

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 dubiedade 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 dubiety 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 ampararam 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

| FREQUÊNCIA | 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=goVNLgiwNBI>>. 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.

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.

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/38eo934>>. 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, Mestra 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, Mestra 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