclusão, a urgência de se trabalhar a acessibilidade atitudinal nos IFs, buscando superar concepções e práticas ainda arraigadas em paradigmas históricos de compreensão da condição de deficiência e da EE que antecederam o atual paradigma da Educação Inclusiva (OLIVEIRA; DELOU, 2022d).

Ademais, considerando as limitações do presente estudo, pode-se concluir que a TE/CD, apesar de já estar sendo pensada, planejada e/ou implementada em alguns IFs (60%), conforme também constatam Oliveira e Delou (2020; 2022), revela-se como estratégia de inclusão de caráter subjugado no contexto dessas instituições.

Tendo em vista sua condição de dependência/subordinação, precisa ser pensada e desenvolvida em conjunto com outras ações de base, como o aprimoramento das estruturas de suporte à inclusão e da acessibilidade, especialmente na dimensão atitudinal, de modo que possa relacionar-se positivamente com o ensino inclusivo, servindo como estratégia/instrumento que respalda práticas de ensino adequadas e efetivas para os estudantes público da EE.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de pequeno porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de grande porte**. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

ARAÚJO, Maria Alice. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual**: das concepções às práticas pedagógicas. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão - GO. 2019

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Setenta, 1977.

BERETA, Mônica Silveira; GELLER, Marlise. Adaptação curricular no Ensino de Ciências: reflexões de professores de escolas inclusivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–22. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE nº. 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 2/2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF, 3ª ed., 194p. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em: maio/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 16 p. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº. 5/2019**. Consulta acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF, 4ª ed., 510 p. 2021. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: maio 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO**. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>. Acesso em: maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: DF. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: maio 2022.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 83–106, 2012.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.27, e0184, Bauru, p.157-170. jan./dez. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Drrarg>. Acesso em: set. 2021

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 164 p. 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Maria, v. 11, n. 33, p. 387-559. 2006.

MENDES, Kátiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 165f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

MIRANDA, Daniele Claudia; RIBEIRO, Sonia Maria; RAUSCH, Rita Buzzi. Terminalidade Específica na educação superior como escuta da diversidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–18. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3kPAJlz>. Acesso em: mar. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1–36. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48006>. Acesso em: jun. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Terminalidade Específica na Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais. **Revista Cocar (EM ANÁLISE)**. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptações curriculares e terminalidade específica. **Revista Educação Especial.(EM ANÁLISE)**. 2022a.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A deficiência intelectual ou múltipla e o ensino inclusivo na formação profissional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 25, 2022b. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3457>. Acesso em: ago. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e a Terminalidade Específica. *In*: SILVEIRA, Resiane Paula da (Org.). **Ciências Humanas: Ideias, Diálogos e Desafios**.

Formiga/MG: Editora Ducere, p. 157–175, 2022c. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714721>. Acesso em: set. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A constituição histórica da Educação Especial e Inclusiva e suas correlações com o conceito de saúde. In: SILVEIRA, Resiane Paula da (Org.). **Perspectivas da Educação: história e atualidades**. v. 7. Formiga/MG: Editora Uniesmero, p. 131–151, 2022d. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/704402>. Acesso em: ago. 2022.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi *et al.* Adaptações/Flexibilizações Curriculares: o que Dizem as Teses e Dissertações Presentes na Capes no Período de 2015 a 2019 Sobre essas Medidas de Acessibilidade ao Currículo Escolar? **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 2, p. 208–218. 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeeducao.pgsskroton.com.br/article/view/8569>. Acesso em: ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do atendimento educacional especializado. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 21, n. 1, jan./abril 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3FvcQQo>. Acesso em: 16 jan. 2020.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1–19. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: dez. 2019.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza. Pesquisas com alunos com deficiência múltipla: análises sobre aprendizagem, desenvolvimento e escolarização. In: PLETSCHE, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga (Orgs.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores**. 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, p. 162–181. 2020.

SANTOS, Flávio Lopes; BAZILATTO, Alexandre; MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. Terminalidade específica: benefício ou exclusão velada? **Revista Cocar**. Belém/Pará, v. 14, n. 30, p. 1–17. set./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38eo934>. Acesso em: out. 2021.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. 2020.

SANTOS, Thamille Pereira. **Certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: produto e produtora**

de representações culturais. Orientadora: Fernanda de Camargo Machado. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal Farroupilha - Polo Jaguari, Santa Maria/RS, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10–16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1–24. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: jan. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole *et al.* (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. v. 37, n. 4, p. 863–869, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: dez. 2021

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese, que teve como objetivo geral analisar as possibilidades e limitações de adoção da Terminalidade Específica (TE) para o contexto de ensino inclusivo, no âmbito dos Institutos Federais (IFs), foi norteadas pelas questões motivadoras do estudo, as quais propuseram observar quais compreensões e finalidades são dadas pelos IFs ao estatuto da TE, e em que medida elas podem contribuir ou não para as práticas de ensino e os processos de aprendizagem inclusivos.

Cumpra previamente registrar que a opção pela referência à terminologia TE ampara-se em sua prescrição legal na LDBEN (BRASIL, 1996), a qual, desde sua homologação, nunca sofreu qualquer alteração. No entanto, no decorrer do presente estudo, surgiu um novo termo, a Certificação Diferenciada (CD), não como forma de lei/decreto e/ou alteração da LDBEN, mas por meio do Parecer n.º 5 /2019 do CNE (BRASIL, 2019), homologado apenas em junho de 2020, passando o termo CD a ser adotado como termo alternativo à TE em alguns IFs e/ou por alguns profissionais dos IFs.

Mesmo a TE permanecendo na centralidade de análise do estudo, a CD não deixou de ser considerada nas análises empreendidas e também demarcada nos discursos dos participantes. Porém, conforme registrado nas discussões da presente tese, apesar de alguns participantes terem apresentado a CD como alternativa à TE, foi possível perceber pouca mudança da CD com relação à forma como a TE foi prevista e, principalmente, como vem sendo utilizada, ao viabilizar, por exemplo, a progressão dos estudantes para níveis subsequentes de ensino e constituir uma certificação comum com registro apenas dos conhecimentos desenvolvidos e/ou com histórico escolar descritivo.

Convém assinalar ainda que na medida em que a TE foi prescrita para os casos de estudantes com grave deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM) que requeiram adaptações curriculares significativas (BRASIL, 2001), optou-se, no decorrer deste estudo, pela referência recorrente aos termos de modo sucinto, ou seja, estudantes com DI ou DM, mas sem deixar de compreender e levar em conta a multiplicidade de casos e condições de aprendizagem que abarcam (dos mais simples aos mais complexos), buscando, então, demarcar as situações que exigem maior adaptação no contexto escolar e, principalmente, no currículo.

Ademais, ressalta-se que a organização adotada na presente tese, em formato de publicações, não dificultou o intercâmbio das discussões, pois, a partir de análises e desfechos de cada artigo de resultados (identificados neste trabalho como artigos 4, 5, 6 e 7), foram realizadas interlocuções entre eles, marcando referências uns aos outros nos próprios textos.

Inicialmente, propôs-se identificar, no contexto dos IFs, a representatividade dos estudantes que constituíam possível público para a TE, de modo geral, estudante com DI ou DM (já que não seria possível identificar as nuances de cada condição), para que, de certa maneira, fosse possível presumir alguma demanda pela TE.

Então, em resposta ao primeiro objetivo específico proposto para o estudo (descrito no item 1.2 da presente tese), pelas análises desenvolvidas no artigo 4 (item 4.1.1), foi constatado que, além de não existirem dados públicos organizados sobre os estudantes público da EE dos IFs, abarcados em censos escolares e/ou plataformas de dados escolares, os próprios IFs, internamente, demonstraram não dispor de tais dados compilados e organizados. Ademais, sublinha-se o fato de apresentarem nomenclaturas pouco padronizadas e ampliação do público da EE previsto na LDBEN.

Quanto à ampliação do público previsto na LDBEN (BRASIL, 1996), a saber, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (denominação que, de acordo com o DSM-V¹⁸, versão atualizada em 2022, foi substituída por transtorno do espectro autista), altas habilidades ou superdotação, cumpre reconhecer que outras normativas agregaram algumas especificidades a este público, sem, contudo, estabelecer alteração na LDBEN. Trata-se, por exemplo, da Lei n.º 14.254 de 30 de novembro de 2021, a qual foi publicada no decorrer do presente estudo e dispõe sobre o acompanhamento de estudantes com transtornos de aprendizagem, como dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), prevendo, entre outras coisas, o atendimento às necessidades específicas desses estudantes pela realização de apoio educacional na rede de ensino de educação básica em parceria com a rede de saúde (BRASIL, 2021).

Outro exemplo de associação de condição específica ao público da EE delimitado na LDBEN foi o impedimento de natureza mental demarcado como condição de deficiência na Convenção (BRASIL, 2009) e na LBI (BRASIL, 2015), o

¹⁸ DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5.ª edição, é um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais, bastante referenciado no Brasil.

qual se caracteriza, segundo Sasaki (2012) e Maior (2022), pela deficiência psicossocial, enquanto um tipo de impedimento que é decorrente de um transtorno mental/psiquiátrico grave/crônico. Trata-se, pois, de uma situação decorrente de um transtorno mental/psiquiátrico, em que o quadro psiquiátrico já se estabilizou, mas ainda causa impedimentos para a pessoa.

Com os dados fornecidos pelos IFs (55% completos, 37% parciais, 8% não informados), foi detectada situação similar ao que ocorria no contexto das instituições públicas de ensino superior (INEP, 2019). No período de 2015 a 2019, as condições mais presentes entre os estudantes público da EE dos IFs eram a deficiência física (27,5%), visual (24,1%) e auditiva (17,4%), que, juntas, representavam 69% desse público. Já os estudantes com DI ou DM que constituem possível público para TE, conforme regulamentada (BRASIL, 1996, 2001), representavam apenas 11% do total de estudantes público da EE dos IFs. Ainda foi possível inferir que os estudantes públicos da EE representavam menos de 1% das matrículas efetivas dos IFs entre 2015 e 2019.

Na sequência, procurou-se conhecer a realidade de adesão dos IFs à proposta da TE. Logo, o artigo 5 (item 4.1.2) respondeu ao segundo objetivo específico desta tese (item 1.2), identificando registros de institucionalização e/ou aplicação da TE nos IFs, de modo a conceber um panorama.

Foram analisados 59 documentos de 34 IFs, apurando a institucionalização da TE, via documento institucional, por 13 (34%) IFs.

Importante destacar que, no período de realização dessa etapa da pesquisa, entre novembro de 2019 e março de 2020, o parecer que sugere a terminologia CD ainda não havia sido homologado, havendo, portanto, nos documentos consultados, somente a menção à TE. Além disso, a maioria dos documentos identificados datavam do período de 2016 a 2018.

Igualmente se verificou que, entre os anos de 2015 a meados de 2019, 6 (15,8%) IFs haviam certificado estudantes por TE, certificando um total de 11 estudantes, sendo 6 com DI, 3 com deficiência física e 2 com condição não informada.

Tais constatações descortinaram um panorama em que a TE, apesar de demonstrar-se pouco expressiva, revelou-se com contornos diferenciados de sua prescrição legal, principalmente, no que se refere a dois quesitos: ampliação do público a que se destina, sendo direcionada para casos não restritos à condição de DI ou DM nas formas mais agravadas, como, por exemplo, para estudantes com deficiência física; e o emprego da TE como efetiva conclusão de etapa formativa

profissional, mas declarando apenas as habilidades e competências alcançadas (seja no histórico descritivo ou no verso da certificação), na perspectiva de uma atuação profissional possível, porém, podendo demonstrar à sociedade a incompletude da formação técnica profissional.

Outrossim, as análises das previsões legais da TE e de registros de interpretações políticas e de estudos sobre tal estratégia permitiram reconhecer o caráter controverso da temática, a qual tem viabilizado interpretações dúbias sobre o estatuto da TE, podendo servir à perspectiva educacional inclusiva ou, pelo contrário, servir como prática discriminatória, vindo a descaracterizar a proposta educação inclusiva. De igual modo, os documentos dos IFs evidenciaram interpretações subjetivas e diferenciadas sobre a adoção da TE.

De posse de uma ideia geral sobre os estudantes público da EE que compõem os IFs e sobre a institucionalização e aplicação da TE nessas intuições, a investigação conduziu-se para maior aprofundamento de análises. Então, o artigo 6 (item 4.2.1) respondeu ao terceiro objetivo específico desta tese (item 1.2), trazendo a compreensão de como a TE foi assimilada e conduzida nos IFs, pelos profissionais que atuam no gerenciamento da(s) política(s) de inclusão em cada instituição.

Assim, se, por um lado, o panorama traçado no artigo 5 (item 4.1.2) demonstrou a pouca expressividade da TE nos IFs, por outro, foi possível identificar que o tema tem sido muito discutido e problematizado nesse contexto, com 69% dos participantes declarando já ter participado de alguma discussão sobre a temática em suas respectivas instituições.

Também foi confirmado pelos participantes o caráter controverso já demarcado no âmbito das compreensões políticas, dos estudos e da própria institucionalização da TE pelos IFs, o que, no entanto, não demonstrou anular sua proficuidade.

Sobre esse aspecto, foi revelado que a TE têm representado para a maioria dos participantes um "mal necessário". É um "mal" no sentido de constituir uma estratégia de regulamentação frágil e pouco consistente, possibilitando interpretações/aplicações diversas em desarticulação com a perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1996; 2008; 2009; 2016). Ainda, é demarcado como "necessário" no contexto dos IFs por 79,5% dos participantes, na medida em que tem se configurado mais como uma estratégia de garantia de atendimento aos estudantes público da EE, como forma de registro e identificação das ações pedagógicas de favorecimento da aprendizagem dos estudantes, do que como recurso de reforço para a exclusão e discriminação, mencionado por 7% dos participantes.

Para complementar o aprofundamento pretendido na matéria de pesquisa iniciado no artigo 6 (item 4.2.1) e com vistas a responder ao quarto e último objetivo específico (item 1.2) da presente tese, o artigo 7 (item 4.2.2) examinou, por meio da interlocução com profissionais que atuam no gerenciamento da(s) política(s) de inclusão nos IFs, as relações estabelecidas entre a TE/CD e o ensino nessas instituições.

Cumprir explicitar que somente nessa última etapa da pesquisa, descrita no artigo 7 (item 4.2.2), que o termo CD apareceu com mais frequência nas discussões dos participantes, passando, por conseguinte, a compor objeto de análise junto à TE. Entretanto, considerando que a CD tem respaldo legal na TE e que, conforme já analisado, as propostas são bastante próximas, principalmente no âmbito da prática, buscou-se abordar os objetos como similares, diferenciando-os apenas nos diálogos em que tal distinção se apresentou mais destacada.

Assim, constatou-se que a TE/CD, não obstante o fato de já estar sendo pensada, planejada e/ou implementada em alguns IFs (60%), coadunando com os achados do artigo 5 (item 4.1.2), estabelece relação condicionada com o ensino inclusivo, dependente de: questões atitudinais dos professores/educadores frente a estratégias inclusivas de adaptações/flexibilizações curriculares e da TE, e de questões estruturais básicas para o favorecimento do ensino inclusivo.

Contraditoriamente, 80% dos participantes apontaram implicações negativas que a TE traz ou pode trazer para o contexto do ensino profissional inclusivo, apesar de terem indicado questões, essencialmente, relativas a atitudes pessoais de professores/educadores, enquanto 60% dos participantes mencionaram condições de/para organização/implementação da TE/CD nos IFs. Ressalta-se a indicação, pelos participantes, de utilização das adaptações/flexibilizações curriculares como forma prioritária de atender às necessidades dos estudantes público da EE e como condição para se chegar à proposição de TE/CD.

Tendo em vista todos os resultados e as discussões empreendidos neste estudo, foram encontradas respostas para as questões que nortearam o trabalho de pesquisa e chegou-se a algumas conclusões.

Contudo, é preciso reconhecer as limitações deste empreendimento de pesquisa, a qual, na tentativa de obter uma visão geral que contemplasse a maior parte dos IFs existentes, não possibilitou abarcar os estudantes público da EE e os profissionais atuantes nas bases de concretização dos processos de inclusão pelo ensino, levando em conta o tempo estimado para realização de uma pesquisa de

doutorado e a complexidade de acesso a tais potenciais participantes que se encontram dispersos entre as 602 diferentes unidades existentes (campi de IFs) e espalhadas pelo território brasileiro (BRASIL, 2022).

Além disso, outras limitações foram impostas ao trabalho de pesquisa desenvolvido pelo contexto de pandemia da Covid-19, em que se estabeleceu a necessidade de isolamento social que exigiu a revisão da proposta de pesquisa e a adaptação das estratégias de construção de dados, assim como acarretou certa dificuldade em contar com maior disponibilidade dos participantes em contribuir com a pesquisa diante da necessidade de adaptação individual ao novo cenário de vida particular, social e das relações de trabalho que se instalaram.

Em resposta à primeira questão norteadora desta tese, a saber, “Quais compreensões e finalidades são dadas pelos IFs ao estatuto da Terminalidade Específica?”, ficou evidente que a TE tem se (re)configurado no contexto da EPT nos IFs. Logo, a proposição apresentada no Parecer do CNE (BRASIL, 2019) que alude ao termo CD como forma de aplicação da TE constitui o reconhecimento do que já estava sendo implementado no âmbito dos IFs reconhecendo a ampliação do público inicialmente previsto para a TE e a habilitação da referida certificação para prosseguimento em níveis subsequentes de ensino e/ou atuação profissional especializada.

Identificou-se ainda que a TE/CD tem sido requerida no contexto dos IFs no sentido de atender à complexidade dos casos de estudantes com deficiências, os quais, muitas vezes, ingressam nos IFs, carregando as marcas das deficiências escolares em proporcionar-lhes aprendizagens significativas, o que faz com que sejam requeridas maiores adaptações.

Trata-se, pois, de um cenário no qual as condições minimamente necessárias para a inclusão escolar bem sucedida não são questionadas, e assistimos a um verdadeiro "faz de conta" da inclusão, que sem dúvida tem reverberado na necessidade cada vez maior de os IFs se posicionarem diante das estratégias de adaptações curriculares e de certificação para os mais diversificados estudantes público da EE.

Nessa linha argumentativa, as adaptações curriculares são consideradas, nas condições atuais de inclusão dos IFs, como estratégias garantidoras de inclusão no ensino e como condição para se chegar à proposta de TE/CD necessárias aos alunos que não conseguem acompanhar os currículos plenos dos cursos regulares.

Aqui se verifica uma contradição entre alguns debates teóricos/acadêmicos que insistem em relacionar as adaptações curriculares a estratégias que reforçam a exclusão, de modo similar às críticas direcionadas à proposta da TE. Tais críticas têm sido muito mais embasadas em usos práticos incoerentes e equivocados desses recursos, que acabam por reforçar a exclusão e discriminação de estudantes público da EE, do que, especificamente, em suas proposições originárias no âmbito das políticas inclusivas.

Já como retorno da segunda questão norteadora da presente tese, “Em que medida elas (as compreensões e finalidades dadas pelos IFs à TE) podem contribuir ou não para as práticas de ensino inclusivas (incluindo o ensino de ciências, biociências e/ou saúde) e processos de aprendizagem de estudantes público da EE?”, foi possível constatar que tais contribuições estão subordinadas às condições estruturais para exercício do ensino inclusivo nos IFs e, principalmente, à acessibilidade atitudinal da parte dos professores/educadores. Isso acontece a despeito do fato de a proposta de TE/CD poder contribuir para a efetivação de práticas de ensino inclusivas direcionadas aos estudantes público da EE, por meio da exigência do acompanhamento individual e da realização de adaptações pedagógicas e curriculares.

O estudo revelou que os IFs, embora, em sua maioria, manifestem boas condições para fomento de políticas e/ou ações inclusivas no âmbito da gestão nas reitorias, ainda carecem de condições estruturais básicas para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas, com destaque para a falta de profissionais qualificados e conseqüente dificuldade de institucionalização do AEE. Somam-se a isso as questões de acessibilidade que precisam ser garantidas em todos os âmbitos, mas registra-se maior barreira no âmbito atitudinal, o que tem contribuído para que estratégias de inclusão sejam utilizadas de modo excludente.

Então, em atendimento ao objetivo geral do estudo, analisar as possibilidades e limitações de adoção da Terminalidade Específica para o contexto de ensino inclusivo, no âmbito dos IFs, foi possível reconhecer que a TE/CD pode se revelar tanto como possibilidade como limitação para o desenvolvimento do ensino inclusivo nos IFs.

Trata-se de uma possibilidade na perspectiva de responder a determinadas condições complexas de desenvolvimento acadêmico de estudantes público da EE que têm se apresentado aos IFs. Igualmente, representa uma forma de garantir o atendimento adequado aos estudantes público da EE, pois, para que a TE/CD seja

concedida, deve-se exigir todo um investimento progressivo no estudante, confirmado por meio de registro documental das tentativas e alternativas empregadas para o favorecimento da aprendizagem individual e significativa.

Trata-se também de uma limitação no sentido de que as condições estruturais básicas para o desenvolvimento da inclusão ainda estão sendo construídas nos IFs e, portanto, podem dificultar a realização do máximo investimento no estudante antes de conduzi-lo a uma certificação por TE/CD.

Ademais, a depender do viés direcionado pelos professores/educadores, da influência de suas atitudes/interpretações pessoais frente à implementação das estratégias de adaptações curriculares e TE/CD, o impacto para as práticas de ensino inclusivas pode reverberar positiva ou negativamente, podendo a TE/CD se configurar como possibilidade ou limitação.

Nesse sentido, pode-se concluir que, apesar de a TE/CD revelar-se como estratégia que tem sido requerida nos IFs, acaba por representar um recurso de caráter subjugado diante da realidade atual dessas instituições em que ainda estão sendo pavimentadas as condições estruturais básicas para o desenvolvimento da EE e do ensino inclusivo, em que há demanda por acessibilidade em todos os âmbitos, mas especialmente pela acessibilidade atitudinal.

Tal caráter subjugado da TE/CD, não no sentido de inferioridade, mas de comprometimento, justifica-se pela relação de dependência/subordinação que estabelece com questões (básicas e estruturais de inclusão e acessibilidade) que precisam ser sanadas de antemão ou em conjunto/paralelo com a estratégia de certificação para que se resulte compatível e apropriado ao ensino inclusivo.

Tal aspecto foi destacado sem mencionar a questão maior, que extrapola o âmbito dos IFs e o delineamento desta tese, que é a necessidade urgente de revisão das práticas inclusivas no contexto da educação básica, especificamente no ensino fundamental, com vistas a garantir o básico desse processo de escolarização: "alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos" (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso XI).

Todavia, diante da realidade vivenciada pelos IFs que muitas vezes exige ação mais imediata, de modo que a impossibilidade de desenvolver-se em determinados conhecimentos escolares não acarrete retenção desmedida, desistência ou mesmo aprovação automática para estudantes público da EE, sugere-se maior apropriação

de outras formas de organização já previstas para o ensino médio. Segundo LDBEN, este nível "poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica" (BRASIL, 1996, art. 36, §10); já para o ensino técnico e profissional está prevista "a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade" (BRASIL, 1996, art. 36, §6º, inciso II).

Trata-se da proposta de certificação intermediária prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021a), como uma possibilidade de terminalidade diferenciada, que difere da certificação regular do curso e confere uma qualificação profissional que abarca um conjunto menor de conhecimentos especializados, dentro de uma organização maior de curso técnico ou tecnológico de graduação.

Assim, nos cursos técnicos de nível médio, podem ser concedidas saídas intermediárias de qualificação profissional técnica, e, nos cursos de educação profissional tecnológica de graduação, podem ser concedidas saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica. Em ambos os casos, as qualificações concedidas nas saídas intermediárias devem referenciar atuações reconhecidas no âmbito do trabalho e estarem discriminadas na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2021a), de modo a habilitar os estudantes para uma atuação profissional pertinente.

Espera-se que esta tese incite novos olhares, análises e até mesmo práticas sobre a TE enquanto temática que tem sido preterida no campo da EE e inclusiva e do ensino, ao mesmo tempo que tem sido tão desconsiderada, como parece ocorrer na educação básica, e tão demandada, como mostrou ser na atual conjuntura da EPT nos IFs.

Que sejam descortinados os preconceitos que pairam sobre a temática aqui trabalhada, inclusive no contexto acadêmico, para que de fato seja favorecida a discussão sensata e profícua das ideias e repercussões das estratégias diferenciadas de certificação de estudantes público da EE nos contextos escolares e para os contextos de trabalho, não analisados em profundidade neste estudo.

Estima-se, ainda, que a presente tese induza ao exame de outras questões que atravessam a temática trabalhada, mas que não constituíram seu foco. Da mesma forma, há a expectativa de que sejam instigadas novas e diversificadas pesquisas sobre a temática a fim de contribuir para uma melhor compreensão da problemática que abarca e de modo a avaliar seu impacto nas propostas de ensino inclusivo, as

quais visem favorecer o acesso ao conhecimento científico, seja nos IFs ou em outros contextos escolares.

6 REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949?show=full> Acesso em: dez. 2019.

ASSIS JÚNIOR, Luiz Carlos. **O direito fundamental à adaptação razoável na convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Tese (Doutorado em Direito), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30928> Acesso em: jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Setenta, 1977.

BENITE, Anna Maria Canavarro; BENITE, Claudio Roberto Machado; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 83-92, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7687> Acesso em: fev. 2022.

BERETA, Mônica Silveira; GELLER, Marlise. Adaptação curricular no Ensino de Ciências: reflexões de professores de escolas inclusivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021. p. 1-22. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63190>. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE nº 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE nº. 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes dos Institutos Federais**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691

[-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](#) Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto na Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 2/2013.** Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.** Brasília, DF, 3ª ed., 2016, 194p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº. 5/2019.** Consulta acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021:** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília, DF, 4ª ed., 2021a, 510p. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO.** Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: DF. 2021c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2022.html>. Acesso em: abr. 2022.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 713-726, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7675>. Acesso em: out. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**. v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: nov. 2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Currículo Adaptado, Terminalidade Específica ou Para Sempre na Escola**. Blog Educação Especial e Inclusiva. 2018. Disponível em: <https://especialeinclusiva.blogspot.com/2018/09/curriculo-adaptado-terminalidade.html>. Acesso em: nov. 2020.

ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues. et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**. São Paulo, n. 01, v. 08, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/smad/article/view/49594/53669>. Acesso em: nov. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS Revista Científica**, vol. 7, n. 2, 2005, p. 275-290. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570203.pdf>. Acesso em nov. 2021.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 4, 2005. p. 39-45. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7be7/cd85289d340241e5e94a1ba7c6b9f290be0c.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

IACONO, Jane Peruzo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5. Curitiba, 2004. **Anais**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. 2004. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/nov_pos_de_incl_ou_excl_vel.pdf. Acesso em: nov. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IFSUDESTEMG). **Resolução do Conselho Superior nº 20 de 08 de agosto de 2017**: aprova o Guia Orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da Educação Especial no âmbito do IF Sudeste MG. Juiz de Fora/MG. 2017.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: Libâneo, José Carlos; Santos, Akiko. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1ed.Campinas (SP): Alínea, 2005, v. 1, p. 15-58.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1> Acesso em: nov. 2019.

MAIOR, Izabel Maria Loureiro. Senado Federal. Comissão de Direitos Humanos: Audiência pública sobre avaliação biopsicossocial. Avaliação biopsicossocial da deficiência. [**Live**]. Canal Paradesporto TV. 14 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zhz9fifvBLw>. Acesso em: ago. 2022.

MENDES, Kátiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 165f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: out. 2019.

MILANESI, Josiane Beltrame; MENDES, Enicéia Gonçalves. Considerações sobre a formação de professores e a educação especial e a terminalidade específica de alunos com deficiência intelectual. In: **III Congresso Paranaense de Educação Especial**. UNIFESSPA. Marabá/PA, 24 a 26 de novembro de 2016. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Comunicacao_2016/CONSIDERAES_SOBRE_A_FORMAO.pdf. Acesso em: nov. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIRANDA, Daniele Claudia, RIBEIRO, Sonia Maria, RAUSCH, Rita Buzzi. Terminalidade Específica na educação superior como escuta da diversidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.34, 2022. p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68333/46789>. Acesso em: mar. 2022.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FARIA, Rogério. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p.13-23.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1> Acesso em: nov. 2019.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção**. 189f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão), Instituto de Biologia - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2017. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-WanessaMoreiradeOliveira19.pdf>. Acesso em: set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Tornando inclusivo o futuro do trabalho das pessoas com deficiência**: uma publicação conjunta da Fundação ONCE com a rede global de empresas e deficiência da OIT. Tradução Romeu Kazumi Sasaki. 1. ed., São Paulo: Santa Causa Boas Ideias & Projetos, 2021. Disponível em: <https://blogstacausa.com.br/ebooks/>. Acesso em: mar. 2021.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 67p., 2015.

PEROVANO, Laís Perpetuo (Org.). **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 172p., 2019.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a terminalidade específica e a necessidade do atendimento educacional especializado. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 21, n.1, Jan./Abril, 2018. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45228>. Acesso em: jan. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 14, n. 35, 2017. p. 264-281. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: fev. 2020.

PROCURADORIA FEDERAL JUNTO AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (PFIFSP). **Parecer n. 00275/2017/CONSUL/PFIFSãoPaulo/PGF/AGU**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/1472>. Acesso em: nov. 2021.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada do texto "Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional", produzido em 2007, com incorporação e aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará em maio de 2008, p. 1- 26. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso: jul. 2021.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: dez. 2019.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. **Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3288>. Acesso em: dez. 2019.

ROCHA, Máira Gomes de Souza; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. São Luís: **Cad. Pes.**, v. 22, n. 1, jan-abr, 2015. p. 112-125. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3077/0>. Acesso em: fev. 2020.

ROCHA, Máira Gomes de Souza. Pesquisas com alunos com deficiência múltipla: análises sobre aprendizagem, desenvolvimento e escolarização. *In*: PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Máira Gomes de Souza; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga (Orgs.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores**. 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. p. 162-181.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: jan. 2021.

SANTOS, Juliani Natalia dos; PONCIANO, Paola Cavalheiro (Orgs.). **Educação Inclusiva Sob Múltiplos Olhares: ações na Educação Profissional e Tecnológica**.

1ed. Jundiaí, SP: Paco, 116p., 2019.

SANTOS, Thamille Pereira. **Certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: produto e produtora de representações culturais. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal Farroupilha- Polo Jaguari, Santa Maria/RS, 2019. Disponível em: [repositorio-dev.iffarroupilha.edu.br > bitstream > itemid](http://repositorio-dev.iffarroupilha.edu.br/bitstream/itemid) Acesso em: fev. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Conhecendo pessoas com deficiência psicossocial**. Rio de Janeiro, 2012.

SCHWARTZ, Luziane Beyruth; REZENDE Flavia. A qualidade do ensino de ciências na voz de professores da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 15, n. 03, p. 73-95, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/zBWYcHJhxRWjkRbB5kRvNsn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2021.

SILVA, Mariane Carloto. **Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo da educação especial na UFSM**: adaptações curriculares (des) necessárias. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17903>. Acesso em: nov. 2019.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: dez. 2020.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole [et al] (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

7 APÊNDICES

7.1 Apêndice A - Levantamento de cursos, ofertados pelos IFs, relacionados às áreas de Biociências e/ou Saúde

Cursos* ofertados pelos Institutos Federais que estabelecem relação com as áreas de Biociências ou Saúde					
IFs	Cursos contemplados nos eixos tecnológicos alinhados às áreas de Biociências ou Saúde**			Demais modalidades de cursos de áreas correlatas a Biociências ou saúde	
	Eixo Ambiente e saúde	Eixo Produção Alimentícia	Eixo Recursos Naturais	Ciências da Natureza, Ciências Agrárias	Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e Engenharias
IFMG	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Nutrição e dietética. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	-----	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Mineração.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia; Zootecnia. <u>Engenharias:</u> Ambiental e Sanitária; Alimentos; Florestal.

IFNMG	<p><u>Técnicos:</u> Agende Comunitário e Saúde; Meio Ambiente; Vigilância em Saúde.</p> <p><u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.</p>	<p><u>Técnicos:</u> Agroindústria.</p> <p><u>Superiores de Tecnologia:</u> Produção de Cachaça.</p>	<p><u>Técnicos:</u> Agroecologia; Agropecuária; Zootecnia.</p> <p><u>Superiores de Tecnologia:</u> Produção de grãos.</p>	<p><u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química.</p>	<p><u>Bacharelados:</u> Medicina Veterinária.</p> <p><u>Engenharias:</u> Agrícola e Ambiental; Alimentos; Florestal; Agrônômica.</p>
IFTM	<p><u>Técnicos:</u> Meio Ambiente.</p>	<p><u>Técnicos:</u> Agroindústria; Alimentos.</p> <p><u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.</p>	<p><u>Técnicos:</u> Agricultura; Agropecuária; Mineração; Aquicultura.</p>	<p><u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Química.</p>	<p><u>Bacharelados:</u> Zootecnia.</p> <p><u>Engenharias:</u> Agrônômica.</p>
IF SUDESTE MG	<p><u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Nutrição e dietética; Enfermagem; Controle Ambiental.</p> <p><u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.</p>	<p><u>Técnicos:</u> Agroindústria; Alimentos.</p>	<p><u>Técnicos:</u> Agropecuária; Cafeicultura; Agroecologia; Zootecnia.</p>	<p><u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Química.</p>	<p><u>Bacharelados:</u> Agronomia Alimentos; Agroecologia; Nutrição; Ciência e Tecnologia de Alimentos; Ciência e Tecnologia de Laticínios; Zootecnia.</p>
IF SUL DE MINAS	<p><u>Técnicos:</u> Enfermagem; Meio Ambiente.</p> <p><u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.</p>	<p><u>Técnicos:</u> Alimentos.</p>	<p><u>Técnicos:</u> Agropecuária.</p> <p><u>Superiores de Tecnologia:</u> Cafeicultura.</p>	<p><u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Química.</p>	<p><u>Bacharelados:</u> Ciência e Tecnologia de Alimentos; Zootecnia; Medicina Veterinária.</p>

					<u>Engenharias:</u> Agrônômica; Alimentos; Química.
IFRJ	<u>Técnicos:</u> Controle Ambiental. Meio Ambiente; Agente Comunitário de Saúde. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria; Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia; Ciências Biológicas; Fisioterapia; Farmácia; Terapia Ocupacional.
IFF	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Enfermagem; Farmácia.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria.	<u>Técnicos:</u> Agricultura; Agropecuária; Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências da Natureza; Biologia; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Ciência e Tecnologia de Alimentos. <u>Engenharias:</u> Ambiental.
IFES	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental; Saneamento Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria; Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agricultura; Agropecuária; Aquicultura; Agroecologia; Florestas; Mineração; Pesca; Zootecnia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Cafeicultura.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Ciências Agrícolas; Ciências da Natureza; Química.	<u>Bacharelados:</u> Biomedicina; Agronomia; Ciência e Tecnologia de Alimentos; Química Industrial; Zootecnia. <u>Engenharias:</u> Ambiental; Aquicultura; Minas; Pesca; Sanitária e Ambiental.
IFSP	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria; Alimentos; Cervejaria.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agronegócio.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas/Biologia; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia. <u>Engenharias:</u> Alimentos; Biosistemas

		<u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos; Viticultura e Enologia.			
IFPR	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Enfermagem; Massoterapia; Prótese Dentária; Radiologia; Saúde Bucal. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria; Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agricultura; Agropecuária; Aquicultura; Agroecologia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia; Gestão do Agronegócio.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Enfermagem; Farmácia. <u>Engenharias:</u> Agrônômica; Aquicultura.
IFSC	<u>Técnicos:</u> Análises químicas; Controle Ambiental; Meio Ambiente; Enfermagem; Meteorologia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental; Gestão Hospitalar; Radiologia.	<u>Técnicos:</u> Alimentos; Viticultura e Enologia; Agroindústria; Confeitaria; Panificação. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos; Viticultura e Enologia.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Recursos Pesqueiros; Agricultura; Agroecologia; Agronegócio; Aquicultura. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão do Agronegócio.	<u>Licenciaturas:</u> Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia; Enfermagem. <u>Engenharias:</u> Alimentos; Química.
IFC	<u>Técnicos:</u> Controle Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Alimentos; Cervejaria.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Agrícolas; Química; Física.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia; Medicina Veterinária. <u>Engenharias:</u> Alimentos.
IFSUL	<u>Técnicos:</u> Controle Ambiental; Meio Ambiente.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria; Alimentos	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Agricultura; Florestas; Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas.	<u>Engenharias:</u> Agrônômica; Química.

	<u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental; Saneamento Ambiental.	<u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos; Agroindústria; Viticultura e Enologia.			
IFRS	<u>Técnicos:</u> Cuidados de Idosos; Enfermagem; Meio Ambiente. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Alimentos; Panificação; Viticultura e Enologia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos; Viticultura e Enologia.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Agroecologia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agronegócio; Horticultura.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Ciências Agrícolas; Ciências da Natureza - Biologia e Química; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia; Zootecnia. <u>Engenharias:</u> Alimentos; Química.
IFFAR	<u>Técnicos:</u> Enfermagem; Controle Ambiental. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Estética e Cosmética.	<u>Técnicos:</u> Alimentos; Agroindústria. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos; Agroindústria.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Agricultura; Pós Colheita; Zootecnia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão do Agronegócio; Produção de Grãos.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química; Educação do Campo - Ciências da Natureza; Educação do Campo - Ciências Agrárias.	<u>Bacharelados:</u> Medicina Veterinária; Agronomia; Zootecnia. <u>Engenharias:</u> Agrícola.
IFMT	<u>Técnicos:</u> Controle Ambiental; Meio Ambiente. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Alimentos. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroindústria; Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Florestas. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agronegócio; Produção de Grãos.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Ciências - Biologia; Ciências da Natureza; Ciências da Natureza - Química; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Zootecnia; Agronomia. <u>Engenharias:</u> Alimentos; Florestal.
IFG	<u>Técnicos:</u> Análises clínicas; Controle Ambiental; Vigilância em Saúde;	<u>Técnicos:</u> Agroindústria;	<u>Técnicos:</u> Agroecologia; Mineração.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Química; Física.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia; Química; Ciência e Tecnologia de Alimentos

	Controle Ambiental; Nutrição e Dietética.				<u>Engenharias:</u> Ambiental e Sanitária.
IFGOIANO	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Saneamento Ambiental; Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Mineração. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agronegócio.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Química; Ciências Naturais.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia. Medicina Veterinária; Zootecnia; Ciências Biológicas; Nutrição. <u>Engenharias:</u> Alimentos; Agrícola; Ambiental.
IFMS	-----	<u>Técnicos:</u> Alimentos. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Agricultura; Aquicultura; Zootecnia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agronegócio; Produção de Grãos.	<u>Licenciaturas:</u> Química.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia. <u>Engenharias:</u> Pesca.
IFB	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Controle Ambiental; Equipamentos Biomédicos.	<u>Técnicos:</u> Alimentos; Agroindústria; Panificação. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Biologia; Química; Física.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia.
IFTO	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Controle Ambiental; Análises clínicas; Enfermagem.	<u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agronegócio; Agropecuária; Agricultura.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química.	<u>Engenharias:</u> Agrônômica;

			<u>Superiores de Tecnologia:</u> Agronegócio; Produção de grãos.		
IFAC	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Gestão Ambiental.	<u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroindústria.	<u>Técnicos:</u> Agroecologia; Aquicultura; Zootecnia; Recursos Pesqueiros; Agropecuária; Florestas; Agricultura. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física.	<u>Bacharelados:</u> Zootecnia.
IFAM	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Enfermagem.	<u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agroecologia; Agropecuária; Recursos Pesqueiros; Florestas. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química; Ciências Agrárias.	<u>Bacharelados:</u> Medicina Veterinária. <u>Engenharias:</u> Aquicultura.
IFRR	<u>Técnicos:</u> Análises clínicas; Enfermagem. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Saneamento Ambiental; Gestão Hospitalar.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria.	<u>Técnicos:</u> Aquicultura; Agropecuária; Agricultura. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Aquicultura.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia.
IFRO	<u>Técnicos:</u> Vigilância em Saúde; Enfermagem.	<u>Técnicos:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Florestas; Agropecuária;	<u>Licenciaturas:</u> Química; Física; Ciências - Biologia ou	<u>Bacharelados:</u> Medicina Veterinária; Zootecnia.

	<u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.		Agroecologia; Aquicultura; Agronegócio. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agronegócio.	Química; Ciências Biológicas.	<u>Engenharias:</u> Agrônômica; Florestal.
IFPA	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Agente Comunitário de Saúde. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Saneamento Ambiental; Gestão Hospitalar; Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria.	<u>Técnicos:</u> Aquicultura; Pesca; Mineração; Agropecuária; Recursos Pesqueiros; Florestas; Agroecologia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia; Aquicultura.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia. <u>Engenharias:</u> Pesca; Alimentos; Ambiental e Sanitária; Agrônômica.
IFAP	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Alimentos. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Florestas; Mineração; Agropecuária; Agroecologia; Agronegócio. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Mineração.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Medicina Veterinária. <u>Engenharias:</u> Florestal; Agrônômica.
IFMA	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Análises Químicas. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Alimentos; Agroindústria. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Florestas; Agroecologia; Agronegócio; Agropecuária; Aquicultura; Agricultura.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Química; Biologia; Física; Ciências Agrárias.	<u>Bacharelados:</u> Zootecnia; Agronomia.

IFPI	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Análises Clínicas. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental; Radiologia.	<u>Técnicos:</u> Alimentos; Panificação; Agroindústria. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agricultura; Agropecuária; Mineração; Fruticultura. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Zootecnia; Agronomia.
IFCE	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Nutrição e Dietética. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental; Processos Ambientais; Saneamento Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Panificação; Agroindústria; Alimentos. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroindústria; Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agronegócio; Agropecuária; Aquicultura; Agricultura; Fruticultura; Pesca; Zootecnia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agronegócio; Irrigação e Drenagem.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia; Nutrição; Zootecnia. <u>Engenharias:</u> Ambiental; Ambiental e Sanitária; Aquicultura.
IFBA	<u>Técnicos:</u> Enfermagem; Meio Ambiente. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Radiologia.	<u>Técnicos:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Mineração; Aquicultura.	<u>Licenciaturas:</u> Física; Química; Agroindústria.	<u>Engenharias:</u> Alimentos; Ambiental.
IFBAIAN O	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria; Alimentos. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroindústria.	<u>Técnicos:</u> Agroecologia; Agropecuária; Agricultura; Florestas; Zootecnia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Química; Ciências Agrárias.	<u>Bacharelados:</u> Zootecnia. <u>Engenharias:</u> Alimentos; Agrônômica.

IFS	<u>Superiores de Tecnologia:</u> Saneamento Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Alimentos; Agroindústria. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Laticínios; Alimentos	<u>Técnicos:</u> Aquicultura; Recursos Pesqueiros; Agropecuária; Agronegócio; Agroecologia; <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Física; Química; Ciências Biológicas.	-----
IFAL	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Enfermagem. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos; Laticínios.	<u>Técnicos:</u> Agroecologia; Agropecuária.	<u>Licenciaturas:</u> Física; Química; Ciências Biológicas.	<u>Engenharias:</u> Agrônômica.
IFPE	<u>Técnicos:</u> Meio Ambiente; Enfermagem. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental; Radiologia.	<u>Técnicos:</u> Agroindústria; Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agricultura; Agropecuária; Zootecnia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Enfermagem; Agronomia. <u>Engenharias:</u> Ambiental e Sanitária.
IF SERTÃO - PE	-----	<u>Técnicos:</u> Agroindústria. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos; Viticultura e Enologia.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Agricultura;	<u>Licenciaturas:</u> Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Agronomia.
IFPB	<u>Técnicos:</u> Controle Ambiental; Equipamentos	<u>Técnicos:</u> Agroindústria; Panificação.	<u>Técnicos:</u> Agropecuária; Mineração; Recursos Pesqueiros.	<u>Licenciaturas:</u> Ciências Biológicas; Física; Química.	<u>Bacharelados:</u> Medicina Veterinária.

	Biomédicos; Meio Ambiente; Cuidados de Idosos. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.	<u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia.		
IFRN	<u>Técnicos:</u> Controle Ambiental; Equipamentos Biomédicos; Meio Ambiente. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Gestão Ambiental.	<u>Técnicos:</u> Alimentos. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Alimentos.	<u>Técnicos:</u> Agroecologia; Agricultura; Agropecuária; Apicultura; Geologia; Mineração; Recursos Pesqueiros; Zootecnia. <u>Superiores de Tecnologia:</u> Agroecologia.	<u>Licenciaturas:</u> Biologia; Ciências da Natureza; Física; Química.	<u>Engenharias:</u> Sanitária e Ambiental.

* Foram considerados apenas cursos, presenciais, técnicos de nível médio (nas formas integrado, concomitante e subsequente), cursos superiores de tecnologia e demais curso de graduação. Nesse caso, foram desconsiderados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos de Especialização Técnica, cursos de Pós-graduação e outros programas específicos como Pronatec e Mulheres Mil.

** Foram desconsiderados os demais eixos tecnológicos, no entanto eles abarcam alguns cursos que também estabelecem relação próxima com as áreas de biociências, como por exemplo os cursos de Biotecnologia, Biocombustíveis e Química.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, por meio de informações disponíveis nos sites oficiais das instituições em julho de 2021.

7.2 Apêndice B - Questionário



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Oswaldo Cruz
Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde

Pesquisa sobre Terminalidade Específica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Questionário

A Terminalidade Específica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que "não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados" (BRASIL, 1996).

Regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CBE) nº. 17/2001 e pela Resolução CNE/CBE nº. 2/2001, a Terminalidade Específica constitui uma "certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla." (BRASIL, 2001, p.28).

Direcionada aos estudantes que não alcançaram os resultados de escolarização previstos nos Arts. 24, 26 e 32 da LDBEN para o ensino fundamental, em relação ao "desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (BRASIL, 1996), a Terminalidade Específica foi prevista para estudantes que apresentem "associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas." (BRASIL, 2001, p. 28).

De acordo com os Pareceres CNE nº. 2/2013 e CNE nº. 5/2019 a Terminalidade Específica também pode ser aplicada na Educação Profissional e Tecnológica para os estudantes público da educação especial em geral.

O OBJETIVO DESSE QUESTIONÁRIO É IDENTIFICAR AS COMPREENSÕES DOS PROFISSIONAIS QUE ESTÃO A FRENTE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DO IFS SOBRE A TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Referências bibliográficas:

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CBE nº 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001, 32p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE nº. 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a, 5p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE nº 2/2013. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013, 5p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CBE nº. 5/2019. Consulta acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília, DF, 2019, 8p.

PERFIL ACADÊMICO/PROFISSIONAL DO(A) PARTICIPANTE

1. Idade

- 18-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Acima de 60 anos

2. Você possui algum tipo de deficiência? Qual(is)?

Sua resposta

3. Qual é seu grau de escolaridade?

- Fundamental completo
- Médio incompleto
- Médio completo
- Técnico incompleto
- Técnico completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Especialização incompleto
- Especialização completo
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado / PhD incompleto
- Doutorado / PhD completo
- Pós-doutorado incompleto
- Pós-doutorado completo

4. Descreva sua área de formação acadêmica

Exemplo: Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e cursando Mestrado em Educação.

Sua resposta _____

5. Participa ou participou, nos últimos anos, de algum curso de formação continuada/capacitação na área de educação especial e inclusiva?

- Sim
- Não
- Talvez

6. Qual é seu cargo no IF?

Qual é o cargo para o qual você é concursado? Ex.: Professor EBTT, Assistente Administrativo, Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogo, Administrador, etc.

Sua resposta _____

7. A quanto tempo você está na instituição?

Sua resposta _____

8. Qual sua lotação e função atual no IF?

Exemplo: lotado(a) na Diretoria de Assuntos Estudantis na função de Coordenador de Benefícios; lotado(a) na Coordenação de Políticas Inclusivas na função de assistente administrativo; etc.

Sua resposta _____

9. A quanto tempo você está nesta função?

Sua resposta _____

10. Você exerceu alguma função anterior no IF? Qual(is)?

Sua resposta _____

11. Possui alguma experiência anterior na Educação Especial, seja no IF ou em outro contexto? Comente.

Sua resposta _____

EXPERIÊNCIAS COM A TERMINALIDADE ESPECÍFICA

12. Você já orientou ou participou de algum processo de certificação de estudante com deficiência por Terminalidade Específica no IF?

Sim

Não

Outro: _____

13. Você já participou de discussões sobre a Terminalidade Específica em sua instituição?

- Sim
- Não

14. Em caso afirmativo, a discussão teve algum desfecho? Descreva brevemente.

Sua resposta

Voltar

Próxima

Página 2 de 3

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto Oswaldo Cruz
Pós-Graduação *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde

Pesquisa sobre Terminalidade Específica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

COMPREENSÕES SOBRE A TERMINALIDADE ESPECÍFICA

15. Você considera que a previsões legais/regulamentações da Terminalidade Específica apresentam de forma clara e compreensível seu(s) propósito(s)?

- Sim
- Não

16. Você acredita que a Terminalidade Específica atende aos preceitos da educação inclusiva? Justifique.

Sua resposta

17. No seu entendimento, a certificação de estudantes público da Educação Especial por Terminalidade Específica deve significar: (A) a conclusão de uma etapa formativa (ex.: fundamental, médio, técnico) que o habilite para níveis subsequentes de escolarização (inclusive profissionalizantes) ou para trabalho (inclusive especializado). OU (B) o registro do desenvolvimento obtido na etapa formativa (ex.: fundamental, médio, técnico) não concluída, que possibilite a continuidade das ações educativas ou inserção no trabalho, condizentes com o desenvolvimento verificado.

Escolha a frase do enunciado que você mais concorda (A ou B)

A

B

Outro: _____

18. Na sua opinião, a Terminalidade Específica deve ser direcionada para quais estudantes?

estudantes público da educação especial em geral

estudantes público da educação especial que necessitem de adaptações curriculares significativas

estudantes com deficiência intelectual ou múltipla

Outro: _____

19. Você entende que a Terminalidade Específica é necessária na educação profissional e tecnológica? Por qual(is) motivo(s)?

Sua resposta

20. Você mudaria alguma coisa no atual estatuto da Terminalidade Específica, para atender a realidade de inclusão vivenciada no IF em que atua? Explique.

Sua resposta

CONSIDERAÇÕES FINAIS

21. Gostaríamos de saber sua opinião sobre o melhor recurso a ser utilizado para realização da próxima etapa da pesquisa, que objetiva promover um grupo/fórum de discussão online sobre o tema da pesquisa: a Terminalidade Específica nos IFs. Qual(is) desses recursos você considera a melhor opção para a concretização do grupo/fórum de discussão?

- Grupo fechado no whatsapp, administrado pela pesquisadora, com vigência estabelecida pelo grupo
- Reuniões virtuais, com duração de 50 min. cada, via google meet
- Grupo fechado no telegram, administrado pela pesquisadora, com vigência estabelecida pelo grupo
- Grupo fechado no facebook, administrado pela pesquisadora, com vigência estabelecida pelo grupo
- Outro: _____

Por favor, deixe seus contatos para participar da próxima etapa da pesquisa. Informe o número do seu celular com DDD para whatsapp e telegram e endereço do facebook (caso tenha).

Sua resposta _____


Fique à vontade para complementar alguma informação ou fazer algum comentário.

Sua resposta _____

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

[Voltar](#)

[Enviar](#)

 Página 3 de 3

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

7.3 Apêndice C - TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Terminalidade Específica na Educação Profissional e Tecnológica: possibilidades e limites" desenvolvida por Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou (pesquisadora responsável) e Wanessa Moreira de Oliveira (pesquisadora assistente). Esta pesquisa justifica-se devido ao crescente ingresso de estudantes público da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, verificado nos últimos anos, e a necessidade de se investigar sobre as condições de conclusão de curso dos mesmos, tendo em vista as possibilidades de encaminhamentos para outros processos e espaços de educação, socialização e/ou trabalho.

A pesquisa objetiva verificar as possibilidades e limitações de adoção da Terminalidade Específica, na perspectiva da inclusão educacional, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os procedimentos de coleta de dados utilizados pelas pesquisadoras neste estudo serão aplicação de questionário online e realização de discussões em grupo/fórum virtual temático, com a participação de profissionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que atuam no direcionamento das políticas de inclusão e de atendimento aos estudantes público da Educação Especial de cada instituição.

Assim, convidamos você a responder este questionário, composto de 21 perguntas, e, posteriormente, participar das discussões a serem empreendidas em grupo/fórum de discussão online que será organizado de acordo com a preferência demarcada pela maioria dos participantes neste questionário. Ambas participações poderão ser realizadas conforme sua disponibilidade e em local de sua preferência.

Você poderá contribuir muito como participante dessa pesquisa por meio do compartilhamento de suas experiências que possuem grande valor para nossa proposta de reunir informações para um trabalho acadêmico.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e de ter acesso aos seus resultados.

A pesquisa envolve risco de possível desconforto, seja ele físico, emocional, eventual, imediato ou tardio. Além disso, existem os riscos característicos dos meios eletrônicos e ambientes virtuais, os quais constituirão os meios de participação nessa pesquisa, tendo em vista suas limitações funcionais e os riscos que apresentam com relação a violação de dados digitais, sobre os quais as pesquisadoras possuem poder limitado de atuação. Sobre esse aspecto, serão tomados todos os cuidados relativos a armazenagem das informações coletadas, buscando mantê-las como registros pessoais das pesquisadoras, em dispositivos eletrônicos locais, evitando sua disponibilidade por maior tempo em ambientes virtuais ou compartilhados.

Contudo, você não é obrigado(a) a participar desse estudo, mas caso aceite, tornaremos essa experiência o mais agradável possível para você, minimizando ao máximo ou evitando qualquer desconforto que você possa vir a ter.

Você poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, pois sua participação é voluntária e poderá desistir em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, retirando seu consentimento, por meio do envio de comunicado, por e-mail, às pesquisadoras, as quais, por sua vez, retornarão registrando conhecimento e providências.

Asseguramos que sua privacidade será respeitada. O sigilo de suas informações pessoais e institucionais serão preservados na apresentação e publicação dos resultados do estudo. Além disso, esclarecemos que caso venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no presente termo, você tem direito a buscar indenização.

Como benefício, você contribuirá para a ampliação da compreensão do processo educacional dos estudantes público da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, podendo subsidiar possíveis regulamentações ou revisões do Estatuto da Terminalidade Específica.

Você não terá nenhum tipo de despesa e nem receberá nenhum apoio financeiro para participar desta pesquisa.

Essa pesquisa obteve a anuência do Instituto Federal no qual você atua e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da FIOCRUZ, sob o registro CAAE: 45126921.6.0000.5248, por meio do Parecer nº. 4.730.256.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora assistente Wanessa Moreira de Oliveira, pelo e-mail: wanessaoliveira@aluno.fiocruz.br.

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IOC/FIOCRUZ para tirar qualquer dúvida quanto à ética do estudo. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e , assim, contribuir para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP FIOCRUZ/IOC. Instituto Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz, Avenida Brasil, 4.036 - sala 705 (Expansão), Manguinhos - Rio de Janeiro-RJ - CEP: 21.040-360, Tel.: (21) 3882-9011e-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br .

Dessa forma, caso você concorde em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações descritas, solicitamos que REGISTRE SEU ACEITE/AUTORIZAÇÃO NESTE TERMO colocando seu endereço de e-mail e seu nome nos locais indicados e assinalando sua concordância em participar da pesquisa na pergunta a seguir.

Este termo será encaminhado em duas vias de igual teor, uma para seu email e outra o da pesquisadora, de modo que você possa guardar em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico. Além disso, você também poderá ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Endereço de e-mail:

Nome completo do(a) participante

Você aceita participar dessa pesquisa?

() Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

7.4 Apêndice D - Roteiro grupo focal

GRUPO FOCAL/FÓRUM VIRTUAL DE DISCUSSÃO TEMÁTICA

Data: 28/09/21 de 18:30h às 20h

20/09/21 - envio do convite por email e agenda google

27/09/21- envio lembrete por email e/ou whatsapp

Introdução

- À medida que os participantes forem entrando na reunião pedir pra acessar a lista de presença e responder à pergunta para formação da nuvem de palavras e à enquete nos links disponíveis no chat da reunião.
- Auto apresentação com autodescrição.
- Informar que a reunião está sendo gravada, que os dados (apenas áudio que será transcrito), será utilizado na pesquisa, conforme acordado previamente em TCLE enviado junto com o questionário. Não serão utilizadas imagens. Fiquem a vontade quem quiser abrir a câmera ou não.
- Informar que o grupo foi composto de pessoas que exercem função semelhante nos IFs e pedir que cada um se apresente à medida que forem expor suas ideias.

Orientações e funcionamento:

- A duração da reunião será de 1h e 30min., foi ampliada para reduzirmos número de encontros.
- A dinâmica ocorrerá por meio das manifestações livres dos participantes sobre ou a partir das problemáticas e questões que serão colocadas em tela. Ressalta-se a discussão em torno do tema é totalmente aberta, e todo e qualquer tipo de reflexão/contribuição é importante para a pesquisa. Não estamos em busca de um consenso, então é esperado que surjam diferentes pontos de vista, e todos eles nos interessam. Não há certo ou errado, bom ou mau argumento. Assim, todos devem sentir-se à vontade para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que seja divergente do que outros participantes tenham manifestado.

- O papel da pesquisadora será de mediadora das trocas que devem ocorrer entre os participantes. Assim, a pesquisadora irá introduzir a temática e algumas questões para debate, e também zelar para que todos tenham oportunidade de participar.
- Para melhor organização será necessário que falem um de cada vez, e tentem se policiar para não estender muito a fala, e a medida que forem surgindo necessidade de se expressar, marquem o botão de levantar a mão e esperem sua vez de falar. A ordem das falas será controlada pela mediadora.

Iniciação dos participantes à discussão (para incitar as discussões):

- Formação de nuvem de palavras em tempo real pelo Mentimeter, a partir da seguinte questão disponibilizada aos participantes:

"Descreva até 3 palavras/expressões que vem à sua mente quando pensa em Terminalidade Específica."

- Realização de enquete online, pelo Mentimeter, com a seguinte pergunta diretamente relacionada ao problema de investigação da tese e seus objetivos:

"Qual relação a Terminalidade Específica estabelece com as práticas de ensino e os processos de aprendizagem dos estudantes nos IFs? (Estudantes com deficiência ou necessidades específicas - público da Educação Especial () favorecimento () desfavorecimento"

Mostrar nuvem de palavras formada e resultado da enquete para motivá-los a iniciar as discussões.

7.5 Apêndice E - Análises de dados: complementar ao Artigo 6

REGISTRO DOS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE UNIDADES DE ANÁLISE (CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO SEMÂNTICA) ANÁLISE DE CONTEÚDO

DADOS COMPLEMENTARES ARTIGO 6: "Terminalidade Específica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais"

Registros de referência para o QUADRO 2 do artigo:

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas respostas de cada participante)	UNIDADES DE CONTEXTO (respostas dos participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
Normatização TE efetivada	8 (38%)	"[...] resolução orientadora desse procedimento.[...] aprovada" (P4).	"A discussão procedeu-se em um GT constituído por membros de NAPNES e NAI, no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino, em 2020. O texto elaborado culminou em uma resolução orientadora desse procedimento. Tramitou nas principais instâncias da instituição, foi aprovada neste ano e está para ser oficializada" (P4).

	"[...] Instrução Normativa 10/2020, que institui [...]certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas [...]" (P9).	"Sim. Instrução Normativa 10/2020, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas na instituição" (P9).
	"[...]documento orientador que foi incorporado ao PAE - Plano de Acessibilidade Educacional [...]" (P11).	"Há 9 anos tivemos uma ampla discussão em um campus que resultou em um documento orientador que foi incorporado ao PAE - Plano de Acessibilidade Educacional da instituição" (P11).
	"Orientação [...]" (P14).	"Orientação seguindo as instruções legais" (P14).
	"[...] regulamento que orienta o processo da terminalidade específica [...]" (P16).	"Sim, foi produzido um regulamento que orienta o processo da terminalidade específica e certificação na instituição" (P16).
	"[...] inseriu no REGULAMENTO [...]capítulo que trata da Terminalidade específica" (P19).	"O Nosso Instituto recentemente inseriu no Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da instituição um capítulo que trata da Terminalidade específica" (P19).
	"[...]minuta da Resolução que regulamente a terminalidade específica [...]" (P21).	"Sim, participei em 2016 de uma das reuniões do Grupo de Trabalho (GT) que elaborou a minuta da Resolução que regulamente a terminalidade específica na instituição. Não acompanhei toda a discussão, apenas esta reunião" (P21).
	"Construção e alteração da Resolução [...]" (P28).	"Construção e alteração da Resolução nº. 55/2017; alinhamento das ações com as equipes dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas/Napne nos campi" (P28).

Normatização da TE em processo	4 (19%)	"[...] andamento com as discussões e pesquisas [...] para produção de documento/regulamento [...]" (P1)	"Ainda estamos em andamento com as discussões e pesquisas, foi criado um GT para produção de documento/ regulamento e implementação da certificação por terminalidade específica na instituição (estamos na fase de pesquisa, estudos e investigação sobre a temática)" (P1).
		"[...]fase de estudo, diálogos e construção da nossa instrução normativa [...]" (P12).	"Estamos em fase de estudo, diálogos e construção da nossa instrução normativa no Grupo de Estudos de Educação inclusiva do qual sou coordenadora" (P12).
		"[...] fará um documento sobre o tema [...]" (P15).	"sim, a instituição (por comissão) fará um documento sobre o tema para orientar os campi" (P15).
		"[...]comissão para elaborar uma Normativa [...]" (P22).	"Sim, através dessa discussão criou-se uma comissão para elaborar uma Normativa que subsidiasse aplicação da terminalidade específica na instituição" (P22).
Ampliação de discussão sobre TE	4 (19%)	"[...] congresso interno para discussão mais ampla da temática [...]" (P3).	"A discussão se restringiu ao âmbito da Pró-reitoria de Ensino com a proposta de organização de um congresso interno para discussão mais ampla da temática envolvendo servidores que atuam com a educação especial, discentes e familiares" (P3).
		"[...]proposto estudos e mais debates [...]" (P13).	"Não houve desfecho. Foi proposto estudos e mais debates acerca da matéria" (P13).
		"[...] discutindo normatização dessa questão [...]" (P20)	"No momento estamos discutindo normatização dessa questão num Grupo de Trabalho de Adaptação Curricular" (P20).
		"[...]um encontro do NAPNE onde discutimos estratégia[...]" (P27).	"Sim, foi em um encontro do NAPNE onde discutimos estratégia para a utilização da terminalidade específica nos campi" (P27)

Certificação por TE efetivada		"[...] Certificação de um estudante [...]" (P7).	"Sim. Certificação de um estudante e em processo de certificação de outra estudante" (P7).
		"[...] já tivemos algumas certificações [...]" (P18).	"A Coordenação de Ações Inclusivas já realizou algumas capacitações relativas à Terminalidade Específica juntos aos NAPNEs. Também recebemos processos dos campi relativos aos temas, orientamos quais procedimentos a serem adotados e já tivemos algumas certificações, na instituição, através da Terminalidade Específica" (P18).
	3(14 %)	"Foi realizado Terminalidade Específica com estudante [...]" (P24).	"Foi realizado Terminalidade Específica com estudante da instituição, no ano de 2016. Ele não saiu como técnico ele saiu como desenhista à mão livre, foram adaptações, estratégias diferenciadas e depois de 6 meses de estudos com equipe multidisciplinar conseguimos chegar a essa opção, foi uma experiência ímpar, a família ficou muito grata porque ele teve uma formação, a família tinha total compreensão do problema, foi uma aliada que nós tivemos, isso porque a família era esclarecida, com condições financeiras. O tempo todo durante o processo de escolaridade dele foi acompanhado com professor particular. Então a família sabia das dificuldades, até porque para emitir a certificação precisa que a família assine e concorde com os procedimentos" (P24).
Normatização flexibilidade curricular efetivada	1(5%)	"[...] Minuta de Flexibilização curricular" (P5).	"sim, a organização da Minuta de Flexibilização curricular" (P5).

TE discriminatória	1(5%)	"[...] conclusão de que a Terminalidade Específica é considerada discriminatória [...]" (P6).	"Em todas as discussões que eu participei chegamos à conclusão de que a Terminalidade Específica é considerada discriminatória com base no art. 88 da LBI" (P6).
--------------------	-------	---	--

Registros de referência para o QUADRO 3 do artigo:

AVALI AÇÃO	UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊ NCIA	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas respostas de cada participante)	UNIDADES DE CONTEXTO (respostas participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
Negativa	Faltam detalhes/ Critérios, objetividade para TE	6	"[...] tem outros elementos que precisam ficar claros como os critérios para essa terminalidade" (P2).	"Em parte, tem outros elementos que precisam ficar claros como os critérios para essa terminalidade" (P2).
			"[...] falta detalhamento[...]" (P11).	"Ela atende, embora tenha demandado muito estudo porque falta detalhamento. Digo isso me referindo ao período de discussão na instituição" (P11).
			"[...] não orienta como a terminalidade específica deverá acontecer podendo gerar exclusão" (P13).	"Não atende porque não orienta como a terminalidade específica deverá acontecer podendo gerar exclusão" (P13).

			"[...] os documentos que conheço não são claros[...]" (P15).	"não, pois os documentos que conheço não são claros. acredito que a pouca formação na área de educação especial para os profissionais da educação contribui para o não atendimento aos preceitos da educação inclusiva" (P15).
			"[...] poderia haver um tipo de modelo de certificação, pois ainda há muita dúvida [...]" (P18).	"Acredito que sim, mas a regulamentação deveria ser feita através de lei, não apenas de parecer, como acontece nos casos de cursos técnicos e superiores. Também poderia haver um tipo de modelo de certificação, pois ainda há muita dúvida em relação a como fazer essa certificação, bem como fazer o Planejamento Educacional Individualizado" (P18).
			"[...] falta muito ainda para que a regulamentação atenda de fato os seus objetivos, bem como o fluxo operacional" (P28).	"Em parte atende na perspectiva de assegurar a permanência do estudante com necessidade específica no ambiente escolar, mas falta muito ainda para que a regulamentação atenda de fato os seus objetivos, bem como o fluxo operacional" (P28).
Falta regulamentação para EPT	3		"[...] não inclui o nível da educação profissional e tecnológica" (P20).	"Não, principalmente porque não inclui o nível da educação profissional e tecnológica" (P20).
			"[...]necessita de regulamentação específica para esse nível de forma a não ser excludente" (P25).	"Não, por não alcançar a todos os alunos. O Parecer CNE nº. 5/2019 a Terminalidade Específica ao ser aplicado na Educação Profissional e Tecnológica para os estudantes público da educação especial em geral necessita de regulamentação específica para esse nível de forma a não ser excludente" (P25).

		"[...] a regulamentação deveria ser feita através de lei, não apenas de parecer[...]" (P18).	"Acredito que sim, mas a regulamentação deveria ser feita através de lei, não apenas de parecer, como acontece nos casos de cursos técnicos e superiores. Também poderia haver um tipo de modelo de certificação, pois ainda há muita dúvida em relação a como fazer essa certificação, bem como fazer o Planejamento Educacional Individualizado" (P18).
Excludente	3	"Não, por não alcançar a todos os alunos [...]" (P25).	"Não, por não alcançar a todos os alunos. O Parecer CNE nº. 5/2019 a Terminalidade Específica ao ser aplicado na Educação Profissional e Tecnológica para os estudantes público da educação especial em geral necessita de regulamentação específica para esse nível de forma a não ser excludente" (P25).
		"[...] não permitir a inclusão e uma formação democrática" (P5).	"não, por não permitir a inclusão e uma formação democrática" (P5).
		"[...] tende a excluir ainda mais as pessoas com deficiência" (P8).	"Acredito que não. Uma certificação por Terminalidade Específica nessa sociedade que vivemos tende a excluir ainda mais as pessoas com deficiência" (P8).
Discriminatória	1	"[...] considerada uma forma de discriminação em razão da deficiência (P6).	"Não, pois é considerada uma forma de discriminação em razão da deficiência (art. 88 da LBI). Penso que ao invés de se discutir certificação dos estudantes precisamos efetivamente implementar políticas públicas de inclusão que auxiliem os estudantes em seus percursos formativos, tendo em cada unidade/campus/instituição: - Conhecer os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais específicas;

				<ul style="list-style-type: none"> - Dispor de Professores de atendimento educacional especializado; - Dispor de Profissionais de Atendimento às PcD; - Professores e demais servidores devidamente capacitados para atuarem com educação inclusiva; - Produção de materiais didático-pedagógicos acessíveis; - Produção de tecnologia assistiva (TA) de baixo custo; - Promoção de todas as dimensões de acessibilidade (física, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal); - Investimento na produção de TA de baixo custo e, quando isso não for possível, aquisição de recursos de tecnologia assistiva; - Parceria com espaços <i>maker</i> e instituições de atendimento às PcD para trocas de conhecimento, pesquisas, discussões sobre metodologia inclusiva, produção de TA e de materiais didáticos-acessíveis; - Investimento em capacitações constantes" (P6)
	Capacitista	1	"[...]os efeitos capacitistas que isso pode gerar ainda me preocupam" (P21).	"Uma parte de mim acredita que sim, outra acredita que não. Por essa razão, não posso responder de forma tão objetiva. No momento em que foi iniciada essa discussão no meu IF, eu compreendi como uma possibilidade remota, dado o público tão específico. No entanto, a vi como uma possível estratégia para esses casos. "Por quê não?", pensei. Atualmente, diante das discussões sobre Capacitismo, confesso que tenho minhas dúvidas se inventamos uma ferramenta de inclusão ou de exclusão. Acredito também que depende muito da condução do processo para que seja realmente inclusivo (um olhar franco sobre a trajetória do estudante na instituição, observando se realmente oferecemos o

			melhor possível para ele/a, uma análise muito realista do contexto do sujeito, bem como a construção de um parecer realmente voltado para as potencialidades). Se conseguirmos procedimentar desta forma, até creio que pode ser uma boa alternativa, mas volto a dizer que os efeitos capacitistas que isso pode gerar ainda me preocupam" (P21).
Necessidade de adaptação curricular	1	"[...] se todos os meios de adaptação curricular forem realizados [...] não será necessário a aplicação da terminalidade específica" (P16).	"Não. Pois entendo que se todos os meios de adaptação curricular forem realizados, e principalmente ser respeitado o saber e os avanços do estudante, não será necessário a aplicação da terminalidade específica" (P16).
Dúvidas sobre público e diploma	1	"[...]insegurança quanto ao perfil do estudante que poderá ser atendido e a diferenciação do diploma[...]" (P7).	"Em partes. Pois entendemos que com a Terminalidade Específica/ Certificação Diferenciada o estudante tem a oportunidade de garantir seu direito e concluir o curso. Além disso, evita-se uma evasão frustrada devido a uma sequência de reprovações. Por outro lado, há ainda muita insegurança quanto ao perfil do estudante que poderá ser atendido e a diferenciação do diploma pode gerar uma discriminação/preconceito para acesso ao mundo do trabalho à este profissional" (P7).
Falta de capacitação dos profissionais	1	"[...] a pouca formação na área de educação especial para os profissionais da educação contribui para o não	"não, pois os documentos que conheço não são claros. acredito que a pouca formação na área de educação especial para os profissionais da educação contribui para o não atendimento aos preceitos da educação inclusiva" (P15).

			atendimento aos preceitos da educação inclusiva" (P15).	
	Diversas formas de implementação	1	"[...] possibilita diferentes formas de realizar o processo de Terminalidade específica, [...] coloca em risco os preceitos inclusivos" (P10).	"Acredito que ela possibilita diferentes formas de realizar o processo de Terminalidade específica, o que gera uma subjetividade para o mesmo e, assim, coloca em risco os preceitos inclusivos" (P10).
	Escassez de recursos institucionais	1	"[...] um dos preceitos da TE é que tenham-se esgotados todas possibilidades. É difícil garantir isso em instituições que não tem recursos humanos[...] e estrutura [...]" (P24).	"Não. Porque um dos preceitos da TE é que tenham -se esgotados todas possibilidades. É difícil garantir isso em instituições que não tem recursos humanos (Educadores Especiais e equipe Multidisciplinar) e nem estrutura necessária Sala de Recursos)" (P24).
Positiva	Permanência do estudante	1	"[...] atende na perspectiva de assegurar a permanência do estudante com necessidade específica no ambiente escolar[...]" (P28)	"Em parte atende na perspectiva de assegurar a permanência do estudante com necessidade específica no ambiente escolar, mas falta muito ainda para que a regulamentação atenda de fato os seus objetivos, bem como o fluxo operacional" (P28).
	Concluir o curso, evitar evasão	1	"[...] oportunidade de garantir seu direito e concluir o curso. Além disso, evita-se uma evasão frustrada devido a uma	"Em partes. Pois entendemos que com a Terminalidade Específica/ Certificação Diferenciada o estudante tem a oportunidade de garantir seu direito e concluir o curso. Além disso, evita-se uma evasão frustrada devido a uma sequência de reprovações. Por outro lado, há ainda muita insegurança quanto ao perfil do

		sequência de reprovações[...]" (P7).	estudante que poderá ser atendido e a diferenciação do diploma pode gerar uma discriminação/preconceito para acesso ao mundo do trabalho à este profissional" (P7).
Operacionalização a cargo de cada instituição	1	"[...] regulamentação da operacionalização para concessão da TE deva ser realizada por cada instituição considerando seu cenário, seus atores e sua dinâmica" (P3).	"Sim. Considero que a regulamentação da operacionalização para concessão da TE deva ser realizada por cada instituição considerando seu cenário, seus atores e sua dinâmica" (P3).
Possibilidade de formação	1	"Acredito ser uma forma de possibilitar o estudante a ter sua formação dentro das suas possibilidades[...]" (P14).	"Acredito ser uma forma de possibilitar o estudante a ter sua formação dentro das suas possibilidades, não excluindo em sua totalidade que outras metodologias lhe proporcionem alcançar outros meios de aprendizagem" (P14).
Base para currículos flexíveis	1	"[...]o regulamento nos dá a base para um currículo flexível, métodos e didáticas diferenciadas para atender as necessidades específicas de cada aluno não se prendendo a avaliações padronizadas [...]" (P22).	"Acredito que ainda temos muito a melhorar no que diz aos preceitos da educação inclusiva. No entanto, entendo que o regulamento nos dá a base para um currículo flexível, métodos e didáticas diferenciadas para atender as necessidades específicas de cada aluno não se prendendo a avaliações padronizadas. Pois, se tratando de algumas anomalias nem todos os alunos conseguem atingir os requisitos mínimos para uma certificação padronizada" (P22).

Condição	Forma de implementação/condução	3	<p>"Depende do modo como cada estudante for acompanhado, assistido [...] e avaliado [...] (P4).</p>	<p>"Depende do modo como cada estudante for acompanhado, assistido (quanto à acessibilidade e ruptura de barreiras) e avaliado. Um texto legal não consegue dizer se a medida, em si mesma será ou não inclusiva. Se a visão de educação e sociedade fosse em sua plenitude inclusiva não seria necessário haver terminalidade específica, no sentido de que determinados estudantes tenham de provar e comprovar capacidades/potencialidades e necessidades. Há estudantes sem deficiência que têm grande dificuldade de aprendizagem, muitas vezes circunstanciais (Por exemplo, alfabetização insuficiente) e demandam, nos cursos profissionalizantes e superiores, atenção diferenciada. No entanto, não têm uma lei de amparo e são aprovados sem que sejam identificados e "monitorados" como alunos "especiais". Têm uma certificação/diplomação como a de qualquer outro estudante" (P4).</p>
			<p>"[...] depende muito da condução do processo para que seja realmente inclusivo [...]" (P21).</p>	<p>"Uma parte de mim acredita que sim, outra acredita que não. Por essa razão, não posso responder de forma tão objetiva. No momento em que foi iniciada essa discussão no meu IF, eu compreendi como uma possibilidade remota, dado o público tão específico. No entanto, a vi como uma possível estratégia para esses casos. "Por que não?", pensei. Atualmente, diante das discussões sobre Capacitismo, confesso que tenho minhas dúvidas se inventamos uma ferramenta de inclusão ou de exclusão. Acredito também que depende muito da condução do processo para que seja realmente inclusivo (um olhar franco sobre a trajetória do estudante na instituição, observando se realmente oferecemos o melhor possível para ele/a, uma análise muito realista do contexto do sujeito, bem como a construção de um parecer realmente voltado para as</p>

			potencialidades). Se conseguirmos procedimentar desta forma, até creio que pode ser uma boa alternativa, mas volto a dizer que os efeitos capacitistas que isso pode gerar ainda me preocupam" (P21).
			"Caso ela seja utilizada dentro de um contexto inclusivo, sim! [...]" (P27).
			"Caso ela seja utilizada dentro de um contexto inclusivo, sim! Pois não pode ser utilizada como uma muleta. Pensando em nossa educação Profissional, acredito que deve fazer parte do nosso processo" (P27).
	Necessidade de adaptação curricular	2	"Desde que se faça todas as adaptações possíveis e o estudante não consiga atender o nível mínimo exigido para a conclusão do curso [...]" (P12).
			"Desde que se faça todas as adaptações possíveis e o estudante não consiga atender o nível mínimo exigido para a conclusão do curso, em virtude da gravidade de suas deficiências sejam intelectual/mental e Múltipla. Neste caso penso que atende" (P12).
			"Sim. Desde que seja comprovado que todas as ações relacionadas às adaptações para o acesso, a permanência e o êxito no curso foram realizadas e que, ainda assim, o estudante não obteve êxito" (P19).
Neutro	Entendimentos diversos	1	"Por não existir uma regulamentação [...] da Terminalidade Específica na [...] é possível encontrar entendimentos institucionais diversos entre os IFs" (P9).
			"Por não existir uma regulamentação do MEC para a aplicação da Terminalidade Específica na EPT - apenas orientações que respondem consultas - é possível encontrar entendimentos institucionais diversos entre os IFs" (P9).

	Política em construção	1	"[...]haverá sempre abertura para aprimoramentos, haja vista tratar-se de uma política ainda em processo de construção" (P23).	"Reitero conteúdo da resposta 14:mesmo que se chegue a um nível satisfatório de compreensão, haverá sempre abertura para aprimoramentos, haja vista tratar-se de uma política ainda em processo de construção" (P23).
--	------------------------	---	--	---

Registros de referência para o QUADRO 4 do artigo:

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO (respostas participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
Atender às necessidades dos estudantes	8	Por considerar as necessidades dos alunos" (P2).	"Por considerar as necessidades dos alunos" (P2).
		"[...] seja acompanhado em suas necessidades pedagógicas [...]" (P4).	"Sim (na atualidade), para que o estudante não fique retido ou repetente por tempo demasiado e seja acompanhado em suas necessidades pedagógicas, uma vez que a Terminalidade Específica deverá ser concedida somente após um histórico de adaptações didático-pedagógicas e/ou adaptações curriculares e demais medidas de acessibilidade, devidamente orientadas e avaliadas ao longo do curso" (P4).
		"[...] garantir uma formação profissional adequada à situação das pessoas com deficiência, [...]" (P20).	"Sim. Pelo motivo de garantir uma formação profissional adequada à situação das pessoas com deficiência, como também traçar possibilidades de inserção no mundo do trabalho em espaços adequados a essas pessoas" (P20).

	<p>"[...] estratégias alternativas para [...] especificidade do alunado e da RFEPCT" (P21).</p>	<p>"Penso que precisamos estar sempre pensando sobre estratégias alternativas para nossos estudantes, seja a TE ou outra que julgarmos adequada para a especificidade do alunado e da RFEPCT" (P21).</p>
	<p>"[...] sejam realizados planejamentos das ações e adaptações necessárias ao atendimento específicos a esse público alvo [...]" (P22).</p>	<p>"Sim, na minha opinião se faz muito necessário, pela presente entrada de estudantes com grave DI e DM nos IFs. No entanto acredito no princípio de que sejam realizados planejamentos das ações e adaptações necessárias ao atendimento específicos a esse público alvo, com registro, acompanhamento e avaliação das mesmas, independentemente do desdobramento em TE" (P22).</p>
	<p>"[...] especificidade de cada estudantes com necessidades específicas em sua aprendizagem [...]" (P23).</p>	<p>"Sim. Pela especificidade de cada estudantes com necessidades específicas em sua aprendizagem, bem como pelo perfil avaliativo dos IFs que em algumas situações, tendem ainda a prevalecer a cultura tradicional/tecnicista de avaliação" (P23).</p>
	<p>"[...] alunos possam ser efetivamente formados dentro de suas especificidades [...]" (P25).</p>	<p>"Deixo claro a necessidade de a TE ser adaptada a formação técnica profissionalizante e não ser vista como em seu nascedouro que considero excludente. Porém há necessidade de se legalizar o atendimento à pessoas com deficiência de forma tal que os alunos possam ser efetivamente formados dentro de suas especificidades e de forma legal em acordo com o PPC do curso e adaptações razoáveis para o aprendizado" (P25).</p>
	<p>"[...] para algumas pessoas estudante com deficiência não tem para onde correr, algumas disciplinas da educação profissional e tecnológica podem não serem concluídas [...]" (P8).</p>	<p>"Sim, mas ainda tenho muito receio na sua aplicabilidade (dos profissionais acabarem rotulando a pessoa estudante com deficiência e não esgotarem às possibilidades de adaptações; do mercado profissional receber a certificação com terminalidade específica com maus olhos...). Mas acredito que para algumas pessoas estudante com deficiência não tem para onde correr, algumas</p>

			disciplinas da educação profissional e tecnológica podem não serem concluídas, mas isso não é regra, temos que analisar cada sujeito de forma única, olhando principalmente para suas potencialidades e garantindo condições de acessibilidade para a inclusão efetiva na instituição de ensino" (P8).
Evitar evasão ou retenção desmedida	4	"[...] não o leve a abandonar o curso por ter que repetir indefinidamente [...]" (P3).	"Para que o estudante possa ter algum tipo de certificação e não o leve a abandonar o curso por ter que repetir indefinidamente algumas disciplinas" (P3).
		"[...]para que o estudante não fique retido ou repetente por tempo demasiado [...]" (P4).	"Sim (na atualidade), para que o estudante não fique retido ou repetente por tempo demasiado e seja acompanhado em suas necessidades pedagógicas, uma vez que a Terminalidade Específica deverá ser concedida somente após um histórico de adaptações didático-pedagógicas e/ou adaptações curriculares e demais medidas de acessibilidade, devidamente orientadas e avaliadas ao longo do curso" (P4).
		"[...] instrumento que possibilita a conclusão do curso e evita a evasão" (P7).	"Entendemos que o estudante da educação profissional e tecnológica tem o direito de concluir o curso para acessar o mundo do trabalho. A Terminalidade Específica/Certificação Diferenciada é um instrumento que possibilita a conclusão do curso e evita a evasão" (P7).
		"[...]não podemos apenas reprovar esses estudantes ou fazer como alguns professores, que passam de ano, sem especificar as habilidades conquistadas.[...]" (P18).	"Sim. Temos diversos casos de estudantes em nossos cursos de educação profissional e tecnológica que, mesmo com adaptações curriculares significativas, não conseguiram concluir as disciplinas. Mas, mesmo dentro de suas limitações, eles conseguem evoluir, então não podemos apenas reprovar esses estudantes ou fazer como alguns professores, que passam de ano, sem

			especificar as habilidades conquistadas. A terminalidade específica é, sim, extremamente necessária nos IFs" (P18).
Registrar o real desenvolvimento alcançado pelos estudantes	3	"[...] registro e comprovação do desenvolvimento obtido pelo aluno [...]" (P1).	"Sim, para que haja registro e comprovação do desenvolvimento obtido pelo aluno e que isso o possibilite ter continuidade nas ações educativas ou inserção no trabalho, condizentes com seu desenvolvimento" (P1).
		"[...] especificar as habilidades conquistadas.[...]" (P18).	"Sim. Temos diversos casos de estudantes em nossos cursos de educação profissional e tecnológica que, mesmo com adaptações curriculares significativas, não conseguiram concluir as disciplinas. Mas, mesmo dentro de suas limitações, eles conseguem evoluir, então não podemos apenas reprovar esses estudantes ou fazer como alguns professores, que passam de ano, sem especificar as habilidades conquistadas. A terminalidade específica é, sim, extremamente necessária nos IFs" (P18).
		"[...] importante definir as habilidades e competências alcançadas, na perspectiva de uma atuação profissional" (P26).	"Sim. Pelo fato de que é importante definir as habilidades e competências alcançadas, na perspectiva de uma atuação profissional" (P26).
Possibilitar inserção no mercado/mundo do trabalho	3	"[...] ingressar no mercado de trabalho" (P14).	"Possibilitar que o estudante com suas limitações possa ingressar no mercado de trabalho" (P14).
		"[...] o torne apto ao mercado de trabalho" (P15).	"sim, pois o aluno pode apresentar habilidades que o torne apto ao mercado de trabalho" (P15).
		"[...]possibilidades de inserção no mundo do trabalho [...]" (P20).	"Sim. Pelo motivo de garantir uma formação profissional adequada à situação das pessoas com deficiência, como também traçar possibilidades de inserção no mundo do trabalho em espaços adequados a essas pessoas" (P20).

Viabilizar prosseguimento nos estudos ou trabalho	3	"[...] continuidade nas ações educativas ou inserção no trabalho[...]" (P1).	"Sim, para que haja registro e comprovação do desenvolvimento obtido pelo aluno e que isso o possibilite ter continuidade nas ações educativas ou inserção no trabalho, condizentes com seu desenvolvimento" (P1).
		"[...] estudantes possam dar prosseguimento a outros processos de formação e/ou trabalho" (P13).	"Porque poderá promover a efetivação de um processo formativo de estudantes com deficiência intelectual /múltipla para que tais estudantes possam dar prosseguimento a outros processos de formação e/ou trabalho" (P13).
		"[...] habilitando-os, responsabilmente, para níveis subsequentes de escolarização ou para trabalho[...]" (P9).	"a instituição entende que sim, pois a demanda é real e crescente, sendo necessário proporcionarmos aos estudantes a conclusão da etapa formativa, habilitando-os, responsabilmente, para níveis subsequentes de escolarização ou para trabalho, por meio de processos formativos adaptados às especificidades dos alunos" (P9).
Oportunizar conclusão de etapa formativa/certificação	3	"[...] necessário proporcionarmos aos estudantes a conclusão da etapa formativa [...]" (P9).	"a instituição entende que sim, pois a demanda é real e crescente, sendo necessário proporcionarmos aos estudantes a conclusão da etapa formativa, habilitando-os, responsabilmente, para níveis subsequentes de escolarização ou para trabalho, por meio de processos formativos adaptados às especificidades dos alunos" (P9).
		"É necessária para certificar estudantes, que [...] concluí o curso com limitação [...]" (P11).	"É necessária para certificar estudantes, que por alguma limitação, concluí o curso com limitação ou só consiga uma certificação intermediária" (P11).
		"[...] alunos possam ser efetivamente formados dentro de suas especificidades e de forma legal em acordo com o PPC do curso e	"Deixo claro a necessidade de a TE ser adaptada a formação técnica profissionalizante e não ser vista como em seu nascedouro que considero excludente. Porém há necessidade de se legalizar o atendimento à pessoas com deficiência de forma tal que os alunos possam ser efetivamente formados

		adaptações razoáveis para o aprendizado" (P25).	dentro de suas especificidades e de forma legal em acordo com o PPC do curso e adaptações razoáveis para o aprendizado" (P25).
Crescente ingresso de estudantes público da TE nos IFs	2	"[...] a demanda é real e crescente[...]" (P9).	"a instituição entende que sim, pois a demanda é real e crescente, sendo necessário proporcionarmos aos estudantes a conclusão da etapa formativa, habilitando-os, responsabilmente, para níveis subsequentes de escolarização ou para trabalho, por meio de processos formativos adaptados às especificidades dos alunos" (P9).
		"[...]necessário, pela presente entrada de estudantes com grave DI e DM nos IFs [...]" (P22).	"Sim, na minha opinião se faz muito necessário, pela presente entrada de estudantes com grave DI e DM nos IFs. No entanto acredito no princípio de que sejam realizados planejamentos das ações e adaptações necessárias ao atendimento específicos a esse público alvo, com registro, acompanhamento e avaliação das mesmas, independentemente do desdobramento em TE" (P22).
Garantir o direito do estudante	2	"[...] direito a educação e ao trabalho, levando em consideração suas reais condições de aprendizagem" (P10).	"Sim. Para que pessoas com deficiências graves possam exercer seu direito a educação e ao trabalho, levando em consideração suas reais condições de aprendizagem" (P10).
		"[...] ferramenta de garantia dos direitos do público alvo da Educação Especial [...]" (P28).	"Sim, a Terminalidade Específica é uma ferramenta de garantia dos direitos do público alvo da Educação Especial, logo, deve ser garantida em todos os níveis e formas de educação" (P28).
Preparar para a vida e trabalho	1	"[...] necessária e importante para permitir a formação que os prepare para a vida e o mundo do trabalho" (P12).	"Partindo da premissa que alguns estudantes por conta de suas deficiências correm mais riscos de exclusão de outros. Acredito que é necessária e importante para permitir a formação que os prepare para a vida e o mundo do trabalho" (P12).

Evitar aprovação automática	1	"[...]não podemos apenas reprovar esses estudantes ou fazer como alguns professores, que passam de ano, sem especificar as habilidades conquistadas.[...]" (P18).	"Sim. Temos diversos casos de estudantes em nossos cursos de educação profissional e tecnológica que, mesmo com adaptações curriculares significativas, não conseguiram concluir as disciplinas. Mas, mesmo dentro de suas limitações, eles conseguem evoluir, então não podemos apenas reprovar esses estudantes ou fazer como alguns professores, que passam de ano, sem especificar as habilidades conquistadas. A terminalidade específica é, sim, extremamente necessária nos IFs" (P18).
Superar a avaliação tecnicista	1	"[...]dos IFs [...] tendem ainda a prevalecer a cultura tradicional/tecnicista de avaliação" (P23).	"Sim. Pela especificidade de cada estudantes com necessidades específicas em sua aprendizagem, bem como pelo perfil avaliativo dos IFs que em algumas situações, tendem ainda a prevalecer a cultura tradicional/tecnicista de avaliação" (P23).
Complexidade e da EPT	1	"[...] complexidade de nossa formação [...]" (P27)	"Devido a complexidade de nossa formação tecnológica e profissional!" (P27)
Certificação diferenciada	1	"[...] certificação diferenciada em sua proposta de itinerários formativos é mais correta" (P24).	"Creio que a certificação diferenciada em sua proposta de itinerários formativos é mais correta" (P24).
Discriminatório/excludente	2	"[...] Entendo que não é necessária, que discrimina[...]"(P6).	"Não. Entendo que não é necessária, que discrimina. Precisamos falar em políticas inclusivas como as citadas na resposta 16" (P6).
		"não porque é excludente" (P29).	"não porque é excludente" (P29).

Registros de referência para o QUADRO 5 do artigo:

FREQ UÊNC IA	TERMOS UNIDADES DE REGISTRO	RESPOSTAS PARTICIPANTES UNIDADES DE CONTEXTO	AVALIAÇ ÃO com relação a TE
6	Excluir, Exclusão, Excludente	"[...] Uma certificação por Terminalidade Específica nessa sociedade que vivemos tende a excluir ainda mais as pessoas com deficiência." (P8)	Negativa
		"Partindo da premissa que alguns estudantes por conta de suas deficiências correm mais riscos de exclusão de outros. Acredito que é necessária e importante[...]" (P12)	Positiva
		"não atende porque não orienta como a terminalidade especifica deverá acontecer podendo gerar exclusão ." (P13)	Negativa
		"[...]Atualmente, diante das discussões sobre Capacitismo, confesso que tenho minhas dúvidas se inventamos uma ferramenta de inclusão ou de exclusão ." (P21)	Dúvida
		"[...] Porque do jeito que tá essa questão da terminalidade especifica não é possível aplicar isso ai, eu acho que é discriminação, é exclusão [...]" (P29). "não porque é excludente " (P29).	Negativa
5	Discriminação, Discriminatório, Preconceito	"Em todas as discussões que eu participei chegamos à conclusão de que a Terminalidade Específica é considerada discriminatória [...]" (P6)	Negativa
		"Não, pois é considerada uma forma de discriminação em razão da deficiência (art. 88 da LBI)." (P6) "Por outro lado, há ainda muita insegurança quanto ao perfil do estudante que poderá ser atendido e a diferenciação do diploma pode gerar uma discriminação/preconceito para acesso ao mundo do trabalho à este profissional." (P7)	

		"[...] Porque do jeito que tá essa questão da terminalidade específica não é possível aplicar isso ai, eu acho que é discriminação , é exclusão, mas o que nós chamamos de certificação diferenciada é outra coisa" (P29).	Negativa
2	Capacitismo, Capacitista	"[...]Atualmente, diante das discussões sobre Capacitismo , confesso que tenho minhas dúvidas se inventamos uma ferramenta de inclusão ou de exclusão." (P21) "[...] até creio que pode ser uma boa alternativa, mas volto a dizer que os efeitos capacitistas que isso pode gerar ainda me preocupam." (P21)	Dúvida

Registros de referência para última análise dos resultados/discussões:

FREQ UÊN CIA	UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO (respostas participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
7	Normativas/orientações mais objetivas e criteriosas	"[...]deixaria o texto mais preciso nas delimitações" (P8).	"Ampliaria o uso do termo para todas às deficiências que necessitam de uma adaptação de grande porte e deixaria o texto mais preciso nas delimitações" (P8).
		"É necessário ficar mais claro e objetivo, com orientações mais precisas" (P16).	"É necessário ficar mais claro e objetivo, com orientações mais precisas" (P16).
		"[...]que o amparo legal dê mais direcionamento às formas possíveis de execução e que defina uma forma de monitoramento de implementação[...]" (P28).	"Rever e restringir o público foco da Terminalidade Específica e que o amparo legal dê mais direcionamento às formas possíveis de execução e que defina uma forma de monitoramento de implementação dessa política" (P28).

		"Acrescentaria os critérios para a banca avaliar" (P13).	"Acrescentaria os critérios para a banca avaliar" (P13).
		"[...]Se a instituição optasse por manter a TE, eu incluiria um artigo sobre a atuação da banca, pois [...]" (P21).	"Sim. Se a instituição optasse por manter a TE, eu incluiria um artigo sobre a atuação da banca, pois gera muitas dúvidas" (P21).
		"[...] delinear quais critérios seriam observados para que realmente tivesse necessidade de uma certificação diferenciada" (P2).	"É uma resposta que eu precisaria de mais elementos teóricos e debates para responder. Mas de uma forma mais direta seria delinear quais critérios seriam observados para que realmente tivesse necessidade de uma certificação diferenciada" (P2)
		"Eu adicionaria um modelo de certificação, [...] bem como acrescentaria um modelo de PEI" (P18).	"Eu adicionaria um modelo de certificação, claro e simples, bem como acrescentaria um modelo de PEI" (P18).
4	Normativa específica da TE e/ou que contemple a EPT	"[...]documento orientador para que as instituições escolares principalmente no técnico e superior.[...]" (P11).	"Eu não mudaria, mas sugeriria um maior aprofundamento dos estudos na área e documento orientador para que as instituições escolares principalmente no técnico e superior. O Instituto atualmente está oferecendo um curso aos servidores que atuam nas equipes multi profissionais que terá como produto final um documento orientador reformulando o anterior. Esse curso tem sido um espaço rico de discussão sobre o tema. Entendo que isso deveria ser realizado a nível nacional pelo MEC. Há experiências muito ricas e profissionais que estão pesquisando, que poderiam contribuir" (P11).
		"Sim, inserção da educação profissional e tecnológica" (P20).	"Sim, inserção da educação profissional e tecnológica" (P20).

		<p>"[...] fazer uma reformulação, ou elaborar normativas específicas sobre a TE com orientações mais clara e objetiva deste regulamento detalhando, os procedimentos e encaminhamentos necessários para a aplicabilidade da TE em casos específicos.[...]" (P22).</p>	<p>"Sim, acredito que deveria se fazer uma reformulação, ou elaborar normativas específicas sobre a TE com orientações mais clara e objetiva deste regulamento detalhando, os procedimentos e encaminhamentos necessários para a aplicabilidade da TE em casos específicos. Aqui no instituto, por exemplo nos deparamos com algumas dificuldades que nos impulsionou a estudar e elaborar uma normativa interna de adequação e adaptação curricular em benefício de um aluno que é DI grave, não sabe ler, não escreve, mas entrou no curso de Comércio Exterior com as notas do ENEM e pelo respaldo das cotas por deficiente, este aluno está desde de 2019 inserido num curso que não conseguimos avançar com ele. Somente agora com as mudanças do corpo docente, equipe pedagógica e professores do Napne e AEE, que temos levado o caso do aluno para uma solução efetiva, criar normativas, plano ensino, seguir a linha da cultura <i>make</i>, terminalidade Especifica, na minha opinião tudo que for possível para a inclusão desses e de outros alunos com situações similares. Entendo que de fato precisa-se refletir, analisar e discutir o Estatuto, mas enquanto isso devemos continuar buscando soluções efetivas para os novos casos que se apresentam em nossa unidade de ensino, garantindo que este discente permaneça recebendo um ensino de qualidade, permaneça e tenha uma saída exitosa na medida que respeitamos suas especificidades" (P22).</p>
		<p>"[...]possibilitar aos IFs a TE requer uma atenção e uma legislação específica para as</p>	<p>"A meu ver, a TE vista na prática no ensino fundamental não é ideal para a inclusão que deveria ser pensada para os IFs, possibilitar aos IFs a TE</p>

		diversidades em PcD nos cursos técnicos profissionalizantes" (P25).	requer uma atenção e uma legislação específica para as diversidades em PcD nos cursos técnicos profissionalizantes" (P25).
1	Aprofundamento nos estudos e capacitação sobre o tema a nível nacional	"[...] sugeriria um maior aprofundamento dos estudos na área [...] curso aos servidores [...] isso deveria ser realizado a nível nacional pelo MEC. [...]" (P11).	"Eu não mudaria, mas sugeriria um maior aprofundamento dos estudos na área e documento orientador para que as instituições escolares, principalmente no técnico e superior. O Instituto atualmente está oferecendo um curso aos servidores que atuam nas equipes multiprofissionais que terá como produto final um documento orientador reformulando o anterior. Esse curso tem sido um espaço rico de discussão sobre o tema. Entendo que isso deveria ser realizado a nível nacional pelo MEC. Há experiências muito ricas e profissionais que estão pesquisando, que poderiam contribuir" (P11).
1	Substituir a TE por CD	"Alteraria sua proposta para certificação diferenciada" (P24).	"Alteraria sua proposta para certificação diferenciada" (P24).
1	Não precisa mudar o Estatuto da TE	"Não [...]" (P14).	"Não, faz necessário maior sincronização entre os profissionais visando atender os casos específicos de cada estudantes" (P14).
3	Não sabe dizer, porque demanda mais estudos e/ou	"Necessitaria de um estudo e uma discussão interna mais aprofundada" (P3).	"Necessitaria de um estudo e uma discussão interna mais aprofundada" (P3).
		"ainda vou estudar esse documento" (P15).	"ainda vou estudar esse documento" (P15).

	discussão mais aprofundada	"Precisaria de mais leituras e estudos para opinar[...]" (P26).	"Precisaria de mais leituras e estudos para opinar sobre as possíveis mudanças no atual estatuto da Terminalidade Específica" (P26).
4	Não sabe dizer, porque a instituição regulamento u a TE recentemente e ou não implementou	"Como a resolução do nosso instituto foi recentemente aprovada, mas não está implementada, não temos um parâmetro[...]" (P4).	"Como a resolução do nosso instituto foi recentemente aprovada, mas não está implementada, não temos um parâmetro de vigência para comparar o que estaria ou não atendendo à nossa realidade" (P4).
		"Na instituição não temos" (P5).	"Na instituição não temos" (P5).
		"[...] estamos em momento de construção" (P12).	"Não tenho ainda resposta, pois estamos em momento de construção" (P12).
		"Ainda não utilizamos a Terminalidade específica [...]" (P19).	"Ainda não utilizamos a Terminalidade específica aqui no nosso Instituto" (P19).
1	Não usaria a TE	"[...]não usaria esse estatuto [...]" (P6).	"Eu não usaria esse estatuto, definitivamente. Usaria a proposta da Acessibilidade Curricular" (P6).
1	Não há regulamentação para aTE na EPT	"[...] o que a pesquisadora chama de "estatuto" da Terminalidade Específica, considerando que, durante as discussões da instituição [...], não encontramos uma regulamentação do MEC sobre o tema [...]" (P9).	"Gostaria de entender, primeiramente, o que a pesquisadora chama de "estatuto" da Terminalidade Específica, considerando que, durante as discussões da instituição para a construção da Instrução Normativa, não encontramos uma regulamentação do MEC sobre o tema, a não ser os pareceres em resposta às consultas de outros IFs sobre a TE na EPT" (P9).

7.6 Apêndice F - Análises de dados: complementar ao Artigo 7

REGISTRO DOS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE UNIDADES DE ANÁLISE (CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO SEMÂNTICA) ANÁLISE DE CONTEÚDO

DADOS COMPLEMENTARES ARTIGO 7: "Ensino inclusivo nos Institutos Federais: possíveis implicações da terminalidade específica ou certificação diferenciada"

- **RELAÇÃO TE/CD X ENSINO INCLUSIVO NOS IFs**
- Dependente de questões atitudinais, de quem/como se compreende/pratica inclusão (interpretação/condução das ações):

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas falas de cada participante)	UNIDADES DE CONTEXTO* (falas dos participantes*) <small>*Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.</small>
Relação TE/CD x Ensino Inclusivo	2	"[...] vai favorecer ou desfavorecer no formato em que os educadores da comunidade acadêmica vão ter esse olhar para situação de ensino-aprendizagem do estudante" (P4).	"[...] vai favorecer ou desfavorecer no formato em que os educadores da comunidade acadêmica vão ter esse olhar para situação de ensino-aprendizagem do estudante" (P4).

		<p>"[...] os mesmos desafios, no sentido da compreensão né, de que mentalidade é essa que tá regendo o processo né[...] (P21).</p> <p>"[...] eu acho que depende muito da nossa condução do processo [...] eu acredito que em alguns casos ela favorece, em outros desfavorece a depender da nossa condução enquanto instituição" (P21).</p> <p>"[...] tudo é perigoso, dependendo da forma como a gente conduz" (P21).</p>	<p>"Que vocês tem, que em várias instituições deve ter aparecido, as mesmas, os mesmos desafios, no sentido da compreensão né, de que mentalidade é essa que tá regendo o processo né, se é uma mentalidade que tá muito vinculado a um caráter capacitista ou de fato de se nós estamos inventando uma estratégia que possa beneficiar, no sentido realmente produtivo que posso falar assim né a palavra que me vem, esses estudantes com essas especificidades" (P21).</p> <p>"Mas sim, eu acho que depende muito da nossa condução do processo e a gente ainda tá muito calcado em alguns discursos né, que talvez possam fazer da terminalidade algo que não sei se a gente tem condições de dizer de todos os casos. [...] E realmente, eu respondi isso no questionário: que hoje né, depois desses anos que a resolução tá vigente, eu tenho dúvidas em relação a manter uma opinião, vamos dizer assim um julgamento, porque eu acredito que em alguns casos ela favorece, em outros desfavorece a depender da nossa condução enquanto instituição" (P21).</p> <p>"[...] tudo é perigoso né gente, como diria Michel Foucault, tudo é perigoso, dependendo da forma como a gente conduz" (P21).</p>
Compreensão de inclusão	2	<p>"[...] inclusão tem que ser sinônimo de conhecimento produzido, construído pelo estudante [...]" (P29).</p>	<p>"Porque pra mim inclusão tem que ser sinônimo de conhecimento produzido, construído pelo estudante né, com autonomia. Nem que seja com o tempo maior, com forma diferente" (P29).</p>
		<p>"[...] a nossa razão de existir é o nosso estudante, então, em tudo, nós temos que primar para isso. [...] a prioridade é o nosso aluno" (P16).</p>	<p>" E aí a gente discute muito isso aqui, o nosso, a nossa razão de existir é o nosso estudante, então, em tudo, nós temos que primar para isso. Nós estamos vivendo uma fase delicada, em um caso difícil, mas sempre bato</p>

			na tecla, todas as reuniões, todos os eventos, a gente vem e discute nessa temática: a prioridade é o nosso aluno" (P16).
Certificação Diferenciada é diferente de TE	2	"[...] quando fala em terminalidade específica eu lembro lá da LDB, e para mim não é a mesma coisa de falar do que a gente faz hoje, em termos de certificação diferenciada" (P29).	"E minha contribuição é: a primeira coisa é pensar de que nós estamos falando de fato, porque quando fala em terminalidade específica eu lembro lá da LDB, e para mim não é a mesma coisa de falar do que a gente faz hoje, em termos de certificação diferenciada" (P29).
		"A gente não atua na perspectiva da terminalidade específica tal qual prevê a LDB e sim na perspectiva da certificação diferenciada" (P16).	"Mas é isso! A gente não atua na perspectiva da terminalidade específica tal qual prevê a LDB e sim na perspectiva da certificação diferenciada" (P16).
Compreensão TE	5	" [...]para mim terminalidade específica,[...] é um processo que a pessoa é certificada, é... ela simplesmente finaliza né um processo ali né que ela não conseguiu prosseguir nos anos, com rendimento suficiente, e simplesmente ela para ali naquele tempo [...]" (P29).	" [...]que para mim terminalidade específica, lá na LDB, o quê que seria né? é um processo que a pessoa é certificada, é... ela simplesmente finaliza né um processo ali né que ela não conseguiu prosseguir nos anos, com rendimento suficiente, e simplesmente ela para ali naquele tempo é... e a instituição diz para ela: você não consegue, então nós vamos te liberar né, pra você procurar outra coisa, enfim. E ali é o público-alvo né, pessoas com deficiência intelectual, múltipla né, que é o mais definido como o público específico para acontecer esse tipo de terminalidade" (P29).
		"A terminalidade específica [...]ela restringe aí a trajetória do estudante" (P16).	"A terminalidade específica, ela incomoda um pouco a gente vai lá naquele olhar que prevê a LDB. Ela traz um pouco de restrição né, ela restringe aí a trajetória do estudante" (P16).

	<p>"[...] dentro da especificidade da terminalidade específica ele já teria saído da escola com a sua certificação. Como a gente não fez isso, [...]o aluno tem o seu tempo estendido, tempo de estudo [...]" (P25).</p>	<p>Se eu fosse trabalhar esse aluno dentro da especificidade da terminalidade específica ele já teria saído da escola com a sua certificação. Como a gente não fez isso, a gente usou aquela, aquele artigo da... que diz que o aluno tem o seu tempo estendido, tempo de estudo [...]" (P25).</p>
	<p>"[...] a terminalidade específica não significa concluir o percurso mais rápido. Geralmente é o contrário. [...]" (P30).</p>	<p>"no nosso entendimento, no caso da instituição né, a terminalidade específica não significa concluir o percurso mais rápido. Geralmente é o contrário. O estudante, a pessoa com deficiência, tem o direito a mais tempo, adaptação na temporalidade, para realizar o percurso, garantindo as demais adaptações necessárias" (P30).</p>
	<p>"[...] primeiro tem que fazer todas, todo o processo, todas as adaptações, todas as flexibilizações, para poder chegar à conclusão de que realmente esse aluno vai demandar uma terminalidade ou não" (P28). " Teve um aluno que ele levou acho que oito ou nove anos para poder concluir o curso técnico [...]" (P28).</p>	<p>"E a gente vem num trabalho contínuo de que a gente primeiro tem que fazer todas, todo o processo, todas as adaptações, todas as flexibilizações, para poder chegar à conclusão de que realmente esse aluno vai demandar uma terminalidade ou não" (P28). "[...] já certificamos alunos. Teve um aluno que ele levou acho que oito ou nove anos para poder concluir o curso técnico lá em um determinado campus. (P28).</p>

Compreensão CD	2	<p>"[...] é pensar nesse processo [...]de muito mais do quê que a gente faz para valorizar o potencial do estudante, pra descobrir habilidades, para reconhecer essas habilidades" (P29).</p> <p>"[...] certifica ele como qualquer outro estudante, a única diferença é o histórico. [...]é um processo que ele vai continuar né para frente" (P29).</p>	<p>"E o quê que é certificação diferenciada para mim hoje [...] é pensar nesse processo que a P21 comentou né, de muito mais do quê que a gente faz para valorizar o potencial do estudante, pra descobrir habilidades, para reconhecer essas habilidades" (P29).</p> <p>"Então a gente certifica ele como qualquer outro estudante, a única diferença é o histórico. Então é uma certificação diferenciada, mas isso para mim não é terminalidade específica e eu faço o possível para que não seja mesmo, porque é um processo que ele vai continuar né para frente" (P29).</p>
		<p>" [...]trazendo no diploma, no seu certificado, [...] ele todo igual e destacando o que foi trabalhado ali no histórico" (P16).</p>	<p>"E a certificação diferenciada ela propicia isso né, trazendo no diploma, no seu certificado, ele todo igual e destacando o que foi trabalhado ali no histórico" (P16).</p>

- Dependente de questões estruturais de inclusão (condições institucionais que podem (des)favorecer o ensino inclusivo)

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQ UÊNCI A	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas falas de cada participante)	UNIDADES DE CONTEXTO* (falas dos participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
Condição de inclusão nos IFs	8	<p>"[...] engatinhando para buscar o ideal, [...]" (P16).</p> <p>"[...] nós estamos caminhando ainda, é um trabalho de formiguinha, mas a cultura era de pensar em outras ações quando chegava o recurso" (P16).</p>	<p>"E a gente caminha né, ainda estamos caminhando né, engatinhando para buscar o ideal, mas a gente caminha nessa direção, nessa meta. Não tem sido fácil, mas a gente tá caminhando pra isso" (P16).</p> <p>"Antes a cultura era um pouco diferente né, isso nós estamos caminhando ainda, é um trabalho de formiguinha, mas a cultura era de pensar em outras ações quando chegava o recurso" (P16).</p>
		<p>"[...] a gente tá travando essa luta aos poucos né [...]E aí a gente tá no início da batalha" (P19).</p>	<p>"Mas na verdade, assim com as colegas a gente tá travando essa luta aos poucos né, fazendo... vai sair já, agora esse mês, uma portaria para tratar especificadamente disso e de outras questões curriculares. E aí a gente tá no início da batalha" (P19).</p>

	<p>"[...] Ele nem vem à escola pela dificuldade de se locomover e pela dificuldade de acessibilidade da escola [...]" (P25).</p> <p>"[...] estamos produzindo a nossa política, tá pronta! precisa ser aprovada [...]" (P25).</p>	<p>"Nós damos aula na casa dele. Ele nem vem à escola pela dificuldade de se locomover e pela dificuldade de acessibilidade da escola. Porque até processo da justiça a gente tem, para ter acessibilidade, não temos condições. É um morro, é uma confusão" (P25).</p> <p>"E aí a gente, agora, como eu tava falando para ela, estamos produzindo a nossa política, tá pronta! precisa ser aprovada, e pelos pares e etc...." (P25).</p>
	<p>"[...] pouco recurso de pessoal, financeiro, e toda uma série de questões, inclusive não temos duplo compute de matrícula [...]" (P21).</p> <p>"Se nós estivéssemos um momento ideal de inclusão. Não estamos! Aliás, estamos bem longe disso, né" (P21).</p>	<p>"Quer dizer, a gente tá em um momento em que tem pouco recurso de pessoal, financeiro, e toda uma série de questões, inclusive não temos duplo compute de matrícula né, pra esses estudantes" (P21)</p> <p>"Então assim, nós teríamos melhores condições de analisar o caso de estudante e de que será que oferecemos tudo que tivemos? Se nós estivéssemos um momento ideal de inclusão. Não estamos! Aliás, estamos bem longe disso, né" (P21).</p>
	<p>"[...] na verdade é porque a instituição como um todo, independente de quaisquer que sejam as necessidades específicas, [...] não se organizou com uma suficiência" (P4).</p>	<p>"Então assim, até que ponto é assim, na verdade é porque a instituição como um todo, independente de quaisquer que sejam as necessidades específicas, se sociais, se orgânica, se a curto prazo, se emocionais assim, qualquer que seja a especificidade, não se organizou com uma suficiência" (P4).</p>
	<p>"[...] inúmeros desafios, desde [...] a compreensão da questão da</p>	<p>"É lógico que tanto nós como todos os outros institutos passamos por diversos desafios, inúmeros desafios, desde a própria identificação mesmo institucional</p>

		Educação Especial e inclusiva né a nível de gestão, a nível de servidores, até mesmo a questão de profissionais para atuar. (P28).	né, a compreensão da questão da Educação Especial e inclusiva né a nível de gestão, a nível de servidores, até mesmo a questão de profissionais para atuar" (P28).
		"[...] atendimento especializado, coisa que a gente pouco tem" (P29).	"Não tô falando que nosso modelo de inclusão é o ideal, mas tem muito que se questionar sobre o que se fala de inclusão, às vezes, até com mais profissionais, com atendimento especializado, coisa que a gente pouco tem" (P29).
		"[...] a gente tá precisando de estruturar essas equipes [...]" (P8). "[...] em termos da oficina que a gente ofertou recentemente, poucos docentes participaram para poder a gente discutir junto[...]" (P8).	"E aí a gente fica pensando, o básico do básico que a gente tá precisando de estruturar essas equipes para poder dar acompanhamento, dar seguimento ao trabalho né" (P8). "[...] em termos da oficina que a gente ofertou recentemente, poucos docentes participaram para poder a gente discutir junto como é que seria esse preenchimento (do PEI), como é que é né... até desmistificar que não é um bicho de sete cabeça né, mas poucos estavam presente naquele momento" (P8).
Condições estruturais de inclusão x TE/CD		"[...] por conta de o sistema educacional ainda não ser inclusivo [...]acaba vindo né, assim, contra a instituição ou contra o profissional, no sentido [...] para lavar as mãos do processo" (P4).	"Porque assim, o que me vem, o que eu falo assim né, o fio da navalha ali né da questão ali da certificação diferenciada ou terminalidade: se por conta do sistema educacional ainda não ser inclusivo, não ter as condições para inclusão, a gente burocratiza, cria normativas para aquilo acontecer na suposta melhor forma mas, que acaba vindo né, assim, contra a instituição ou contra o profissional, no sentido ali de uma justificativa ali para lavar as mãos do processo" (P4).

	<p>"[...] conselheiras do CNE [...]dizendo: [...] não faz muito sentido falar em certificação diferenciada se nós, enquanto instituição, não podemos oferecer tudo que o aluno precisa, de fato, e considerando também que os outros alunos que não têm deficiências também não alcançam todos os critérios, mas, no entanto, eles são certificados como qualquer outro" (P29).</p>	<p>"Só que aí, assistindo uma live recentemente com as conselheiras do CNE, que inclusive foram participantes ativos na construção desse parecer, e elas dizendo: Olha, depois desse parecer nós já pensamos muita coisa, já evoluímos muito sobre como pensar nessa certificação, e que essa certificação hoje está sendo questionada, que aqui não faz muito sentido falar em certificação diferenciada se nós, enquanto instituição, não podemos oferecer tudo que o aluno precisa, de fato, e considerando também que os outros alunos que não têm deficiências também não alcançam todos os critérios, mas, no entanto, eles são certificados como qualquer outro" (P29).</p>
	<p>"[...] os alunos chegam para nós no ensino médio, superior, alunos com falta de noções assim básicas[...]" (P29).</p> <p>"[...] ele vai aprovando, aprovando e chega lá no final. Que conhecimento de fato ele teve? ele tem? Não que ele não seja capaz, [...]não foi reconhecido o verdadeiro potencial [...]E aí ele chega lá, sem ter as noções básicas, e o que fazer?" (P29).</p>	<p>"[...] os alunos chegam para nós no ensino médio, superior, alunos com falta de noções assim básicas, mas assim, alunos que chegam sem habilidades matemáticas, assim, bem básicas mesmo, e às vezes chegam no curso de engenharia da computação, no ensino superior, sem essas habilidades. Como que chegam lá? Por quê que está acontecendo esse processo de escolarização que esses alunos chegam lá? Né. Tem muita coisa para ser discutida, não dá para a gente discutir aqui" (P29).</p> <p>"Nós vamos repetir o que aconteceu antes? Que é, simplesmente, fazer uma vista grossa e ah! Ele não consegue, ele vai aprovando, aprovando e chega lá no final. Que conhecimento de fato ele teve? ele tem? Não que ele não seja capaz, mas não foi problematizado, não foi trabalhado, não foi reconhecido o verdadeiro potencial, não foi buscado por esse potencial. E aí ele chega lá, sem ter as noções básicas, e o que fazer?" (P29).</p>

		"[...] precisa sedimentar essa base aqui para poder dar suporte" (P8).	Então, atualmente, eu acho que a gente precisa sedimentar essa base aqui para poder dar suporte" (P8).
		"[...] fortalecer as estruturas para oferecer as melhores flexibilizações" (P21).	"[...] eu acho que entra nessa questão da gente decidir por ter ou não ter ou por inventar estratégias de certificação né, será que não é o caso de realmente a gente pensar em paralelo, em fortalecer as estruturas para oferecer as melhores flexibilizações" (P21).
Limitações institucionais em trabalhar todas as potencialidades dos estudantes público da EE.		" A gente faz o que é possível, mas nem sempre é o que o ideal [...]" (P29).	"[...] às vezes tem essa questão também o que é possível hoje não significa que é valorizar todo o potencial do aluno a gente tem essas limitações também. A gente faz o que é possível, mas nem sempre é o que o ideal [...]" (P29).
		"[...] nós ofertamos tudo que era possível, mas às vezes o que foi possível não era o que era o mais adequado [...]" (P16).	"[...] é necessário a gente primar por isso, trabalhar nessa questão né de desenvolver essa parte da gente ofertar para nossos estudantes da maneira mais apropriada possível, porque às vezes a gente fala assim olha: nós ofertamos tudo que era possível, mas às vezes o que foi possível não era o que era o mais adequado. E acontece também, de a instituição não ofertar tudo que era possível porque ela priorizou "x" ação em detrimento dessa" (P16).
		"[...] por essas questões todas estruturais que naquele momento não pôde oferecer o suporte necessário, [...] não conseguiu né conferir esse suporte [...]" (P4)	"E aí, não assim, de novo né, não jogando a culpa no profissional A ou B, mas é por essas questões todas estruturais que naquele momento não pôde oferecer o suporte necessário, até muitas vezes ali por falta ali da equipe necessária, assim, no momento não conseguiu né conferir esse suporte, não só para o aluno público-alvo da Educação Especial, mas todos têm suas especificidades, que aí sim nós falaríamos de inclusão né e não medidas ali paliativas para determinado público" (P4).
		"[...] receios né se as nossas formas de condução elas estão conseguindo	"Mas eu tenho receios né se as nossas formas de condução elas estão conseguindo mostrar que nós estamos alinhados com o potencial do

	mostrar que nós estamos alinhados com o potencial do estudante" (P21).	estudante, enfim, essas questões que vocês trazem acredito que são as mesmas né" (P21).
	"[...] se esse estudante não conseguiu desenvolver todo o seu potencial e também uma parte é nossa culpa, enquanto instituição, mas talvez a gente tentou, mas a gente não tem as condições para oferecer melhor né (P21).	"Mas enfim, e também nós temos uma questão bem importante que é se esse estudante não conseguiu desenvolver todo o seu potencial e também uma parte é nossa culpa, enquanto instituição, mas talvez a gente tentou, mas a gente não tem as condições para oferecer melhor né. [...] Isso inviabiliza também a gente fazer o melhor trabalho possível para ele" (P21).
	"[...] aumento gradual de matrículas, cada ano, com o mesmo quadro de profissionais ou menos [...] isso vai incidir sobre a não aprendizagem do estudante né" (P21).	"Nós temos um aumento gradual de matrículas, cada ano, com o mesmo quadro de profissionais ou menos né, dependendo da situação, se é contratação, enfim. E é óbvio que isso vai incidir sobre a não aprendizagem do estudante né" (P21).

- **IMPLICAÇÕES DA TE PARA O CONTEXTO DE ENSINO INCLUSIVO:**
- Implicações relativas à atitudes

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQ UÊNCI A	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas falas de cada participante)	UNIDADES DE CONTEXTO* (falas dos participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
Criar baixa expectativa com relação à aprendizagem do estudante	2	"[...] assim criar uma baixa expectativa com relação ao ensino e aprendizagem [...]" (P4).	"[...] receio, do ponto de vista ético, com referência assim, olha se quem pegar o texto e olhar falando assim: ah! estudante com deficiência considerada né significativa, deficiências múltiplas ele tem direito a terminalidade e aí, por si, já assim criar uma baixa expectativa com relação ao ensino e aprendizagem [...]" (P4).
		"[...] por existir uma possibilidade de terminalidade específica de antemão a gente desinvista no aluno[...]" (P21).	"Os nossos receios sempre são isso aqui, por existir uma possibilidade de terminalidade específica de antemão a gente desinvista no aluno porque ele recebe a etiqueta de provável formando por certificado de terminalidade ou algo do tipo né, isso é muito complicado" (P21).
Abreviar o tempo de curso do estudante	1	"[...] sair mais cedo mesmo da instituição, [...]terminar mais cedo ali o curso" (P4).	"[...] e fala assim: bom, ele vai sair mais cedo mesmo da instituição, ele tem esse direito né, de terminar mais cedo ali o curso" (P4).

Representar sinônimo de facilitação	1	[...] sinônimo de benefício, de facilitação né, [...] questões que nos surgem né, quando tratamos desse tema" (P21).	[...] fiquei em dúvida se esse favorecimento era no sentido de sinônimo de benefício, de facilitação né, porque são algumas das questões que nos surgem né, quando tratamos desse tema" (P21).
Negligenciar as adequações/fl exibilizações curriculares	2	"[...] ser uma desculpa para não flexibilizar né, ou adequar" (P1).	"Mas o meu medo hoje é de, tipo, a instituição usar isso e negligenciar de alguma forma a adequação que precisa ser feita no currículo e aí ser uma desculpa para não flexibilizar né, ou adequar" (P1).
		"[...] nem aquela adaptação básica inicial, o docente acabar não, a instituição acabar não se implicando né" (P8).	"Porque eu acho que a gente, nesse momento em que criou a resolução de adaptações pedagógicas, a gente não trouxe esse termo porque foi a preocupação de estar cada vez mais estigmatizando esse sujeito e nem aquela adaptação básica inicial, o docente acabar não, a instituição acabar não se implicando né" (P8).
Estigmatizar / Rotular os estudantes	5	"[...] medo da estigmatização que se faz acerca da terminalidade específica [...]" (P25).	"Eu tenho muito medo da estigmatização que se faz acerca da terminalidade específica. Porque você já monta, já olha para cara daquele meu aluno, por exemplo, é esse aluno em especial, deficiências múltiplas né... ele tá totalmente de cama, não consegue fazer nenhum cuidado de si mesmo e se movimenta pouco, mexe com os braços tentando dar ok e não fala, ficou afásico" (P25).
		"[...] ele recebe a etiqueta de provável formando por certificado de terminalidade ou algo do tipo [...]" (P21).	"Os nossos receios sempre são isso aqui, por existir uma possibilidade de terminalidade específica de antemão a gente desinvista no aluno porque ele recebe a etiqueta de provável formando por certificado de terminalidade ou algo do tipo né, isso é muito complicado" (P21).

	<p>"[...] é porque assim, no início tudo era: ah é aluno de terminalidade, é aluno de terminalidade, já rotulava né" (P28).</p>	<p>E assim, o que a gente tem trabalhado muito com as equipes, é porque assim, no início tudo era: ah é aluno de terminalidade, é aluno de terminalidade, já rotulava né" (P28).</p>
	<p>"[...] tem alguns professores que não consideram ele aluno do Instituto, mas aluno do NAPNE. [...]e aí seria rotulado também enquanto aluno terminalidade. A gente tá bastante apreensivo em relação a isso [...]" (P19).</p>	<p>"Essa questão de rotular. Primeiro a pessoa com deficiência não é, tem alguns professores que não consideram ele aluno do Instituto, mas aluno do NAPNE. É uma coisa que a gente vem brigando bastante para que isso termine né. Ele é aluno do Instituto e não do NAPNE somente, porque ele tem algum tipo de deficiência. É bem complicado. E aí, na nossa discussão inicial, a gente também estava com medo dessa rotulação da terminologia, da terminalidade, seria esse o aluno terminalidade né, e aí seria rotulado também enquanto aluno terminalidade. A gente tá bastante apreensivo em relação a isso, a gente entende que muitas coisas ainda vão acontecer, porque as discussões estão iniciando, mas a gente já tá com alguns receios pela comunidade que a gente já conhece né" (P19).</p>
	<p>"[...] preocupação de estar cada vez mais estigmatizando esse sujeito [...]" (P8).</p> <p>"[...] compreender melhor [...]para que a gente não saia rotulando, estigmatizando, eu acho que é um dos grandes receios né" (P8).</p> <p>"[...] essa questão de que é aluno do NAPNE, é aluno do IF, mas a gente</p>	<p>"Porque eu acho que a gente, nesse momento em que criou a resolução de adaptações pedagógicas, a gente não trouxe esse termo porque foi a preocupação de estar cada vez mais estigmatizando esse sujeito e nem aquela adaptação básica inicial, o docente acabar não, a instituição acabar não se implicando né" (P8).</p> <p>"[...] com relação a certificação, à terminalidade específica né, que eu acho que é algo que a gente precisa, realmente, compreender melhor como é que isso vai funcionar na Instituição, até para que a gente não saia rotulando, estigmatizando, eu acho que é um dos grandes receios né" (P8).</p> <p>Como as colegas colocaram aqui, essa questão de que é aluno do NAPNE, é aluno do IF, mas a gente sabe que existe essas né, esses olhares" (P8).</p>

		sabe que existe essas né, esses olhares" (P8).	
--	--	--	--

- Implicações com relação ao texto legal

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQ UÊNCI A	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas falas de cada participante)	UNIDADES DE CONTEXTO* (falas dos participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
Avaliação sobre Estatuto da TE/CD		"[...] a escrita legal da terminalidade específica [...] fala muito mais de uma não aprendizagem do que de um potencial. [...] a letra da Lei ela nos trabalhou [...]" (P21).	"[...] eu acho que a escrita legal da terminalidade específica da LDB, no próprio parecer 2, aquele antigo né do CNE, fala muito mais de uma não aprendizagem do que de um potencial. Eu acho que isso, a letra da Lei ela nos trabalhou né, porque daí ela fala que o aluno que não conseguiu, o aluno que não conseguiu apesar de todos nossos esforços, o aluno que não conseguiu, e eu acho que ela extingue da discussão uma parte muito importante que é o potencial, afinal o que é o que ele conseguiu né" (P21).
		"Eu acho que isso nos levou a [...]esses olhares de que a terminalidade nos geraria até uma certa preguiça né de investir no estudante [...]" (P21).	"Eu acho que isso nos levou a uma... a essas, a esses discursos né, esses olhares de que a terminalidade nos geraria até uma certa preguiça né de investir no estudante, porque afinal: ah! não vale a pena investir nele! Acho isso muito complicado" (P21).
		"[...] traz essas normas né, de como trabalhar nessa perspectiva das	"[...] é um parecer bem mais recente né, que apesar de ser de 2019, é o último parecer que a gente tem sobre o tema né. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul e, se não me engano, Paraná, eles conseguiram né

	adaptações/flexibilizações curriculares significativas ou de grande porte, para se chegar a essa certificação diferenciada" (P29).	esse documento junto ao CNE que traz essas normas né, de como trabalhar nessa perspectiva das adaptações/flexibilizações curriculares significativas ou de grande porte, para se chegar a essa certificação diferenciada" (P29).
--	--	--

- **IMPLEMENTAÇÃO DA TE/CD NOS CONTEXTOS DE INCLUSÃO DOS IFS**
- Possibilidades/necessidades de implementação

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQ UÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas falas de cada participante)	UNIDADES DE CONTEXTO* (falas dos participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
TE/CD como possibilidade/necessidade nos IFS na atualidade		"Eu acho que elas são possíveis, elas dão certo... elas são uma possibilidade [...]" (P21).	"[...] quiçá inventarmos essas estratégias de certificação. Eu acho que elas são possíveis, elas dão certo... elas são uma possibilidade pra a gente né, de dizer: Olha! Apesar de tudo isso, a gente ainda também tem essa possibilidade né, de uma certificação diferenciada ou uma terminalidade específica" (P21).
		"[...] não sei te dizer se todos os casos necessitam [...] para outros estudantes ela pode ser realmente uma alternativa muito interessante né" (P21).	Enfim, acho que é possível! Eu não sei te dizer se todos os casos necessitam de né, como vocês bem trouxeram aqui os exemplos né. [...]Mas, entretanto, para outros estudantes ela pode ser realmente uma alternativa muito interessante né" (P21).

		"Eu me sinto um pouco mais segura se a gente tem a possibilidade[...]" (P21).	"Eu me sinto um pouco mais segura se a gente tem a possibilidade, sabendo de todos os riscos que existem com isso né" (P21).
		"[...] inventar um mecanismo de certificação, em si, ele é uma possibilidade, mas ele não resolve o estrutural da inclusão [...]" (P21).	"É a gente inventar um mecanismo de certificação, em si, ele é uma possibilidade, mas ele não resolve o estrutural da inclusão né qe passa por ter pessoal para fazer, porque acessibilidade é uma série de coisas" (P21).
		"[...] a gente precisa sim desse processo hoje né, de flexibilizações de grande porte, de certificação diferenciada? Não sei. Pode ser que sim, pode ser que não. [...] Precisamos de uma normativa? Precisamos! [...] mas não para ser perseguida" (P29).	"Então assim, no meu entendimento, a gente precisa sim desse processo hoje né, de flexibilizações de grande porte, de certificação diferenciada? Não sei. Pode ser que sim, pode ser que não. Cada caso é uma questão a ser estudada. Precisamos de uma normativa? Precisamos! Para caso essa possibilidade se mostre como real, nós precisamos dela né, mas não para ser perseguida" (P29).
TE/CD desnecessária em contexto ideal de inclusão		"[...] hoje a gente precisa, mas a gente precisa caminhar na direção de um horizonte que a gente não precise mais [...]trabalhar na base e no ideal de inclusão que seja, minimamente, compartilhado [...]" (P29).	"Então, eu acho que hoje a gente precisa, mas a gente precisa caminhar na direção de um horizonte que a gente não precise mais dessas adaptações, aí a gente precisa trabalhar na base e no ideal de inclusão que seja, minimamente, compartilhado né, em todas as modalidades de ensino e fases da educação também" (P29).
		"[...] não só para o aluno público-alvo da Educação Especial, mas todos	"[...] no momento não conseguiu né conferir esse suporte, não só para o aluno público-alvo da Educação Especial, mas todos têm suas especificidades, que aí sim nós falaríamos de inclusão né e não medidas ali paliativas para determinado público" (P4).

		<p>têm suas especificidades, que aí sim nós falaríamos de inclusão né e não medidas ali paliativas para determinado público" (P4).</p> <p>"[...]quem dera se não precisássemos desses instrumentos para legitimar inclusão[...]" (P4).</p>	<p>"Então, quem dera se não precisássemos desses instrumentos para legitimar inclusão né, e assim ousássemos mais né, desde as políticas públicas até as nossas ações em sala de aula, até alterar as estruturas mesmo né, as caixinhas curriculares" (P4).</p>
--	--	--	---

- Condições de organização/implementação

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas falas de cada participante)	UNIDADES DE CONTEXTO* (falas dos participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
Adaptações/ flexibilizações curriculares	6	"[...] nos estendemos muito mais nos capítulos referentes às adaptações metodológicas e flexibilizações curriculares [...] para comprovar que realmente ele tinha sido assistido dentro do máximo possível da instituição [...]" (P4).	"Então a gente quis amarrar o documento, no bom sentido pelo menos foi a intencionalidade ali do GT, de nos estendemos muito mais nos capítulos referentes às adaptações metodológicas e flexibilizações curriculares, e com uma documentação de que os NAPNEs e os professores, é assim..., de que o estudante né tivesse uma documentação no sentido de que o estudante é, ele tivesse sido assim orientado em todas as etapas do percurso formativo, para comprovar

		que realmente ele tinha sido assistido dentro do máximo possível da instituição [...]" (P4).
	"[...] teria primeiro investido muito mais na questão das flexibilizações ou adaptações [...]para depois a gente falar de terminalidade específica" (P21).	"[...] se hoje eu pudesse fazer algo diferente, colegas, eu teria primeiro investido muito mais na questão das flexibilizações ou adaptações, enfim, na condução do processo pedagógico com os colegas docentes para depois a gente falar de terminalidade específica. Que a ordem foi inversa, a gente tá falando disso né depois que a terminalidade foi regulada e nos trouxe muitos desafios nesse sentido né" (P21).
	"[...] não interessa de que forma que a gente vai fazer reconhecer essas habilidades se a flexibilização curricular, se alterando, aliás a flexibilização curricular em todas as perspectivas [...]" (P29). "[...] fazer tudo o que é possível [...]para que a gente não chegue a fazer flexibilizações de grande porte, e quando chegar a fazer que seja ainda considerando o verdadeiro potencial desse estudante[...]" (P29). "[...] hoje nós precisamos de adaptações por conta [...] do que está se entendendo como inclusão [...] Mas o quê que eles estão fazendo? o que se está chamando de inclusão né?" (P29).	"[...] não interessa de que forma que a gente vai fazer reconhecer essas habilidades se a flexibilização curricular, se alterando, aliás a flexibilização curricular em todas as perspectivas né: se alterando conteúdo, flexibilizando, se for necessário até tirar alguma disciplina ou parte da disciplina" (P29). "Mas, enfim, fazer tudo o que é possível para, não para que isso não aconteça, para que a gente não chegue a fazer flexibilizações de grande porte, e quando chegar a fazer que seja ainda considerando o verdadeiro potencial desse estudante, reconhecendo aquilo que ele tem de melhor [...]" (P29). "[...] hoje nós precisamos de adaptações por conta do que está acontecendo hoje em termos de chegada de alunos, ingresso desses alunos, do que está se entendendo como inclusão.[...]. Mas o quê que eles estão fazendo? o que se está chamando de inclusão né?" (P29).

		"[...] flexibilizações de grande porte [...] para poder fazer alguma coisa por esse estudante, porque caso contrário, a gente vai continuar aprovando a aprovação sem conhecimento real" (P29).	"Então, é por isso que a gente tá trabalhando com essas perspectivas de flexibilizações de grande porte para poder dar conta de responder, para poder fazer alguma coisa por esse estudante, porque caso contrário, a gente vai continuar aprovando a aprovação sem conhecimento real" (P29).
		"[...] 'a grade curricular aprisiona', que muitas vezes a gente não se desvincula daquilo ali né, que está estabelecido, preestabelecido. E é muito importante valorizar as competências de cada aluno né [...]" (P1).	"E aí eu vi até uma palestra aquela frase de Rubem Alves que é 'a grade curricular aprisiona', que muitas vezes a gente não se desvincula daquilo ali né, que está estabelecido, preestabelecido. E é muito importante valorizar as competências de cada aluno né, que é a reunião de habilidades ou conjunto de habilidades que ele tem" (P1).
		"[...] primando a importância desse processo de adaptação, de dar acessibilidade curricular [...]"(P16).	"Então nesse regulamento, nós estamos agora nos trâmites para aprovação, nós trabalhamos nessa perspectiva, é primando a importância desse processo de adaptação, de dar acessibilidade curricular e aí chegar na certificação diferenciada em último caso, e ainda a possibilidade de chegar na terminalidade, conforme discutida lá na LDB, ainda em último, último, último caso né" (P16).
		"[...] a gente está encontrando os caminhos né, para adaptar e adequar [...]a ideia de que o tempo dele tinha que ser estendido né,[...] ele passa a ser alguém capaz de aprender sim" (P25).	"Porque ele tá tendo todas as disciplinas, a gente está encontrando os caminhos né, para adaptar e adequar a forma com que ele aprende e a forma com que o professor vai incidir no conhecimento para que ele aprenda. Então assim, quando a gente maturou a ideia de que o tempo dele tinha que ser estendido né, a gente, a gente liberou esse aluno para permanecer na escola, ele passa a ser alguém capaz de aprender sim. A gente vê que ele tem essa oportunidade, demora um pouco mais, não só por ele, mas por nós" (P25).
Poluição terminológica sobre práticas	1	"Então, parece que tem uma poluição de terminologia muito grande, e no final a gente está buscando o mesmo objetivo né, que essa priorização do aluno. [...]Mas aí não adianta	"Parece, eu não sei tá! Só estou colocando minha opinião! Mas parece que tem uma palavra e daí é tentado, a gente tenta, é.. como posso explicar? fazer o que aquela palavra significa, mas depois, com o tempo, como a atitude não condiz com a palavra, é mudado a definição, é mudado a palavra para tentar trazer uma nova atitude sabe. Então, parece que tem uma poluição de terminologia muito grande, e no final a

curriculares inclusivas		nada mudar as terminologias e não mudar a atitude que vai se aplicar a ela" (P1).	<p>gente está buscando o mesmo objetivo né, que é essa priorização do aluno. Mas é muito importante, ao mesmo tempo, essas mudanças, porque mostra que a gente não quer ficar parado né, ali no meio termo, mostra que tem alguma coisa que não tá boa e, então, a partir daí vamos fazer o que né?</p> <p>E é isso, e foi a primeira vez que eu vi sobre essa questão da adaptação, por exemplo, que ela é colocada como um puxadinho né. Já tem ali o currículo e aí é feito é algo ali do lado e não reestruturado novamente né, como se fosse demolido e construído um novo.</p> <p>Mas aí não adianta nada mudar as terminologias e não mudar a atitude que vai se aplicar a ela" (P1).</p>
TE ou CD como última alternativa	5	"[...] que a terminalidade fosse o último recurso e não a priori" (P4).	"Então a gente quis amarrar o documento, no bom sentido pelo menos foi a intencionalidade ali do GT, de nos estendermos muito mais nos capítulos referentes às adaptações metodológicas e flexibilizações curriculares [...] e que a terminalidade fosse o último recurso e não a priori" (P4).
		"[...] fazendo tudo que a gente acredita que é possível hoje, [...]e aí, ainda assim ele, não foi possível ele atingir todos os objetivos esperados. Então a gente certifica ele [...]" (P29).	"[...] se chegar num ponto de dizer: Olha, mesmo reconhecendo o que ele tem de melhor, mesmo trabalhando todo seu potencial, fazendo tudo que a gente acredita que é possível hoje, [...]e aí, ainda assim ele, não foi possível ele atingir todos os objetivos esperados. Então a gente certifica ele como qualquer outro estudante, a única diferença é o histórico. Então é uma certificação diferenciada [...]" (P29) .
		"[...] o importante é usar isso como um último recurso[...]" (P1).	"E é isso né, assim, a gente acredita que o importante é usar isso como um último recurso[...]" (P1).
		"[...] chegar na certificação diferenciada em último caso, e ainda a possibilidade de chegar na terminalidade, conforme discutida lá na LDB, ainda em último, último, último caso né" (P16).	"Então nesse regulamento, nós estamos agora nos trâmites para aprovação, nós trabalhamos nessa perspectiva, é primando a importância desse processo de adaptação, de dar acessibilidade curricular e aí chegar na certificação diferenciada em último caso, e ainda a possibilidade de chegar na terminalidade, conforme discutida lá na LDB, ainda em último, último, último caso né" (P16).

		"[...] leva um tempo, leva anos né para chegar à conclusão de que realmente aquele aluno vai demandar uma terminalidade, mas tem vários outros caminhos possíveis para aquele aluno antes que se defina a questão da terminalidade" (P28).	"Então assim, a terminalidade, igual P30 colocou, leva um tempo, leva anos né para chegar à conclusão de que realmente aquele aluno vai demandar uma terminalidade, mas tem vários outros caminhos possíveis para aquele aluno antes que se defina a questão da terminalidade" (P28).
Proposições para organização	3	"[...] importante uma banca né para avaliar isso tudo no final e ponderar as situações [...]" (P1).	"Mas assim, importante uma banca né para avaliar isso tudo no final e ponderar as situações para que não seja só uma desculpa ou... porque a gente sabe como o processo de inclusão é difícil gente, com os professores e tudo mais [...]" (P1).

<p>da TE/CD nos IFs</p>		<p>"[...] articulação com o mundo do trabalho. [...] mas principalmente no estágio [...] uma sensibilização com as empresas" (P21).</p> <p>"[...] a gente precisa achar um lugar de negociação, um lugar comum, entre o perfil do egresso e as potencialidades do aluno né" (P21).</p> <p>"[...] eu acho que cada caso precisa ser olhado né, enquanto grupo docente, com o apoio seja de NAPNE, seja dos núcleos inclusivos [...]" (P21).</p> <p>"[...] cada caso precisaria ser olhado" (P21).</p>	<p>"[...] nós somos instituições de educação profissional e tecnológica né, nós temos essa missão né de fazer articulação com o mundo do trabalho. [...], mas principalmente no estágio, enfim, a gente tem toda uma sensibilização com as empresas, esses espaços que vão receber esse estudante" (P21).</p> <p>"[...] a gente precisa achar um lugar de negociação, um lugar comum, entre o perfil do egresso e as potencialidades do aluno né. Quer dizer, onde é que está esse ponto em comum, que enquanto o grupo de professores a gente se sinta confortável de dizer: Ok! Isso aqui é suficiente para mim, na minha disciplina, no meu projeto de curso né, no PPC, e que o aluno consegue fazer" (P21).</p> <p>"[...] eu acho que cada caso precisa ser olhado né, enquanto grupo docente, com o apoio seja de NAPNE, seja dos núcleos inclusivos, com os nomes que eles têm nas instituições, para a gente chegar nesse ponto em comum[...]" (P21).</p> <p>"Então, acho que cada caso precisaria ser olhado" (P21).</p>
		<p>"[...] trabalhado muito com as equipes [...] elaborar formações de professores né" (P28).</p>	<p>"Então assim, a gente tem trabalhado muito com as equipes, [...] mas assim o obstáculo maior que a gente enfrenta é essa compreensão dos professores né. E aí, a gente tá em processo de elaborar formações de professores né" (P28).</p>
<p>Dificuldade implementação TE/CD</p>	<p>1</p>	<p>"[...] o obstáculo maior que a gente enfrenta é essa compreensão dos professores né" (P28).</p>	<p>"Então assim, a gente tem trabalhado muito com as equipes, mas o obstáculo que a gente encontra mesmo é a compreensão mesmo, assim tem professores que aceitam bem, mas assim o obstáculo maior que a gente enfrenta é essa compreensão dos professores né" (P28).</p>

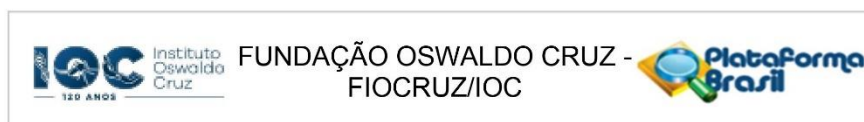
- Regulamentação interna da TE ou CD:

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO (destacadas das unidades de contexto, constituídas pelas falas de cada participante)	UNIDADES DE CONTEXTO* (falas dos participantes*) *Por questões éticas, a menção aos nomes das instituições foi suprimida dos registros dos participantes.
Regulamentação interna da TE em construção/aprovação	1	"[...] a nossa resolução de terminalidade [...] não começou a vigorar ainda [...]" (P4).	"E assim, na minha instituição, a nossa resolução de terminalidade ela, em princípio, ela não começou a vigorar ainda [...]" (P4).
Regulamentação interna da CD em construção/aprovação	1	"[...] nós começamos a elaborar um documento, [...] um regulamento, onde a gente discute e prioriza a certificação diferenciada" (C16).	"Bom sobre o tema da terminalidade específica aqui na instituição, a gente começou, nós começamos a elaborar um documento, inicialmente, ia ser uma instrução normativa também, mas nós caminhamos para um regulamento, onde a gente discute e prioriza a certificação diferenciada" (C16).
Regulamentação interna da TE vigente	2	"[...] nós temos uma resolução que trata do assunto [...]" (P21).	"Aqui na nossa instituição, desde 2016, nós temos uma resolução que trata do assunto [...]" (P21).
		"[...] nós temos as duas resoluções que tratam né da flexibilização curricular, [...] sobre é... a terminalidade" (P28).	"É, na instituição, desde 2017 nós temos as duas resoluções que tratam né da flexibilização curricular, das adaptações, é... fala, explica né, sobre a RAI né, sobre é... a terminalidade" (P28).
	2	"[...] a gente não tem certeza de como... se vai ter ou não vai ter [...]" (P1).	"[...] a gente não tem certeza de como... se vai ter ou não vai ter, como que vai sair o nosso documento final (P1).

Regulamentação interna da TE em discussão		"[...] iniciando essa discussão [...] agora a gente tá tratando também da terminalidade" (P19).	"[...] a gente tá, na instituição, iniciando essa discussão [...] aí a gente esse ano trabalhou com AEE, com a regulamentação né, a gente vai receber um professor, e agora a gente tá tratando também da terminalidade" (P19).
TE ou CD ainda não consideradas pela instituição	2	"[...] não abordou a questão,[...]com relação a certificação, à terminalidade específica né, que eu acho que é algo que a gente precisa, realmente, compreender melhor [...] (P8).	"Então aqui na instituição a gente acabou elaborando uma resolução que fala sobre adaptações pedagógicas né [...] E aí, a gente está tentando né, ele trata questões de temporalidade, não abordou a questão, porque justamente a gente teve todos esses receios né, com relação a certificação, à terminalidade específica né, que eu acho que é algo que a gente precisa, realmente, compreender melhor como é que isso vai funcionar na Instituição [...] (P8).
		"[...] a gente ainda não pensa em terminalidade específica e nem mesmo diferenciada, a certificação diferenciada" (P25).	"Então assim, a gente ainda não pensa em terminalidade específica e nem mesmo diferenciada, a certificação diferenciada. Pode ser que surja algum aluno, são vários com deficiência no meu Campus, mas pode ser que surja algum até lá que a gente tem um caminho que, legalmente, seja bom para ele e bom para nós também" (P25).
Regulamentações da TE existente nos IFs servem de referência para a discussão/construção nos demais	2	"[...] todo mundo que começa a estudar passa pelos que já existem né, a regulamentação que já existe" (P1).	"Inclusive, a gente se embasou um pouco nas discussões do documento do IF "B" que P21 trouxe, aquele foi um dos primeiros, então acho que todo mundo que começa a estudar passa pelos que já existem né, a regulamentação que já existe" (P1).
		"Nós tivemos várias leituras de algumas instituições que já desenvolvem isso[...]" (P16).	"Nós tivemos várias leituras de algumas instituições que já desenvolvem isso, inclusive o IF "B" foi um dos que a gente leu muito, que a gente teve um excelente fundamento, um embasamento, a forma né com que o IF "B" trabalha né e outras instituições também e a gente chegou nessa perspectiva" (P16).

8 ANEXOS

8.1 Anexo I - Parecer Comitê de Ética Fiocruz



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "Terminalidade Específica na Educação Profissional e Tecnológica: possibilidades e limites"

Pesquisador: Cristina Maria Carvalho Delou

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45126921.6.0000.5248

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Patrocinador Principal: Fundação Oswaldo Cruz

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.730.256

Apresentação do Projeto:

Com a expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), principalmente por meio da Rede Federal que vem sendo organizada no Brasil desde 2006 tem aumentado o número de oferta de vagas de cursos técnicos e tecnológicos, em regiões onde antes havia pouca ou nenhuma oferta de tais modalidades de educação formal. Assim, parcelas da população que antes não tinham condições de acessar a escolarização técnica e profissional têm ingressado na instituição, trazendo para a comunidade acadêmica uma diversidade de perfis de estudantes, dentre eles os estudantes público-alvo da educação especial, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação. Nesse cenário, alguns desafios vêm sendo apresentados aos trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs do país, que integram a Rede Federal juntamente com outras instituições, para promoção de acesso, permanência e êxito dos estudantes público-alvo da educação especial. Apesar de, atualmente, a Rede Federal, vinculada diretamente à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC, não dispor de uma política ou programa específico de inclusão escolar, cada IF têm se organizado a sua maneira para atender às demandas de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, a formação de parcela destes estudantes público-alvo, seu êxito formativo, tem constituído ainda grande desafio para a instituição escolar.

Sabe-se que apesar de todo o trabalho para garantir a participação destes estudantes no processo

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 4.730.256

de ensino e aprendizagem, alguns discentes, em especial com deficiência intelectual ou múltipla, não conseguem progredir e ficam retidos na escola, sem perspectiva de formação, ou acabam por desistir. Nesse contexto, algumas questões se colocam à comunidade escolar: Deveriam ser adotados outros mecanismos para possibilitar o encaminhamento destes estudantes para outros processos formativos ou para o mundo do trabalho? A Terminalidade Específica (TE) seria um caminho? Mas, de que maneira a TE pode ser organizada na EPT para atender aos preceitos da educação inclusiva? Dentre essas e diversas outras questões destacam-se duas que constituem o problema da investigação que se propõe, a saber: Quais compreensões são dadas pelos IFs à adoção do estatuto da TE na EPT? Em que medida elas podem contribuir ou não para as práticas de ensino e de atendimento aos estudantes público da Educação Especial (EE) na EPT? Sabe-se que algumas instituições de Rede Federal têm adotado a TE como uma possibilidade de conclusão dos estudos na EPT de estudantes com deficiência intelectual ou múltiplas. A TE é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no inciso II do artigo 59, e no Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE nº. 17/2001, item 8, para os estudantes público-alvo da EE, aqueles com deficiência intelectual ou deficiências múltiplas, que “não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Trata-se de uma “certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla”. O estatuto da TE também se aplica à educação profissional, de acordo com o Parecer CNE nº. 2/2013 e considerando as previsões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Parecer CNE nº. 11/2012, que indica que a educação profissional para o público-alvo da educação especial deverá seguir as orientações normativas da EE na educação básica.

Pode-se inferir ainda, que como a EE constitui modalidade de suporte transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, assim também seria praticada a TE.

No entanto, apesar da previsão legal, não existe nenhuma orientação/normatização de como, especificamente, deve ocorrer a TE. Do mesmo modo, poucos são os estudos e pesquisas científicas que tratam da organização e implementação dessa prática nas escolas.

Neste sentido é importante aprofundar os estudos relativos aos saberes necessários à obtenção da terminalidade acadêmica dos alunos com deficiência mental, qual o momento adequado de seu processo de escolarização em que a terminalidade deve ocorrer e quais as adaptações curriculares

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfioacruz@ioc.fiocruz.br

Página 02 de 12

Continuação do Parecer: 4.730.256

necessárias ao currículo regular, que possam proporcionar maiores chances de continuidade do processo de escolarização para estes alunos. Analisando o estatuto da TE e, em alguns casos sua aplicação, em diversos contextos, alguns estudos apresentam um lado perverso dessa estratégia, que, quando mal interpretada, pode servir para reestabelecer parâmetros de exclusão, não deixando outras possibilidades para o estudante progredir seja nos estudos e/ou no mundo do trabalho.

Por outro lado, outros estudos comungam mais com a ideia de que perverso seria deixar o estudante passível de TE “para sempre na escola”, sem outras perspectivas de inserção social e laboral. Outros trabalhos indicam que se trata de um tema que carece de mais estudos e pesquisas para possibilitar uma avaliação a respeito. Assim, fica evidente a necessidade de se investigar e analisar as possibilidades de aplicação da TE na EPT, assim como pensar uma estratégia que compreenda o processo educacional deste público, como direito humano, como sendo a base para garantia de efetivação de outros direitos, e não como uma estratégia para “alívio” escolar, ou “remetendo a uma forçada finalização educativa”.

Hipótese:

“A organização e implementação da Terminalidade Específica na EPT, e mais especificamente nos IFs, na perspectiva da educação inclusiva, pode constituir, um caminho para conclusão do processo formativo de estudantes com deficiência intelectual ou múltipla no ensino profissional (técnico/tecnológico), de modo que esses estudantes não fiquem por longo período retidos no espaço escolar sem perspectiva de formação, e de modo que a escola se comprometa com o desenvolvimento desses estudantes de acordo com as condições dos mesmo. Podendo ainda possibilitar o encaminhamento desses estudantes para outros processos e espaços de educação,

socialização e/ou trabalho. Assim, pressupõe-se que a TE seja necessária para que haja um horizonte de finalização de etapa escolar de estudantes que, em razão de impedimentos mais severos, mesmo com a realização de adaptações razoáveis não consigam desenvolver as habilidade e competências mínimas previstas para uma determinada formação profissional”.

Desenho:

“Primeiramente, se propõe uma análise reflexiva das previsões legais da TE na política educacional brasileira e a caracterização do estudante público da Educação Especial - EE e da TE dos IFs.

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 4.730.256

Seguida da análise de um panorama mais amplo de como a TE tem sido abordada nas produções bibliográficas dos últimos anos, sobre a Educação Profissional e Tecnológica - EPT e, principalmente, sobre os IFs do país. Nessa perspectiva, será realizado levantamento e análise das produções bibliográficas que abordam o tema desde a data de implementação dos IFs (2009), e investigações e reflexões sobre a adoção e implementação da TE nos IFs, através de análise documental e dados de acesso público. Ainda, com vistas a atingir o objetivo do estudo, será realizado um aprofundamento na temática apresentada, buscando, a partir de relatos de profissionais que coordenam as políticas de inclusão educacional em cada IF do país, as compreensões e finalidades que cada instituição tem dado a estatuto da TE. Trata-se de um trabalho de campo a ser realizado de forma online, em razão da amplitude nacional dos IFs que se pretende abarcar e considerando o contexto de Pandemia da Covid19 que se vivencia, a realizar-se com todos os IFs do país que aceitem participar da pesquisa. A escolha dos IFs como lócus de pesquisa, deve-se, em certa medida, pela proximidade da pesquisadora com a instituição, tendo em vista que atua profissionalmente em um IF, e, principalmente, por ter vivenciado alguns casos, relativos à certificação de alunos público da EE, desafiadores para a instituição, que nunca certificou nenhum estudante por TE, onde esta modalidade de certificação não está regulamentada, carecendo ainda de discussão e construção em âmbitos institucional e nacional. A metodologia a ser adotada para a realização da presente proposta é a pesquisa qualitativa, considerando os objetivos traçados para o estudo que buscarão alcançar compreensões dadas pelos IFs, por meio de profissionais que os compõem, ao estatuto da TE. Serão adotados como instrumentos de coletas de dados o questionário online e a realização de grupo/fórum virtual de discussão temática., conforme detalhado no item metodologia. A análise dos dados coletados será qualitativa com base no referencial teórico a ser construído e a partir do método de análise de conteúdo de Bardin. Assim, acredita-se que os levantamentos e as discussões empreendidas no presente estudo, guiadas pelas estratégias metodológicas apresentadas, possibilitarão melhor compreensão sobre as implicações da aplicação da TE na EPT e sua relação com a proposta de educação inclusiva, podendo servir de referencial para possíveis revisões e/ou regulamentações práticas do estatuto da TE, considerando o contexto da EPT praticada pelos IFs".

Critério de Inclusão:

Participarão da pesquisa apenas: - Os profissionais que estão à frente das políticas de inclusão em cada um dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) colaboradores (32 dentre

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfioacruz@ioc.fiocruz.br

Página 04 de 12

Continuação do Parecer: 4.730.256

os 38 IFs existentes). Esses profissionais são, comumente, lotados na Reitoria de cada IF, em Assessorias, Diretorias ou Coordenadorias relativas à políticas de inclusão e atendimento à estudantes público da Educação Especial.

Critério de Exclusão:

Não participarão da pesquisa apenas: - Os profissionais que estão à frente das políticas de inclusão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, no qual a instituição concedeu anuência para realização da pesquisa, mas exigiu configurar como coparticipantes da pesquisa (apenas 5 IFs), tendo em vista a inviabilidade de inserir todos os 38 IFs existentes e convidados a colaborar com a pesquisa como coparticipantes. Tal inviabilidade justifica-se na exigência de análise da proposta de pesquisa, para além do CEP da instituição proponente, pelo CEP de cada instituição que configure como coparticipante na proposta de pesquisa, obrigando a proposta de pesquisa a atender às solicitações de 38 CEPs diferentes, que inclusive podem demandar alterações incompatíveis; O(s) profissional(is) que está à frente das política de inclusão de 1 (um) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia que não concedeu anuência para realização da pesquisa; Demais profissionais dos IFs e dos campi de cada IF.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Verificar as possibilidades e limitações de adoção da Terminalidade Específica, na perspectiva da inclusão educacional, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Objetivos específicos:

- Caracterizar os estudantes público da Educação Especial atendidos pelos IFs nos últimos 5 anos (2015 a 2019) e dentre eles, aqueles públicos da TE;
- Identificar se os IFs têm institucionalizado e/ou aplicado a Terminalidade Específica;
- Compreender de que forma tem ocorrido a adoção da Terminalidade Específica no âmbito da

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 4.730.256

educação profissional e tecnológica;

- Analisar de que modo os IFs têm compreendido a necessidade de adoção ou de dispensa da TE e a(s) relação(s) estabelecida(s) com a inclusão educacional, a partir da perspectiva dos profissionais que estão à frente da política de inclusão em cada instituição.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a pesquisadora, "o estudo proposto apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras e estão relacionados a um possível constrangimento e desconforto quanto à privacidade dos participantes e a confidencialidade das informações prestadas por eles. Além disso, existem os riscos característicos dos meios eletrônicos e ambientes virtuais, os quais constituirão os meios de participação nessa pesquisa, tendo em vista suas limitações funcionais e os riscos que apresentam com relação a violação de dados digitais, sobre os quais as pesquisadoras possuem poder limitado de atuação. Sobre esse aspecto, serão tomados todos os cuidados relativos a armazenagem das informações coletadas, buscando mantê-las como registros pessoais das pesquisadoras, em dispositivos eletrônicos locais, evitando sua disponibilidade por maior tempo em ambientes virtuais ou compartilhados. O estudo não exporá os participantes a danos materiais e os danos imateriais, aqueles relacionados às integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem e privacidade, serão evitados. Para tanto serão tomadas as providências necessárias e adotada cautela durante todo o procedimento de pesquisa de modo a evitar a ocorrência de tais riscos, como a garantia de sigilo sobre a identidade dos participantes e o respeito às informações pessoais dos participantes, resguardando as suas intimidades.

Na apresentação e análise de dados da pesquisa não serão explicitadas as identidades dos participantes e seus vínculos institucionais. Nesse sentido, considerando todas as precauções previstas e a atenção que será dispensada por parte da pesquisadora para identificar e solucionar qualquer desconforto que os participantes puderem vir a sentir no decorrer da pesquisa, possibilitarão a realização de um estudo que não exporá os participantes a danos físicos e não causará qualquer modificação ou intervenção intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Página 06 de 12

Continuação do Parecer: 4.730.256

e/ou sociais dos mesmos".

Benefícios:

A pesquisadora informa que "Acredita-se que o estudo irá auxiliar os IFs nas reflexões sobre a Terminalidade Específica e sua adoção na perspectiva da inclusão educacional, assim como fomentar o debate sobre a Terminalidade Específica e subsidiar possíveis revisões do seu estatuto. Espera-se ainda, que as discussões empreendidas nesse estudo ampliem a compreensão do processo educacional dos estudantes público da Educação Especial para além da formação profissional/técnica, como direito humano, como sendo a base para garantia de efetivação de outros direitos e como possibilidade de encaminhamentos desses estudantes para compartilharem e usufruírem de outros processos e espaços de educação, socialização e/ou trabalho".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Um projeto com um título igual (CAAE: 30764020.4.0000.5248) foi apresentado e aprovado pelo CEP em 29/04/2020; em 18/11/2020, a pesquisadora responsável solicitou a retirada de protocolo de pesquisa aprovado devido a que a proposta originalmente apresentada era impossível de ser executada por causa da pandemia pelo COVID-19; o CEP aceitou os argumentos da pesquisadora no parecer 4.463.718 de 14/12/2020. Em 31/03/2021, a pesquisadora envia um novo projeto ao CEP com o mesmo título, porém com uma modificação dos objetivos e metodologia. Este parecer está relacionado com a segunda avaliação do projeto apresentado em 31/03/2021 (CAAE: 45126921.6.0000.5248). As pesquisadoras responderam cada uma das pendências da primeira avaliação, incorporando os ajustes necessários no texto do projeto, no formulário básico ou no TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- 1) Nova Folha de rosto assinada e carimbada pela pesquisadora principal, pelo responsável institucional e pela chefe do Laboratório onde a pesquisa será realizada;
- 2) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_
- 3) 32 cartas de anuência institucional dos reitores das IFs que serão incluídas na pesquisa;
- 4) Questionário on-line atualizado;
- 5) TCLE em formato word e formato para adequar ao formato virtual;

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos CEP: 21.040-361
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 Fax: (21)2561-4815 E-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 4.730.256

- 6) Termo de Confidencialidade e Sigilo em papel timbrado e assinado pela pesquisadora responsável e a estudante;
- 7) Declaração de Compromisso junto ao CEP Fiocruz/IOC em papel timbrado do CEP assinado pela pesquisadora responsável e pesquisadora assistente;
- 8) Cronograma da pesquisa;
- 9) Orçamento de pesquisa;

Recomendações:

O TCLE apresenta pequenos erros de digitação; recomenda-se corrigir. A palavra assistente aparece como "assistente" na página inicial e na página final do TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. A pesquisadora respondeu que serão entrevistados "32 participantes, um de cada instituição que aceitou colaborar com a pesquisa". Essas informações foram corrigidas no formulário de informações básicas do projeto na plataforma (nos itens: número de participante, metodologia, critério de inclusão e exclusão), na folha de rosto e no projeto de pesquisa anexado. Pendência atendida.
2. A pesquisadora adicionou informações na metodologia da pesquisa explicando claramente como será realizada cada uma das etapas do projeto. Foram descritos os procedimentos que envolverão o contato através de meio virtual com os possíveis participantes de pesquisa, os procedimentos a serem adotados para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, a forma de registro do consentimento para participar da pesquisa e os procedimentos que serão adotados em relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados. Essas informações encontram-se conforme ao Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, 23/02/2021. Pendência atendida.
3. Os aspectos metodológicos foram ajustados e apresentados da mesma forma tanto no Projeto anexado na Plataforma, quanto no formulário de "Informações básicas do projeto". estando mais completa no formulário. Pendência atendida.
4. O cronograma foi ajustado e foram esclarecidos os dados necessários. Embora a parte documental do projeto já foi iniciada, a pesquisadora informa que não houve ainda inclusão de nenhum dos participantes do estudo que ocorrerá somente a partir de agosto de 2021. Pendência

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

atendida.

5. A pesquisadora informa que “foi retirada a carta de instituição coparticipante (IFTO), passando a configurar como instituições colaboradoras da pesquisa apenas 32 instituições que concederam anuência institucional sem condição de coparticipação”. Pendência atendida.

6. TCLE

6.1. Foi esclarecido no TCLE quem é a pesquisadora principal da pesquisa. Pendência atendida.

6.2. Foi realizada a substituição de parte do texto no TCLE e inserido informações sobre os riscos da pesquisa com participação em formato virtual, assim como no item "riscos" da plataforma, atendendo ao Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, 23/02/2021. Pendência atendida.

6.3. Como se trata de um estudo com um número pequeno de participantes procedentes, cada um, de uma única instituição era necessário a pesquisadora garantia não somente do sigilo das informações individuais do(a) participante da pesquisa, mas também da instituição à qual pertence, pois em caso de identificar a instituição o(a) participante será facilmente identificável. A pesquisadora adicionou o seguinte texto no projeto “Na apresentação e análise de dados da pesquisa não serão explicitadas as identidades dos participantes e seus vínculos institucionais. Nesse sentido, considerando todas as precauções previstas e a atenção que será dispensada por parte da pesquisadora para identificar e solucionar qualquer desconforto que os participantes puderem vir a sentir no decorrer da pesquisa, possibilitarão a realização de um estudo que não exporá os participantes a danos físicos e não causará qualquer modificação ou intervenção intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas e/ou sociais dos mesmos”. Pendência atendida.

6.4. No TCLE informava que “Este termo será encaminhado em duas vias de igual teor, uma para seu e-mail e outra o da pesquisadora, de modo que você possa guardar em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico”. Foi adicionado que “Além disso, você também poderá ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Pendência atendida.

6.5. Sobre a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa (Resolução

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfioacruz@ioc.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 4.730.256

510/2016. Artigo 17. Item 6) foi adicionado o seguinte trecho no TCLE: "Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e de ter acesso aos seus resultados". Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1700203.pdf	06/05/2021 10:01:00		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_CORRIGIDA_assinada.pdf	06/05/2021 09:57:20	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	Questionario_online_atualizado.docx	22/04/2021 12:27:59	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias.pdf	22/04/2021 12:26:10	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_atualizado_abril2021.pdf	22/04/2021 12:24:36	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Cronograma	cronograma_pesquisa_atualizado.docx	22/04/2021 12:22:21	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_virtual_atualizado.doc	22/04/2021 12:19:50	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Orçamento	orcamento_pesquisa.pdf	31/03/2021 16:11:32	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFPB.jpg	09/03/2021 16:03:37	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFAL.pdf	09/03/2021 16:03:03	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFPE.pdf	09/02/2021 19:10:08	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFTM.pdf	09/02/2021 19:06:20	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFSUL.pdf	09/02/2021 19:05:55	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFSERTAOPE.pdf	09/02/2021 19:05:40	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFSC.pdf	09/02/2021	Cristina Maria	Aceito

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 4.730.256

Outros	carta_anuencia_IFSC.pdf	19:04:54	Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFS.pdf	09/02/2021 19:04:40	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFRS.pdf	09/02/2021 19:04:24	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFRR.pdf	09/02/2021 19:03:57	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFRO.pdf	09/02/2021 19:03:38	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFRN.pdf	09/02/2021 19:03:20	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFPR.pdf	09/02/2021 19:03:02	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFPI.pdf	09/02/2021 19:02:45	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFPA.pdf	09/02/2021 19:02:19	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFNMG.pdf	09/02/2021 19:01:57	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFMT.pdf	09/02/2021 19:01:43	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFMS.pdf	09/02/2021 19:01:26	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFMG.pdf	09/02/2021 19:01:10	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFMA.pdf	09/02/2021 19:00:56	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFG.pdf	09/02/2021 18:59:45	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFFAR.pdf	09/02/2021 18:59:30	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFF.pdf	09/02/2021 18:59:05	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFES.pdf	09/02/2021 18:58:33	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFCE.pdf	09/02/2021 18:58:18	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFC.pdf	09/02/2021 18:58:05	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFBAIANO.pdf	09/02/2021 18:57:50	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFBA.pdf	09/02/2021 18:57:37	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFB.pdf	09/02/2021 18:57:21	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFAP.pdf	09/02/2021 18:57:09	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)

Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 4.730.256

Outros	carta_anuencia_IFAM.pdf	09/02/2021 18:56:56	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_anuencia_IFAC.pdf	09/02/2021 18:56:26	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_e_sigilo.pdf	09/02/2021 18:45:50	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_compromisso_pesquisadores_junto_ao_CEP.pdf	09/02/2021 18:44:13	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4463718_RETIRADA_dez20.pdf	09/02/2021 18:42:00	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	Carta_solicitacao_retirada_de_protocolo.pdf	09/02/2021 18:41:33	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3998929.pdf	09/02/2021 18:37:47	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito
Outros	carta_justificativa_nova_submissao.pdf	09/02/2021 18:33:28	Cristina Maria Carvalho Delou	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 24 de Maio de 2021

Assinado por:
José Henrique da Silva Pilotto
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 - 7º andar (Campus Expansão)
Bairro: Manguinhos **CEP:** 21.040-361
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br