

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL

Nazaré do Socorro Santos da Costa

TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO AMAPÁ: limites e
possibilidades

Nazaré do Socorro Santos da Costa

**TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO AMAPÁ: limites e
possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dra. Célia Souza da Costa.

SANTANA - AP

2025

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)


- C837t Costa, Nazaré do Socorro Santos da
Terminalidade específica na rede federal de educação profissional científica e tecnológica do Amapá: limites e possibilidades / Nazaré do Socorro Santos da Costa - Santana, 2025.
126 f.
- Dissertação (Mestrado) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Santana, Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.
- Orientadora: Dra. Célia Souza da Costa.
1. Certificação diferenciada. 2. Inclusão. 3. Êxito. I. Costa, Dra. Célia Souza da , orient. II. Título.
-

Nazaré do Socorro Santos da Costa


**TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO AMAPÁ:
limites e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *Campus Santana*, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.
Orientadora: Prof^a. Dra. Célia Souza da Costa


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 CELIA SOUZA DA COSTA
Data: 12/11/2025 15:54:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Célia Souza da Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá- IFAP
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 MARYELE FERREIRA CANTUARIA
Data: 12/11/2025 11:35:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Maryele Ferreira Cantuária.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP

Documento assinado digitalmente
 VINICIUS BATISTA CAMPOS
Data: 12/11/2025 07:47:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vinícius Batista Campos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba- IFPB


Aprovado em 28/ 08 / 2025

Nazaré do Socorro Santos da Costa

MANUAL INSTRUCIONAL E INSTITUCIONAL DE ORIENTABILIDADE E APLICABILIDADE DA CERTIFICAÇÃO POR TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO IFAP


Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *Campus Santana*, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 CELIA SOUZA DA COSTA
Data: 12/11/2025 15:52:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^a. Dra. Célia Souza da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 MARYELE FERREIRA CANTUARIA
Data: 12/11/2025 11:35:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Maryele Ferreira Cantuária

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP

Documento assinado digitalmente
 VINICIUS BATISTA CAMPOS
Data: 12/11/2025 07:46:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vinícius Batista Campos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB

Aprovado em 28/08/2025

Dedico este trabalho a todos os atuais estudantes da educação especial e inclusiva do IF Amapá- AP, assim como aos que ainda virão. E também aos que caminham juntos na luta pela inclusão e equidade, que reconhecem as capacidades das pessoas com deficiência, e mesmo diante de suas limitações, confiam em seu potencial e se dedicam a encontrar caminhos para que cada um possa se tornar um ser humano mais digno, autônomo e realizado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Deus, por seu amor infinito, por sua voz invisível que, em silêncio, sustentou-me e impediu que eu desistisse, concedendo-me forças e condições para perseverar ao longo desta trajetória.

À minha orientadora, pelos ensinamentos e pelo apoio dispensado.

Aos membros da banca examinadora, Dra. Maryele e Dr. Vinicius, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação desde do momento da qualificação, contribuíram de maneira excepcional, com as linhas que estão no texto deste estudo.

Ao IF Amapá *campus* Santana na pessoa diretora de ensino prof.^a Givanilce Silva pela parceria e apoio.

A todos os colegas do mestrado do PROFEPT/IFAP, muito obrigada pelo companheirismo, parceria e motivação.

À minha querida irmã Maria Santana que sempre estive na torcida e apoiando para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento. Assim digo: nunca desista de seus sonhos. “Quem acredita, sempre alcança”. Diante disso, eu consegui! E em especial, ao meu esposo, por toda paciência, compreensão e companheirismo dedicado a mim durante a construção desse trabalho.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

(Paulo Freire, Freire, 1998)

RESUMO

Terminalidade Específica (TE), fundamenta em avaliação pedagógica definida como a conclusão de um ciclo ou etapa de ensino com a obtenção de certificação que reconheça o percurso educacional dos estudantes com deficiência sem a exigência de cumprir integralmente o currículo regular. Ela reforça o direito à educação para todos, sem discriminação, prevendo adaptações, flexibilidade curricular, pedagógica, avaliação diferenciada e individualizada. Assim como potencializa o processo de formação integral e inserção social do estudante no mundo do trabalho. A presente pesquisa é vinculada ao mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional(ProfEPT), desenvolvido junto à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica(EPT), no macroprojeto Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino da EPT. A temática: "Terminalidade Específica (TE) na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica do Amapá: limites e possibilidades" surge a partir da experiência profissional como pesquisadora na EPT e docente da educação inclusiva; onde experencia-se, carência de padronização instrucional em relação a aplicação da TE, motiva e justifica esse estudo. O objetivo é compreender possibilidades e limitações para a aplicabilidade da Terminalidade Específica- TE ao público-alvo da educação especial. O *corpus* empírico será constituído de documentos oficiais, a legislação nacional, os documentos dos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim, como a compreensão do conceito de pessoa com deficiência, e o parecer CNE/CEB 02/2013 um marco importante para a previsão legal da TE. Os caminhos do fazer científico: trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, do tipo exploratória descritiva, o lócus Instituto Federal do Amapá-IFAP. A coleta de dados aconteceu nos sites institucionais, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online(SciELO); as ferramentas Publish or Perish e VOSviewer também foram utilizadas como instrumentos de coleta. A análise dos dados qualitativos adotou como metodologia a análise hermenêutica: a qual os pesquisadores podem explorar a complexidade e a riqueza de significados presentes em diferentes tipos de textos, enriquecendo sua compreensão. A elaboração do Produto educacional (PE), ocorreu a partir da análise dos dados qualitativos obtidos mediante o procedimento técnico descritivo: um

espécime de Parecer Técnico de Aplicabilidade da TE. O qual certamente forneceu uma análise detalhada da legislação vigente, elucidando as normas e diretrizes que regulamentam a Terminalidade Específica nas instituições que compõem a rede federal de ensino. A avaliação do PE, será feita com aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas aos profissionais da educação profissional, envolvidos diretamente no atendimento a estudantes público da educação especial no Instituto Federal do Amapá. Contribuindo assim para o debate acadêmico e profissional sobre a inclusão e o êxito dos estudantes com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, valendo-se da TE enquanto estratégia prevista na legislação brasileira.

Palavras-chave: certificação diferenciada; êxito; educação profissional; inclusão; progressão.

ABSTRACT

Specific Terminality (TE), defined as the completion of a teaching cycle or stage with the obtaining of certification that recognizes the educational path of students with disabilities without the requirement to fully comply with the regular curriculum. It reinforces the right to education for all, without discrimination, providing for adaptations, curricular and pedagogical flexibility, differentiated and individualized assessment. It also enhances the process of comprehensive training and social insertion of the student in the world of work. This research project is linked to the professional master's degree in professional and technological education on a national network(ProfEPT), developed together with the research line of Educational Practices in Professional and Technological Education(EPT), in the macroproject Inclusion and diversity in formal and non-formal spaces formal EPT teaching. The theme: "Specific Terminality (TE) in the Federal Network of Scientific and Technological Professional Education of Amapá: limits and possibilities" arises from professional experience as a researcher at EPT and teacher of inclusive education; where there is a lack of instructional standardization in relation to the application of TE, motivates and justifies this study. The objective is to understand possibilities and limitations for the applicability of Specific Terminality - TE to the target audience of special education. The empirical corpus will consist of official documents, national legislation, documents from the Federal Institutes of Education, Science and Technology, as well as the understanding of the concept of a person with a disability, and the CNE/CEB 02/2013 opinion is an important milestone for the legal provision of TE. The paths of scientific practice: this is documentary and bibliographical research with a qualitative approach, of an applied nature, of an exploratory and descriptive nature, at the Instituto Federal do Amapá-IFAP locus. Data collection will take place on institutional websites, Periodical Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and Scientific Electronic Library Online (SciELO); the Publish or Perish and VOSviewer tools will also be used as collection instruments. The analysis of qualitative data will adopt hermeneutic analysis as a methodology: which researchers can explore the complexity and richness of meanings present in different types of texts, enriching their understanding. The preparation of the Educational Product (PE) will occur based on the analysis of qualitative data obtained through the descriptive technical procedure: a Technical Opinion on the Applicability of the TE.

Which will certainly provide a detailed analysis of current legislation, elucidating the standards and guidelines that regulate Specific Terminality in the institutions that make up the federal education network. The PE assessment will be carried out by applying a questionnaire with open and closed questions to professional education professionals, directly involved in serving students targeted in special education at the Federal Institute of Amapá. It is expected to contribute to the academic and professional debate on the inclusion and success of students with disabilities in Professional and Technological Education, using TE as a strategy provided for in Brazilian legislation.

Keywords: specific terminality; inclusion; success; progression; professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema representativo dos procedimentos metodológicos do estudo	60
Figura 2 - Pilares da educação inclusiva: categorias de análise	68
Figura 3 - Procedimentos acerca da aplicabilidade da TE	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Você é?	95
Gráfico 2-	O manual instrucional e institucional apresenta informações pertinentes e relevantes que expandem o entendimento sobre a questão da Certificação /Diplomação por Terminalidade Específica – TE?	96
Gráfico 3 -	As informações apresentadas pelo material são/serão relevantes para o processo de inclusão e Certificação /Diplomação po TE no IFAP?	97
Gráfico 4 -	Na sua opnião o material apresenta linguagem objetiva e a dequada ao público envolvido na aplicação da TE	98
Gráfico 5 -	As informações apresentadas são atuaçlizadas?	99
Gráfico 6 -	O material apresentado na sua opnião facilita /facilitará a interação e entendimento da TE como acessibilidade pedagógica?	100
Gráfico 7 -	Você recomendaria este material para discussão da temática – Terminalidade Específica no seu campus ou em outra instituição de ensino?.	101
Gráfico 8 -	O layout de apresentação do conteudo do manual instrucional e institucionsal favorese a leitura e a torna mais acessível	102
Gráfico 9 -	O manual apresenta conceitos técnicos/específicos em relação à inclusão?	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Dados da deficiência no Brasil, por gênero, região, cor/raça	40
Quadro 2-	Indicador de pessoas de 02 anos ou mais de idade com deficiência, na região Norte e no Estado do Amapá / escolaridade e distorção idade/série	41
Quadro 3 -	Nível da ocupação/empregabilidade das pessoas de 14 anos ou mais d idade, por tipos de dificuldades funcionais	42
Quadro 4 -	Classificação dos tipos deficiência	46
Quadro 5 -	Legislações analisada	66
Quadro 6 -	Número de documentos encontrados, por categoria e ano de publicação	70
Quadro 7 -	Documentos analisados: instruções normativas e resoluções/TE	81
Quadro 8 -	Documentos analisados: instruções normativas e resoluções/CD	85

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CD Certificação/Diplomação (por Terminalidade Específica)
CEFET	Centro Federal de Educação tecnológica
CEB	Câmara de Educação Básica (do CNE)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPII	Colégio Pedro II
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFAP	Instituto Federal do Amapá
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEES	Necessidades Educacionais Específicas
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SERESC	Seção de Gerenciamento de Registro Escolar/Acadêmico
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública (IFAP)
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TE	Terminalidade Específica

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	18
1	INTRODUÇÃO	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1	Historicizando a Inclusão na Educação Profissional	23
2.1.1	Educação Profissional: das escolas de artífices a formação integral.....	24
2.1.2	Educação Profissional a partir da LDB de 1996: Coerência e Unidade entre Teoria e Prática.....	29
2.2	Educação especial numa perspectiva inclusiva: uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e ensino	33
2.2.1	Compreendendo o conceito da Pessoa com Deficiência (PcD).....	37
2.2.2	Compreendendo dados interativos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD continua- 2022.....	38
2.2.3	Dados sociodemográficos-PNAD-2022.....	39
2.3	Público da Educação Especial	43
2.3.1	Educação profissional e capacitismo: incluir, acolher e transformar.....	42
2.3.2	Terminalidade específica / Plano Educacional Individualizado-PEI: A Trilha..	51
3	CAMINHO METODOLÓGICO - DA COLETA DE DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA	55
3.1	Caracterização da pesquisa	55
3.2	Lócus da pesquisa	57
3.3	Sujeitos da pesquisa	60
3.4	Aspectos éticos da pesquisa: riscos e benefícios	60
3.5	Coleta de dados	60
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.1	Categoria 1 - Política de inclusão na Rede Federal	69
4.2	Ingresso de estudantes com deficiência	68
4.3	Acessibilidade pedagógica	71
4.3.1	Recurso financeiro escasso como obstáculo à aprendizagem significativa....	74
4.4	Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específica - NAPNE	75
4.5	Plano Educacional Especializado – PEI	77
4.6	Categoria 2 - Regulamento e aplicabilidade da Terminalidade	

	Específica.....	79
4.7	Categoria 3 - Certificação diferenciada.....	80
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	91
5.1	Caracterização.....	91
5.2	Descrição do Produto.....	92
5.3	Resultado da avaliação e análise das respostas.....	94
6	CONSIDERAÇÕES ABERTAS PARA FUTUROS DIÁLOGOS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL.....	120

APRESENTAÇÃO

Durante as aulas do mestrado, na construção do levantamento bibliográfico, lendo os artigos, vivenciando a dinâmica de conteúdo do curso de pós-graduação *stricto sensu*, ainda estando trabalhando na educação profissional e inclusiva há quase uma década, em uma trajetória marcada por momentos diversos.

Recorro às palavras de Fiorentini e Lorenzato (2009, p.61) qualquer que seja o tipo de pesquisa a ser seguida, a pertinência, a relevância e o sucesso dependem tanto do conhecimento de estudos anteriores sobre o tema, quanto das reflexões e experiências práticas em torno desse tema. Surge assim a possibilidade de realizar um projeto de pesquisa sobre educação profissional, inclusão e terminalidade específica.

O Tema que abordado na disciplina eletiva inclusão e diversidade sendo identificado fatores, tais como, abordagem, autores e contribuição dessas pesquisas para melhorar a qualidade no ensino profissional e proporcionar à pessoa com deficiência a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho.

O levantamento bibliográfico foi realizado considerando como fontes de pesquisa, as teses e dissertações publicadas no período de 2019 a 2024 e para registro e análise dos dados foi considerada a pergunta investigativa: Quais pesquisas têm sido desenvolvidas para abordar a temática da inclusão, educação profissional e terminalidade específica? As buscas foram realizadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior) e no Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Considerando as leituras dos resumos de todos os trabalhos encontrados foram selecionados uma lista contendo teses e dissertações que atenderam ao propósito da pesquisa. O levantamento bibliográfico identificou que apesar de um número considerável de pesquisas realizadas na última década, esse segmento ainda tem muitas possibilidades de pesquisas ainda não realizadas. Vale ressaltar que a grande concentração de pesquisas na região sul, sudeste e conseqüentemente a carência de pesquisas na região norte do Brasil, destacam a relevância de realizar pesquisa nesse segmento no estado do Amapá.

Assim, a partir desse levantamento considereei essa temática para a minha pesquisa. Como ressalta Fiorentini e Lorenzato (2009, p.81), “É preferível que esse tema tenha relação com suas experiências e seus conhecimentos prévios e instigue

a sua curiosidade”. Por conhecer parte das necessidades de formação relacionada à inclusão, sinto-me inquieta em pesquisar e contribuir para que outros professores e profissionais reflitam sobre a aplicabilidade da TE e sintam-se sensibilizados em atender com maestria os alunos com deficiências, contribuindo para que esses alunos sejam qualificados e consigam exercer sua profissão com dignidade.

Após ajuste da temática, a pesquisa foi intitulada “Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica do Amapá: limites e possibilidades, chegamos assim ao tema definitivo da pesquisa.

O tema gerador desta dissertação é a convergência da necessidade com a possibilidade de construção de um sistema de ensino inclusivo é um dos princípios fundamentais que norteiam a educação no país, com garantia de aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015). Para a fruição do direito à educação, os estudantes com deficiência encontram respaldo na legislação vigente por meio de diversos expedientes, a exemplo da Terminalidade Específica — TE. Estudos e pesquisas de autores (Oliveira; Delou, 2020). (Pacheco, 2015, 2018, 2012), (Oliveira, 2017; Mendes, 2017; Santos, 2020; Sonza, Vilaronga, Mendes, 2020). Tem consolidado a educação inclusiva como um dos pilares fundamentais das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas.

A partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o sistema educacional passou a incorporar diretrizes que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa em questão ganha relevância no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação Profissional e Técnica, por considerar aspectos que influem, relevantemente, nas propostas e práticas de ensino inclusivas no âmbito da formação profissional de pessoas com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

A Terminalidade Específica (TE), fundamentada em avaliação pedagógica para estudantes com necessidades educacionais específicas (NEEs) na Rede Federal, constitui-se em um tema de crescente relevância e debate no campo educacional. Esse processo busca reconhecer e validar as aprendizagens construídas ao longo da trajetória acadêmica, conferindo ao estudante uma certificação que comprove suas competências e conhecimentos. No âmbito da educação especial e inclusiva, a TE representa não apenas um dispositivo de reconhecimento, mas também uma estratégia de justiça educacional, ao possibilitar equidade no acesso, na permanência e na conclusão dos estudos. Considerar a TE no contexto da educação profissional significa também ampliar as oportunidades de inserção no mundo do trabalho, garantindo que as diferenças sejam respeitadas e que cada trajetória seja valorizada de acordo com suas potencialidades.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como os Institutos Federais, em especial o Instituto Federal do Amapá (IFAP), têm operacionalizado a Terminalidade Específica, à luz das normativas nacionais e de suas próprias regulamentações internas. A equidade, aqui entendida como princípio de justiça social que respeita e valoriza as diferenças como condição para alcançar a igualdade, orienta a investigação e evidencia que igualdade não significa homogeneidade.

Reconhecer que cada estudante pode trilhar percursos diferenciados, sem perder o direito a uma formação digna e reconhecida, é essencial para que a inclusão educacional se materialize de forma efetiva. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa está no fato de que contribui para a consolidação de práticas pedagógicas e administrativas que assegurem direitos, diminuam desigualdades e fortaleçam a missão social da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), especialmente em contextos desafiadores como o do Amapá.

Além do aspecto social e pedagógico, a relevância do estudo está diretamente ligada às demandas institucionais do IFAP. Observa-se que, embora a legislação nacional tenha avançado significativamente na definição e regulamentação da TE, ainda persistem lacunas quanto à sua aplicação prática, aos fluxos administrativos e à padronização dos registros acadêmicos. A análise dessas limitações, ao mesmo

tempo em que evidencia as dificuldades encontradas, aponta possibilidades de superação, seja por meio da elaboração de normativas internas mais claras, seja pela criação de instrumentos que orientem a atuação dos gestores, docentes e equipes multiprofissionais. Nesse contexto, a pesquisa propõe-se também a oferecer um produto educacional, na forma de manual instrutivo e institucional, que auxilie a operacionalização da Terminalidade Específica no IFAP, contribuindo para maior segurança jurídica, pedagógica e ética nas decisões institucionais.

Diante desse panorama, a questão central que orienta a investigação pode ser assim formulada: quais são os limites e as possibilidades da aplicabilidade da Terminalidade Específica para o público da educação inclusiva no Instituto Federal do Amapá? Para respondê-la, estabelece-se como objetivo geral compreender as possibilidades e limitações da aplicabilidade da Terminalidade Específica no IFAP, considerando o público da educação especial e inclusiva.

De forma articulada a esse propósito, a pesquisa persegue três objetivos específicos: analisar legislações e normativas nacionais e institucionais que fundamentam a TE; identificar o público que efetivamente se enquadra nesse processo no contexto do IFAP; e elaborar um manual instrutivo e institucional que oriente a aplicação da TE em consonância com os dispositivos legais e pedagógicos da Rede Federal.

Portanto, a introdução deste trabalho apresenta a problemática da pesquisa, sua justificativa e relevância social e acadêmica, o delineamento do problema de investigação, bem como seus objetivos gerais e específicos, estabelecendo a base para a análise documental e teórica que será desenvolvida ao longo do texto.

Como educadora e professora de educação inclusiva, atuo há 10 anos na rede federal, especificamente no Amapá. Durante essa trajetória, acompanhei uma diversidade de experiências: anseios, proposições e sonhos, mas também decepções, atitudes capacitistas e desrespeito. Ao mesmo tempo, testemunhei inúmeras histórias de superação e sucesso de estudantes, o que fortaleceu minha crença nas possibilidades e potencialidades onde poucos as visualizavam. Essa jornada é, para mim, uma vivência profissional e pessoal, marcada pela minha própria identidade como mulher negra, pesquisadora e idealizadora, que enfrentou preconceitos e superou barreiras.

A motivação para esta pesquisa consolidou-se ao vivenciar a situação de um estudante do curso superior de Tecnólogo em Comércio Exterior. O aluno, que

ingressou pelo ENEM na cota para pessoa com deficiência e aqui será denominado "senhor Y", apresentava necessidades específicas, como deficiência intelectual, autismo e outras comorbidades. Suas habilidades de letramento, competência leitora e domínio lógico-matemático eram limitadas. Caso o "senhor Y" tivesse prosseguido seus estudos no IFAP/Campus Santana, ele certamente necessitaria do amparo do procedimento da Terminalidade Específica. Sua permanência e seu êxito acadêmico são de responsabilidade da instituição a partir do momento de sua matrícula.

Outro ponto que me impulsionou a investigar o tema e propor um produto educacional foi a falta de padronização nas unidades do IFAP em relação à Terminalidade Específica. Em 2022, os *campi* Santana e Porto Grande vivenciaram situações nas quais estudantes com necessidades educacionais específicas foram amparados por esse dispositivo legal. No entanto, cada *campus* adotou sua própria abordagem de aplicação da Terminalidade Específica. Embora a normativa legal 06/2021-CONSUP/IFAP já preveja a TE em seu Capítulo IV, essa divergência evidencia uma lacuna crítica quanto a um procedimento de aplicabilidade direcionado e claro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

*Que ninguém tem o dever de ser igual a você!
O amor meu povo, o amor é a própria cura,
remédio pra qualquer mal. Cura o amado e quem
ama. O diferente e o igual. Talvez seja essa a
verdade. Que é pela anormalidade que todo amor é
normal.*

Bráulio Bessa

Esse capítulo tem como proposta apresentar a origem da educação profissional, na perspectiva da inclusão caracterizando o cenário que ela surge, seu público, finalidade para o sistema educacional, destacando os principais centros educacionais especializados que surgiram a partir da década de 1930. Em seguida, discute sobre a LDB de 1996 que reconhece a educação profissional e tecnológica como uma modalidade de ensino, ou seja, ela sai da função de dualidade com o ensino regular e integra-se aos níveis de educação básica e superior.

Apresenta o histórico da educação inclusiva, esclarecendo o conceito da pessoa com deficiência e tipos de deficiências de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), além disso, esse capítulo demonstra dados relevante da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD continua 2022. Segue relacionando educação profissional e capacitismo e por fim discute a trilha entre o Plano Educacional Especializado-PEI a Terminalidade Específica.

2.1 Historicizando a Inclusão na Educação Profissional

A discussão sobre a educação inclusiva ganha contornos específicos e de grande relevância quando transposta para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A missão intrínseca dos Institutos Federais (IFs) de articular educação e trabalho e promover a verticalização e a integração do ensino confere a essas instituições um papel estratégico na formação de cidadãos e profissionais (Pacheco, 2018).

No entanto, essa missão traz consigo o desafio de conciliar a natureza técnica e as exigências do mercado de trabalho com as necessidades individuais dos estudantes, em especial daqueles com deficiência. Nesse cenário, o debate sobre a inclusão não se limita ao acesso, mas se aprofunda na capacidade da instituição em adaptar suas metodologias e currículos para garantir o

desenvolvimento pleno de todos.

É neste ponto que a Terminalidade Específica se apresenta como um elemento crucial. Nos cursos técnicos e superiores, a Terminalidade Específica pode ser uma ferramenta de empoderamento, pois permite que o estudante com deficiência, ao concluir uma etapa de sua formação, obtenha uma certificação que o habilita para atuar profissionalmente, respeitando seu ritmo e suas capacidades.

Contudo, essa mesma política pode se tornar uma barreira se não for acompanhada de um planejamento pedagógico flexível e de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva, que compreenda a inclusão não como um favor, mas como um direito. Como aponta Freire (2020), a educação deve ser um ato de libertação, um processo que capacite o indivíduo a ser sujeito de sua própria história e a atuar na sociedade, um princípio que se alinha perfeitamente com a busca pela autonomia do estudante com deficiência.

Ainda na dimensão pedagógica, a inclusão na educação profissional e tecnológica demanda um olhar atento às estratégias didáticas. Conforme argumenta Orrú (2017), a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e autismo, por exemplo, não se restringe à matrícula, mas exige uma ressignificação da prática docente.

É fundamental que os educadores desenvolvam uma pedagogia diferenciada, que promova adaptações curriculares e metodológicas para atender às necessidades singulares de cada estudante. A autora reforça a necessidade de um suporte pedagógico especializado, com a finalidade de garantir que o estudante não apenas permaneça na instituição, mas que também consiga de fato adquirir as habilidades e competências necessárias para sua futura atuação profissional.

2.1.1 Educação Profissional: das escolas de artífices à formação integral

O início do século XX marcou um ponto de inflexão na educação profissional brasileira. Houve um esforço público para organizar o ensino profissional, deslocando-o de uma preocupação meramente assistencialista, voltada para o atendimento de menores abandonados e órfãos, para a qualificação de mão de obra e a preparação de operários para o mercado de trabalho. Essa nova orientação refletia a necessidade de um sistema educacional alinhado ao desenvolvimento

industrial emergente no país.

Os registros primários dessa nova abordagem se concretizaram com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909. Idealizadas pelo então presidente Nilo Peçanha, dezenove delas foram instaladas em 1910, em diferentes unidades da Federação. Segundo Cordão e Moraes (2020), essas escolas seriam a base para o que, futuramente, se consolidaria como as Escolas Técnicas Federais, representando o embrião da atual Rede Federal. O percurso dessas instituições evidencia uma evolução histórica que gradualmente as direcionou para o conceito de formação integral, que hoje constitui a sua missão.

A efetivação de uma educação profissional inclusiva nos Institutos Federais exige uma revisão crítica de suas práticas pedagógicas. A formação continuada de docentes emerge como um ponto central, pois a transição de um modelo tradicional para uma inclusiva demanda não apenas a adoção de novas ferramentas, mas uma mudança de mentalidade. Nesse sentido, estudos recentes (Freitas *et al.*, 2022) argumentam que a inclusão só se consolida quando os educadores estão preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, compreendendo as necessidades individuais de cada estudante e adaptando o currículo de forma genuína. A formação, portanto, é um processo contínuo e essencial para superar as barreiras atitudinais e didáticas.

A Terminalidade Específica, em si, pode ser vista como um avanço, mas a sua aplicabilidade no contexto dos Institutos Federais demanda atenção redobrada, pois ela deve ser construída de modo a garantir uma formação de qualidade e não uma mera certificação. Autores como Almeida e Souza (2021) defendem que a política de terminalidade só alcança seu objetivo de empoderamento quando é concebida a partir de um projeto pedagógico que promova a autonomia e o protagonismo do estudante. A flexibilidade curricular e o suporte individualizado tornam-se, assim, elementos-chave para que essa política se traduza em sucesso profissional e pessoal. Além dos aspectos pedagógicos, a inclusão na educação profissional está intrinsecamente ligada à sua relevância social e econômica. Conforme destacam Silva e Santos (2023), a formação técnica e tecnológica para pessoas com deficiência não apenas amplia o acesso à educação, mas também atua como um motor de inclusão no mercado de trabalho.

A qualificação profissional, nesse contexto, representa uma oportunidade

real de superação de barreiras econômicas e de conquista de independência. A pesquisa corrobora o argumento de que o investimento na formação técnica e tecnológica para pessoas com deficiência é crucial para o desenvolvimento social equitativo.

A complexidade da implementação das políticas de inclusão se acentua nas realidades regionais, como a do Amapá. Um estudo de Pereira (2024) sobre a educação inclusiva na Região Norte revela que os desafios logísticos e a falta de infraestrutura muitas vezes se somam a barreiras culturais e sociais, dificultando o acesso e a permanência dos estudantes. A pesquisa aponta para a necessidade de que as políticas institucionais sejam construídas com base nas particularidades locais, em um processo dialógico que considere a realidade do território. A especificidade do contexto amazônico, portanto, exige soluções que ultrapassem a mera replicação de modelos.

A ausência de protocolos institucionais claros e padronizados, conforme observado no caso do IFAP, é um dos principais fatores que levam à inefetividade das políticas de inclusão. A tese de Moura e Silveira (2022) demonstra que a falta de diretrizes operacionais fragiliza a ação pedagógica e administrativa, abrindo espaço para interpretações subjetivas que podem resultar em práticas discriminatórias. O estudo argumenta que a elaboração de um documento orientador, como um parecer técnico, é fundamental para assegurar a equidade de tratamento e a segurança jurídica, transformando o direito à Terminalidade Específica em um procedimento claro e acessível a todos.

A história oficial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando Nilo Peçanha criou dezenove escolas de aprendizes artífices que se tornaram o embrião dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets), embora sua pré-história possa ser detectada um século antes, quando o príncipe regente d. João VI criou o Colégio das Fábricas, em 1809. (Cordão e Moraes, 2020, p. 91)

O surgimento da industrialização no Brasil na década de 1930 impulsionou significativamente a educação profissional. A crise econômica do café obrigou o país a diminuir as importações e aumentar a produção de bens de consumo. Esse contexto histórico foi crucial para o desenvolvimento de escolas superiores e cursos destinados a formar profissionais capacitados para atender às demandas do processo produtivo,

marcando um período fundamental na história da educação profissional brasileira.

Esse período de transformações evidenciou um redirecionamento da educação profissional, ampliando seu horizonte de atuação para atender às necessidades emergentes nos campos da agricultura e da indústria. Com a Reforma Francisco Campos, a educação adquiriu uma estrutura nacional. Sob a gestão do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, o ensino adquire organicidade por meio das Leis Orgânicas, um conjunto de decretos que ordenou o ensino médio brasileiro.

Dentre as principais Leis Orgânicas, destacam-se: o Decreto nº 4.244/42 (Ensino Secundário), o Decreto nº 4.073/42 (Ensino Industrial), o Decreto nº 6.141/43 (Ensino Comercial), o Decreto nº 8.529/46 (Ensino Primário) e o Decreto nº 8.530/46 (Ensino Normal). Além disso, o Decreto-Lei nº 4.048/1942 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e em 1946, foi a vez da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que juntos deram origem ao que hoje é conhecido como Sistema "S".

Apesar de ter como finalidade atender às demandas do crescimento econômico, a Reforma Capanema não alcançou seu objetivo de popularizar o ensino profissionalizante, uma vez que a classe média não demonstrou interesse por essa modalidade. Para muitos estudiosos da história da educação, essa reforma oficializou a seletividade e a divisão de classes, projetada na elitização do ensino propedêutico. Essa configuração destinava o ensino intelectual e superior aos filhos da elite brasileira, enquanto os cursos profissionalizantes ficavam restritos aos filhos dos trabalhadores.

Os primeiros sinais de uma estruturação e promoção do ensino técnico-profissional e industrial é observado na primeira constituição brasileira de 1937 em seu artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (Brasil, 1937).

Observa-se que o ensino profissional é direcionado para as camadas menos privilegiadas da sociedade, visando capacitar os filhos dos trabalhadores, ao passo que o ensino superior era reservado como um privilégio para a elite. Cordão e Moraes (2020) destacam que essa distinção de classes ocorreu desde a origem da educação profissional.

Desde suas origens pós “descobrimento” português, a educação profissional sempre foi destinada aos mais pobres. Havia distinção clara entre os que detinham o poder e o saber (tratado no ensino secundário, normal e superior) e os que realizavam tarefas manuais (objeto do ensino profissional destinado principalmente para órfãos e filhos de pobres). Ao trabalho manual, com frequência associado ao esforço físico, ainda foi agregada a ideia de sofrimento. (Cordão e Moraes, 2020, p. 28)

Assim a segregação social, marcada pela distinção de classes, foi historicamente evidenciada no sistema educacional brasileiro, o acesso à educação profissional e técnica era muitas vezes restrito às classes menos favorecidas. Enquanto isso, o ensino superior era predominantemente frequentado pela elite econômica e social do país. Demerval Saviani(1994), contextualiza:

A história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra. Atingimos, com a sociedade capitalista, o máximo de desenvolvimento da sociedade de classes. A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. Essa contradição da sociedade capitalista em relação à escola está presente desde as origens da sociedade capitalista (Saviani, 1994, p. 22)

Também roborava o aspecto segregacionista na educação:

Logo, os alunos da classe média ou alta frequentaram os cursos secundários propedêuticos, os quais possibilitaram o acesso ao ensino superior. Já os alunos dos cursos profissionalizantes apresentaram dificuldades para acessar o ensino superior, uma vez que não tinham êxito no exame vestibular devido o currículo nos Liceus estarem voltados para formação profissional. (Muller, 2013, p. 85)

O contexto econômico-político desenvolvimentista, impulsionado pelo projeto dos "50 anos em 5" do Presidente Juscelino Kubitschek, é assinalado como um marco

relevante para a política de educação profissional no Brasil. Seu plano de metas pavimentou o caminho para a associação com o capital estrangeiro e possibilitou diversos acordos internacionais. Tais iniciativas foram fundamentais para a implantação, a expansão e a consolidação da educação profissional e tecnológica no país.

Dessa forma, o debate que culminou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1961, é de grande relevância. Iniciado ainda em 1946, esse debate destacou-se pela busca por medidas que instituíssem a equivalência entre os cursos propedêuticos e os de formação profissional, reconhecendo a necessidade de integrar as duas modalidades de ensino.

Posteriormente, como uma medida para reduzir a busca pelo ensino superior e promover a profissionalização de forma mais direta, a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/1971) foi promulgada. Ela tornou obrigatório o ensino profissionalizante em todo o currículo do segundo grau. No entanto, essa iniciativa não teve sucesso em seus objetivos. Em 1982, a Lei nº 7.044 revogou a obrigatoriedade da habilitação profissional no segundo grau, demonstrando a inefetividade da reforma anterior.

2.1.2 Educação Profissional a partir da LDB de 1996: A Coerência e a Unidade entre Teoria e Prática.

Após 21 anos de ditadura militar, o Brasil iniciou um período de redemocratização em 1985, com a ascensão de José Sarney à presidência. Essa transição política impulsionou transformações sociais significativas e culminou, na década de 1990, em uma profunda reformulação do sistema educacional brasileiro. Esse período de mudança foi marcado pela busca por maior democracia e eficiência nas políticas públicas de ensino.

Essa reestruturação educacional foi impulsionada por marcos legais importantes. Em 1988, a promulgação da nova Constituição Federal estabeleceu a educação como um direito social e um dever do Estado. Pouco tempo depois, em 1994, a Lei nº 8.948 (BRASIL, 1994) formalizou a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituindo os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e substituindo as antigas escolas técnicas. Tais eventos foram cruciais para pavimentar o caminho para uma nova era da educação.

É importante compreender que as metas e ofertas de cursos do IFAP são

oriundas da comunidade através de estudos de viabilidades econômicas, sociais, culturais locais e a análise de mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a educação deve acompanhar as mudanças da sociedade e do conhecimento como balizador do processo educativo. Objetivando a formação de sujeitos emancipados, conscientes e dotados de capacidade crítica para tomada de decisão e resolução de problemas na vida social e produtiva, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico da região.

Para Pacheco (2008) os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), foram substituídos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não apenas, para propagar as concepções de Educação Profissional, mas também para proporcionar uma formação contextualizada, com conhecimentos, princípios e valores, potencializando a ação humana. Ainda para Pacheco (2008) é preciso agregar a formação acadêmica a preparação para o trabalho, balizando o sentido histórico ao seu sentido ontológico.

Assim, o Instituto federal do Amapá — IFAP, assume um papel extremamente relevante na sociedade, uma vez que é uma instituição norteador e basilar para o acesso do discente ao processo formativo proporcionado pelas concepções filosóficas, epistemológicas e educacionais que direcionam as estratégias institucionais, promovendo assim, uma formação humana que ultrapassa os limites da simples formação profissional, mas preocupando-se com a formação integral dos indivíduos.

O ponto culminante dessas reformas, no entanto, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96). A nova LDB rompeu definitivamente com os modelos fragmentados e hierárquicos do passado, estabelecendo um novo paradigma para a educação profissional e tecnológica. Ela passou a orientar o sistema educacional a valorizar a coerência e a unidade entre a teoria e a prática, buscando integrar o conhecimento científico com a formação técnica em uma perspectiva de formação integral do indivíduo.

Destaca-se nesse período de tramitação da LDB de 1996, a regulamentação da política para o ensino profissional com a aprovação da Lei nº 8.948/1994 que estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Através dessa lei, as Escolas Técnicas Federais se transformariam gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica — CEFET's (Ortigara e Ganzeli, 2013, p.260).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), após um longo período de tramitação, estabeleceu a educação brasileira em dois níveis: educação básica (compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e educação superior. O ensino médio foi configurado como a etapa final da educação básica, com o objetivo de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos, permitindo a continuidade dos estudos em níveis mais elevados.

Ainda que a LDB de 1996 tenha dedicado um capítulo separado à educação profissional, o que, para muitos estudiosos, poderia reforçar o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, a lei também trouxe um reconhecimento fundamental para essa modalidade. A nova legislação conferiu à educação profissional uma importância oficial, que antes era historicamente negligenciada. Com isso, a LDB enfatizou a necessidade de articular a educação com o trabalho, reconhecendo o valor da formação profissional e da integração entre o ensino e o mercado de trabalho.

Ainda assim, a questão do dualismo só foi resolvida de forma definitiva com a publicação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Essa lei alterou o Capítulo II do Título V da LDB, incluindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como parte da Educação Básica. Essa mudança legislativa foi crucial, pois ao se tornar parte da educação básica, a educação profissional técnica passou a ser considerada um direito de todos os cidadãos brasileiros, assegurado pelo Estado com acesso a uma educação pública e gratuita.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) Pré-escola;
- b) Ensino Fundamental;
- c) Ensino Médio; [...]

IV - Acesso público e gratuito aos Ensinos Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com

características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil,1996).

A mesma Lei nº 11.741, de 2008, altera dispositivos da redação original da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos-EJA e da educação profissional. Assim o capítulo III da LDB, que antes era chamado de "Educação Profissional", passou a ser denominado "Educação Profissional e Tecnológica", uma modalidade de educação, com abrangência atribuições e níveis:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Brasil, 1996)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
I– de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
II– de educação profissional técnica de nível médio;
III– de educação profissional tecnológica de graduação e pós- graduação.
(Brasil, 1996).

A nova redação da LDB conferiu à Educação Profissional e Tecnológica não apenas uma nova denominação, mas um arcabouço legal que lhe permitiu integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, o ideal da lei, expresso no Artigo 39, que estabelece a conexão entre o trabalho, a ciência e a tecnologia por meio de cursos de formação continuada, técnica, graduação e pós-graduação, deixou de ser apenas um preceito normativo. Ao fornecer o respaldo jurídico necessário para a unificação das diferentes etapas de ensino, a legislação abriu caminho para a criação de um modelo institucional que pudesse efetivamente materializar essa filosofia educacional.

A busca por uma educação que unificasse teoria e prática encontrou seu modelo de implementação com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) a partir de 2008. Nesse contexto, a atuação de Eliezer Pacheco foi decisiva. Segundo Pacheco (2018), o projeto dos IFs foi concebido para romper com a dualidade histórica da educação brasileira, articulando todos os níveis de ensino do ensino médio técnico à pós-graduação sob o mesmo teto.

Essa verticalização e a missão de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão,

são a resposta institucional ao ideal de coerência e unidade da LDB de 1996. Ao materializar um modelo que associa a formação humanística à qualificação profissional, os Institutos se tornaram a expressão máxima do novo paradigma educacional.

Eliezer Pacheco é considerado o grande articulador do modelo que permitiu a criação dos Institutos Federais. Em seu livro *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (2018), ele descreve como a Rede Federal, em sua concepção, foi o resultado de um projeto político-pedagógico que buscava romper com a fragmentação histórica da educação brasileira. A proposta de Pacheco e de sua equipe, à frente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), foi a de transformar as antigas escolas técnicas e agrotécnicas em instituições autônomas e plurais, capazes de oferecer uma formação completa e integrada.

Um dos pilares dessa transformação foi o conceito de verticalização do ensino. Segundo Pacheco (2018), essa estratégia foi pensada para permitir que o estudante pudesse ter uma trajetória acadêmica completa dentro da mesma instituição, partindo do ensino técnico, passando pela graduação e chegando à pós-graduação. Essa articulação é a expressão máxima da coerência e da unidade entre a teoria e a prática. A verticalização, assim, superou a visão de que a educação profissional era um fim em si mesma, tornando-a o ponto de partida para um percurso educacional contínuo e aprofundado.

Em síntese o legado de Pacheco é inseparável de sua dimensão social. A criação dos IFs foi um projeto que alinhou a excelência acadêmica com a inclusão social e o desenvolvimento regional. A política de expansão e interiorização da rede, amplamente discutida pelo autor, levou educação pública e de qualidade a regiões historicamente marginalizadas, como o interior do Amapá. Ao fazer isso, os Institutos se tornaram instrumentos para a promoção da equidade e para a articulação do conhecimento científico com as necessidades produtivas e sociais das comunidades locais, cumprindo um papel estratégico para o desenvolvimento nacional.

2.2 Educação especial numa perspectiva inclusiva: uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e ensino

Historicamente, a sobrevivência de pessoas com deficiência em grupos

humanos primitivos era marcada por grandes desafios. Em ambientes hostis, a fragilidade física era vista como um obstáculo, e a pessoa com deficiência, como um fardo para o grupo. Por essa razão, registros indicam que era comum que certas tribos praticassem a eliminação de crianças nascidas com deficiência, como forma de garantir a preservação e a força do coletivo.

Na Grécia Antiga, essa visão desfavorável ganhou contornos filosóficos. Pensadores como Platão, em sua obra *A República*, e Aristóteles, em *A Política*, abordaram a organização das cidades-estados de forma idealizada. Em seus escritos, eles refletiram sobre a eugenia, chegando a mencionar a eliminação de crianças que nascessem com "deformidades", por considerá-las inadequadas ao projeto de uma sociedade perfeita. Essas práticas, como a exposição de crianças em montanhas como o Monte Taygetos, em Esparta, refletem uma visão de que a deficiência era um problema a ser erradicado, e não uma condição humana a ser acolhida.

Em Platão, *A República*, Livro IV, 460 c - Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores e qualquer dos outros que sejam disformes, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém (Gugel, 2007, p. 63).

A visão sobre a pessoa com deficiência evoluiu radicalmente ao longo da história, partindo de um paradigma de exclusão radical. Em sociedades antigas, a sobrevivência era condicionada à força física, e a deficiência era frequentemente vista como um fardo. Essa visão desumana é refletida em textos clássicos, que embasaram o pensamento eugenista e segregador por séculos. Conforme os escritos de Platão, citados por Gugel (2007), e de Aristóteles:

Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores e qualquer dos outros que sejam disformes, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém. (Platão, *A República*, Livro IV, 460 c, apud GUGEL, 2007, p. 63).

Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve

haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um. (Aristóteles, A Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b).

Historicamente, o acesso à educação formal era reservado a uma elite, criando uma significativa disparidade social. A educação profissional, por sua vez, foi muitas vezes relegada aos menos favorecidos e vista sob uma perspectiva assistencialista e filantrópica. Nesse cenário, o acesso de pessoas com deficiência era quase inexistente, o que as condenava a uma dupla exclusão.

A luta por uma educação que atenda a todos os indivíduos foi um processo longo e árduo. Pais, mães e responsáveis empreenderam inúmeras batalhas para que seus filhos fossem integrados ao sistema educacional e tivessem a oportunidade de entrar no mundo do trabalho, um local de fundamental inclusão social. A realidade nacional, embora ainda marcada por ranços da história de dualidade entre a educação geral e a profissional, passou por uma mudança de paradigma.

Atualmente, a Educação Profissional está cada vez mais comprometida com o desenvolvimento de competências para a laborabilidade, rompendo com a visão assistencialista do passado. Essa nova perspectiva se alinha ao crescente reconhecimento da educação como um direito universal, impulsionando a necessidade de uma escola que seja, de fato, para todos.

A inclusão, em sua essência, transcende a mera presença. Conforme Mantoan (2017, p. 9), "Educação inclusiva não é um projeto, mas um processo em construção permanente." Nesse contexto, a famosa frase de Vernā Myers adquire um sentido profundo: "Diversidade é convidar para a festa e inclusão é chamar para dançar". A diversidade é apenas o primeiro passo; a verdadeira inclusão é a garantia de que as pessoas, com suas particularidades, sejam ativamente engajadas no processo e tenham seus direitos e suas vozes reconhecidas.

A inclusão, nesse sentido mais amplo, refere-se à garantia de direitos e remete a uma mudança que nos instigue a refletir sobre a nossa práxis profissional enquanto educadores e educadoras. Isso envolve uma reavaliação de hábitos e atitudes, de modo a evitar generalizações e tratamentos uniformes. Incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças. Uma diferença que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão e da sobrevivência com dignidade.

A realidade nacional agora é outra. Embora ainda existam ranços da história de dualidade entre o campo da educação geral e o campo da educação profissional, atualmente o conceito assistencialista associado à educação profissional está sendo cada vez mais superado. Nos dias atuais, a educação profissional é vista muito mais corretamente inserida na agenda do desenvolvimento socioeconômico e nos “objetivos da educação nacional”, integrada “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (LDB, art. 39), muito mais como direito público subjetivo do que na agenda policial e assistencial. (Cordão e Moraes, 2020)

Esse avanço na concepção da educação profissional está intimamente ligado às novas perspectivas sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Para que a educação se torne um direito público subjetivo, como pontuado pelos autores, é necessário que ela promova o desenvolvimento pleno do indivíduo. Nesse sentido, os conceitos de autonomia, independência, empoderamento e equiparação de oportunidades se tornam fundamentais. Conforme Sasaki (2009), essas noções resumem a ideia de que a pessoa com deficiência deve ter o direito de exercer controle sobre sua própria vida, participando ativamente das decisões que a afetam. Com a consolidação da educação profissional e tecnológica como um campo estratégico para o desenvolvimento nacional e um direito público subjetivo, o sistema educacional brasileiro se viu diante de um desafio incontornável. Era necessário garantir que o novo paradigma de integração e verticalização, tão arduamente conquistado, pudesse se estender a todos os indivíduos, sem distinção. Nesse cenário de avanço, a educação especial emerge não como um apêndice, mas como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, exigindo uma redefinição completa de seu papel dentro das instituições educacionais.

O trecho de Cordão e Moraes (2020) que você citou fala sobre a educação profissional se tornar um "direito público subjetivo". A atuação de Pacheco é a materialização desse conceito. Ele é o elo que transforma o ideal legislativo em uma política de estado com bases institucionais sólidas. Nesse contexto, a atuação de Eliezer Pacheco foi decisiva para a concretização desse novo paradigma. Como principal articulador do modelo dos Institutos

Federais, ele traduziu a visão da LDB de 1996 e do artigo 39 em uma realidade institucional. O projeto, concebido para romper com a dualidade histórica da educação brasileira, articulou todos os níveis de ensino do técnico à pós-graduação sob o mesmo teto. Essa verticalização e a missão de integrar o ensino, a

pesquisa e a extensão foram a resposta institucional ao ideal de coerência e unidade da legislação. Ao materializar um modelo que associa a formação humanística à qualificação profissional, os Institutos se tornaram a expressão máxima do novo paradigma educacional

2.2.1 Compreendendo o conceito da Pessoa com Deficiência (PcD)

De acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a definição crucial para a aplicação dessa legislação é apresentada em seu Artigo 2º. Esse dispositivo legal delinea o conceito que serve de base para as medidas e diretrizes destinadas a garantir a inclusão efetiva da pessoa com deficiência na sociedade.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015).

A definição legal de pessoa com deficiência apresentada na Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) consolida uma mudança de paradigma, afastando-se do modelo biomédico e abraçando o modelo social de deficiência. Ao conceituar a deficiência como o resultado da interação entre um impedimento de longo prazo e as barreiras impostas pela sociedade, a legislação desloca o foco do indivíduo para o ambiente.

Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão deixa de ser apenas do sujeito e passa a ser, primariamente, da sociedade, que deve remover as barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais para garantir a participação plena e efetiva de todas as pessoas, em igualdade de condições. Essa abordagem, fundamental para o arcabouço jurídico e social do país, é a base para a implementação de políticas públicas que visam não apenas à acessibilidade, mas à equidade.

No Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949 de 2009, possui status de emenda constitucional e representa um marco para os direitos humanos. Seu objetivo é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência. Para isso, a Convenção adota

uma abordagem que engloba as barreiras enfrentadas por pessoas com impedimentos de natureza física, mental, intelectual e sensorial, ressaltando o respeito à sua dignidade inerente. Segundo Reicher (2018):

A Convenção — assim como depois a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — previu expressamente a deficiência intelectual e a deficiência mental, e isso não foi à toa, pois enquanto a deficiência intelectual está associada aos déficits cognitivos, a deficiência mental estaria atrelada aos transtornos psicossociais e à seara da saúde mental. (Reicher in Gonzaga e Medeiros, 2018, p.13)

No Brasil, o conceito de pessoa com deficiência foi formalmente delineado pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Esse decreto, que regulamentava leis de acessibilidade e atendimento prioritário, considerava tanto as pessoas com deficiência quanto aquelas com mobilidade reduzida. O texto definia mobilidade reduzida como a condição, permanente ou temporária, de quem possui dificuldade de locomoção, gerando redução efetiva de sua flexibilidade, coordenação motora e percepção.

Além disso, o decreto classificava como "pessoa portadora de deficiência" todo aquele que possuía limitação para o desempenho de atividades. É importante destacar que o termo "portadora" foi posteriormente substituído por "Pessoa com Deficiência" (PcD), uma nomenclatura estabelecida pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e adotada no Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 (Brasil, 2015).

2.2.2 Compreendendo dados interativos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD continua- 2022.

O Brasil, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), busca concretizar a Agenda 2030, que consiste em um apelo global para erradicar a pobreza e promover a prosperidade. Nesse contexto, a meta 10.2 dos ODS é basilar para esta pesquisa, pois estabelece o compromisso de "empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião ou condição econômica".

Para mensurar o progresso rumo a essa meta, o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE) divulgou, pela primeira vez em julho de 2023, um módulo com dados específicos sobre pessoas com deficiência na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2022. Essa pesquisa se configura como um elemento crucial para o presente estudo, pois oferece dados quantitativos sobre a condição de vida, educação e trabalho das pessoas com deficiência no Brasil, na Região Norte e, de forma mais específica, no estado do Amapá. O levantamento da PNAD fornece uma base sólida para a análise da inclusão social, econômica e educacional no cenário nacional.

2.2.3 Dados sociodemográficos – PNAD-2022

A PNAD Contínua 2022, por meio do módulo Pessoas com Deficiência, representou um avanço estatístico significativo ao trazer pela primeira vez dados sistematizados sobre essa população no Brasil, estimando em 18,6 milhões (8,9% da população com dois anos ou mais) o número de pessoas com deficiência.

Quadro 1- Dados da deficiência no Brasil, por gênero, região, cor / raça

Categoria	Subcategoria	% da População com deficiência (%)
Geral	Brasil	8,9
Gênero	Mulheres	10
	Homem	7,7
Região	Nordeste	10,3
	Sul	8,8
	Centro-Oeste	8,6
	Norte	8,4
	Sudeste	8,2
Cor / Raça	Pretas	9,5
	Pardas	8,9
	Branças	8,7

Fonte: PNADE (2022)

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), até o ano de 2022 o Brasil contabilizava aproximadamente 18 milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 8,9% da população com dois anos ou mais de idade.

Observa-se que, em relação ao gênero, 10% são mulheres e 7,7% são homens, evidenciando uma prevalência ligeiramente maior entre as mulheres. No recorte regional, os maiores índices foram verificados no Nordeste (10,3%), seguido das regiões Sul (8,8%), Centro-Oeste (8,6%), Norte (8,4%) e Sudeste (8,2%).

Quanto à cor ou raça, o levantamento indica que 9,5% das pessoas pretas, 8,9% das pardas e 8,7% das brancas declararam ter algum tipo de deficiência, revelando também um recorte racial significativo nessa condição (IBGE, 2023).

Quadro 2 - Indicador pessoas de 02 anos ou mais de idade com deficiência, na Região Norte e no Estado do Amapá / escolaridade e distorção idade/série.

Categoria	Subcategoria	% da População com deficiência (%)
Regiões do Brasil	Norte	8,4
	Nordeste	10,3
	Centro-Oeste	8,4
	Sudeste	8,2
	Sul	8,8
Estados da Região Norte	Amapá	7,2
	Amazonas	6,3
	Acre	7,9
	Pará	9,5
	Tocantins	9,3
	Rondônia	8,6
	Roraima	6,6
Faixa etária/adequada a série escolar	06 a 14 anos	91,2
	15 a 17 anos	13,8

Distorção Idade/Serie	15 a 17 anos	86,2
-----------------------	--------------	------

Fonte: PNADE (2022)

Em relação a região norte o percentual de pessoas de 02 anos ou mais de idade com deficiência é de 8,4% e 7,2% no Estado do Amapá. Também na região podemos elucidar o percentual de pessoas que frequenta escola na etapa adequada na faixa etária de seis a dezessete anos, 91,2% na faixa etária 06 a 14 anos, em desacordo, 86,2% na faixa etária de 15 a 17 anos estão com distorção idade/ série, havendo a necessidade de uma política educacional que garanta a diversidade, inclusão, com equidade.

Quadro 3- Nível da ocupação/empregabilidade das pessoas de 14 anos ou mais de idade, por tipos de dificuldades funcionais temos.

Nível de ocupação/empregabilidade por tipo de Dificuldades Funcionais						
Categoria	Regiões					
	Brasil %	Norte %	Nordeste %	Sudeste %	Sul %	Centro Oeste %
Dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou Lentes	30,9	35,3	27,5	31,0	32,2	37,5
Dificuldade para ouvir mesmo usando aparelhos auditivos	24,4	28,5	21,8	25,3	23,6	26,1
Dificuldade para andar ou subir degraus	14,3	18,1	13,6	13,1	15,0	19,2
Dificuldade para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos	13,8	17,8	12,5	13,2	14,5	19,0
Dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipiente	12,6	13,4	12,0	11,4	15,3	15,4

Dificuldade para aprender lembrar-se das coisas ou Concentrar	23,7	30,1	21,8	21,8	24,3	31,6
Dificuldade pessoais para realizar cuidados	3,8	3,5	4,2	3,2	4,8	4,2
Dificuldade de se comunicar para compreender e ser Compreendido	10,1	10,1	8,4	10,3	9,5	17,1

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao nível da ocupação/empregabilidade das pessoas de 14 anos ou mais de idade, por tipos de dificuldades funcionais temos: na região norte somente 35,1% pessoas com deficiência estão no mercado de trabalho, a maioria na informalidade, entre as outras regiões a região Norte, apresenta o maior percentual 30,5% de mulheres, nessa condição necessitando-se, assim de uma rede de apoio para valorização e empoderamento dessas mulheres amazônicas.

Observando ainda o quadro acima podemos inferir que na região norte cerca de 45,35% das dificuldades funcionais vão incidir em algum tipo de comprometimento físico/motor, 18,1% apresenta dificuldade para andar ou subir degraus, 17,8% dificuldade para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos joelhos e 13,4% das pessoas por existência de deficiência tem dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes. Segundo o conceito de deficiência da antropóloga Debora Diniz em seu livro o que é deficiência.

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente. (Diniz, 2007 p.9)

Concordando com o conceito de deficiência da antropóloga Debora Diniz em seu livro o que é deficiência, e ainda tendo por base pesquisas e discussões e minha vivencia como professora da inclusão, onde tenho evidenciando que as condições de vida influenciam o lugar social e individual das pessoas com deficiência, mais do que isso, posso afirmar que as peculiaridades e particularidades da deficiência transformam de sobremaneira o status de quem

com ela convive.

2.3 Público da Educação Especial

A vida em sociedade, por sua natureza, impulsiona a identificação e o agrupamento de pessoas em categorias bem definidas. Essa categorização, que pode ser tanto impositiva quanto fruto de escolha individual, manifesta-se em diversas dualidades, como criança e adultos, homem e mulher, ou rico e pobre. Contudo, determinadas categorizações podem inserir os indivíduos em experiências desprivilegiadas. É o caso daquelas consideradas "com deficiência", um rótulo que historicamente as relega a um lugar social de desvantagem. A partir dessa compreensão, torna-se essencial delimitar o público da Educação Especial, pois ele representa o conjunto de indivíduos que, por suas especificidades, demandam um olhar e um atendimento pedagógico diferenciado.

A respeito dessa categorização ou agrupamentos:

A categorização das pessoas, por vezes necessária, dá-se na lógica da diversidade. No entanto, aqueles que são inseridos em dado grupo, ainda que tenham características em comum, não podem ser por ele representados por inteiro e concebidos como iguais. Os que não têm os atributos exigidos como condição para que o seu pertencimento aconteça em certo grupo são dele excluídos. Neste sentido, concebemos a diversidade como produtora de exclusão e entendemos que os agrupamentos que nos convêm certamente não são aqueles que, porventura, podem nos inferiorizar. (Ramos, Lanuti, 2023.p.5)

Essa reflexão é fundamental para o entendimento do público da Educação Especial. Ela nos obriga a ir além da simples rotulação e a reconhecer que, para que a inclusão seja efetiva, a escola deve acolher as particularidades de cada estudante, sem os enquadrar em categorias rígidas que possam gerar inferiorização ou exclusão. Em novembro de 2008, o Brasil deu um passo decisivo com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNNEPEI).

Essa política representou um avanço significativo ao reafirmar o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão de todos os estudantes no sistema educacional regular. Seu objetivo central é garantir que as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam incluídas em escolas comuns, com o suporte adequado para que possam alcançar seu pleno potencial, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e oferecendo apoio pedagógico aos professores.

A PNNEPEI (BRASIL, 2008) traz em seu bojo a necessidade de um Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse serviço, que se diferencia do ensino regular, é a principal forma de garantir que as especificidades de cada aluno sejam atendidas sem que ele precise ser segregado. Desse modo, a escola deve refletir sobre suas possibilidades e desafios para oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva, que não apenas acolha, mas também desenvolva as potencialidades de cada estudante.

A concretização dos ideais da PNNEPEI (2008) foi reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que, no período de 2014 a 2024, estabeleceu metas específicas para a inclusão. O PNE organiza a estratégia de educação, assegurando que o foco na inclusão se mantenha como uma prioridade nacional.

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014)

A adoção de categorias para a delimitação do público da Educação Especial constituiu uma estratégia fundamental para assegurar o direito à educação a grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, definiu o seu público para que o atendimento especializado pudesse ser direcionado. Este grupo inclui os estudantes com deficiência (intelectual, visual, auditiva, física e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento (como o transtorno do espectro autista), e aqueles com altas habilidades ou superdotação.

Quadro 4 – Classificação dos tipos de deficiências

Tipos	Especificações
Deficiência Física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas, sem dificuldades de desempenho.
Deficiência Auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz
Deficiência Visual	Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
Deficiência Intelectual	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.
Deficiência Múltipla	Associação de duas ou mais deficiências
Mobilidade Reduzida	Não se enquadra no conceito de PcD, porém apresenta dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

Transtornos Globais de Desenvolvimento	Apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com Transtorno Espectro Autismo, síndromes do e psicose infantil.
Altas Habilidades/ Superdotação	Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.
Outros Transtornos Funcionais	Dislexia, disortográfica, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outro

Fonte: Elaborado pela autora

Sabemos que a composição destes grupos foi se expandido à medida que o conceito de educação inclusiva foi se firmando, a princípio se referia apenas aos alunos com alguma deficiência depois passou também a agrupar aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem não vinculadas a causas orgânicas, mas a questões socioeconômicas e culturais.

2.3.1 Educação profissional e capacitismo: incluir, acolher e transformar

A partir de meados do século XX, a luta por direitos das pessoas com deficiência ganhou um novo contorno com o surgimento de organizações e grupos de ativismo, criados e geridos pelos próprios indivíduos. A motivação inicial era a solidariedade entre pares, com grupos de cegos, surdos e pessoas com deficiência física reunidos em associações, muitas vezes informais e de âmbito local.

O surgimento dessas organizações marcou um ponto de virada, à medida que as pessoas com deficiência começaram a se posicionar como agentes de sua própria história e a reivindicar seus direitos, em vez de serem meros receptores de assistência. Esse movimento é a base do ativismo contra o capacitismo, que desafia

as barreiras sociais e atitudinais presentes até hoje, inclusive no ambiente da educação profissional.

A literatura aponta que apenas nos anos, 1980 foram criadas organizações “de” pessoas com deficiência, geridas e integradas por este segmento, com o propósito de dar autonomia e protagonismo na luta por cidadania, em oposição a organizações “para” pessoas com deficiência marcadas pela tutela (Gadelha; Crespo; Ribeiro, 2011; Cabral Filho; Ferreira, 2013; Maior, 1997). Como destaca (Lanna Júnior 2010, p. 37).

Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiram no Brasil, sobretudo durante a década de 1970. Nesse contexto, o artigo publicado em 2021 tendo como tema o associativismo e o ativismo da sociedade civil no conselho nacional de direitos da pessoa com deficiência, os autores compreendem que:

O associativismo trata da trajetória participativa dos sujeitos em experiências e organizações coletivas, como movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, associações de bairro, entre outros. Tais experiências configuram uma perspectiva democrática dos sujeitos nos espaços em que atuam, em termos de sistematização e disputa de interesses. Assim, a associação participativa em organizações da sociedade civil permite a construção de uma identidade coletiva, na medida em que se unem com base em processos de identificação (trabalho, identidade, condições materiais); a mobilização e a disputa de interesses em uma perspectiva orientada pela ação coletiva. Tem-se aí uma relação entre associativismo e democracia. (Neves et al 2021 p.6)

A criação do sistema Braille, em 1829, inaugurou o que muitos consideram a "era moderna" na história das pessoas cegas, promovendo uma verdadeira revolução no processo de ensino e aprendizagem. A partir de então, a institucionalização da educação e da profissionalização dos cegos ganhou impulso, e o Braille se consolidou como a forma mais efetiva de escrita e leitura. No entanto, a proliferação de instituições especializadas não garantiu, por si só, a integração social ou o fim do preconceito e do estigma.

Nesse cenário, o ativismo se tornou fundamental. Em 1954, por iniciativa de Dorina Nowill e Dr. Rogério Vieira, foi criada a primeira entidade nacional, o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), no Rio de Janeiro. A organização, que teve Dorina Nowill como sua primeira presidente, foi filiada ao Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, que, posteriormente, se transformou na União Mundial

dos Cegos, a principal organização de cegos no mundo atualmente. Esse movimento de auto-organização demonstrou a força da solidariedade e da reivindicação de direitos por parte das próprias pessoas cegas.

O Movimento de Surdos e a Luta pela Língua de Sinais; o associativismo para os surdos perpassa por uma trajetória distinta e marcada por uma dura opressão linguística. No Congresso Internacional de Professores de Surdos, em Milão (1880), o método oral foi oficialmente escolhido como o mais adequado para a educação dos surdos.

A partir desse evento, a Língua de Sinais foi proibida em diversos países, sob a alegação de que prejudicava a habilidade de oralização. Para reprimir o seu uso, foram adotadas medidas extremas, como forçar os alunos a manterem os braços cruzados ou amarrar suas mãos. Como consequência, a Língua de Sinais foi relegada a um mundo marginalizado e clandestino, o que impulsionou a resistência e a luta por seu reconhecimento como uma língua legítima e identitária

Essa proibição criou o que alguns estudiosos contemporâneos chamam de “ouvintismo”, que seria o conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. O termo é uma analogia a colonialismo e colonialista. As práticas ouvintistas são um conjunto de estratégias e ações que podem ser tanto físicas, visíveis ao corpo do surdo — como as próteses auditivas —, quanto subjetivas, como as formas de disciplinar o surdo; as normas, os costumes, jeitos e trejeitos ouvintes que impõem esses sujeitos ao ouvintismo, às práticas de normalização que imprimem uma forma de „ser surdo ouvintizado. (Peixoto, 2011.p.35).

O processo de escolarização da época homogeneizador, hierarquizado e desiguais, onde alunos e alunas surdos, deveriam se ajustar; a escola dizia, que não se podia ser surdo ou surda: ser surdo era uma coisa feia, negativa e ruim.

Minha escola de surdos era oralista e não aceitava a Língua de Sinais. Minha fala era como a de um papagaio. Isso começou a ser muito angustiante. A escola não me ensinou a lidar com o fato de ser surda. Mostravam-me que aquilo era o adequado, era o padrão. Era muito complicado, porque eu estava muito sozinha, não tinha amigos. Eu não tinha amigos surdos porque a escola proibia amigos surdos. (Karin Strobel, 2008, p.244).

Diante desse cenário histórico, a opressão contra as pessoas com deficiência manifestou-se na restrição de seus direitos civis e na tutela de suas vidas por famílias e instituições. Por muito tempo, havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões sobre assuntos que lhes diziam respeito.

Embora iniciativas assistenciais tenham surgido ao longo do século XX.

Foi a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência ganhou força, quando, pela primeira vez, elas próprias protagonizaram suas lutas. O lema "Nada sobre Nós sem Nós", expressão difundida internacionalmente, sintetiza a história desse movimento, ressaltando o princípio de que toda decisão relacionada à vida das pessoas com deficiência deve contar com a sua participação ativa.

Essa filosofia de protagonismo e autonomia encontra respaldo no arcabouço legislativo brasileiro. A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação a todos os cidadãos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, destaca a educação profissional como uma modalidade que se integra "aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia" (Brasil, 1996, art. 39). Para além do direito à educação, a legislação também visa à inclusão no mercado de trabalho. Nesse sentido, a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, conhecida como a Lei de Cotas, constitui um incentivo adicional à profissionalização de pessoas com deficiência ao estabelecer critérios para sua contratação em empresas, conforme descreve o artigo 93

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500	3%;
III de 501 a 1.000	4%;
I - de 1.001 em diante	5%.

A educação profissional desempenha um papel essencial na vida dos estudantes com deficiência, oferecendo um caminho transformador rumo à autonomia, independência e integração social. Por meio de uma formação profissional inclusiva e acessível, esses estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades técnicas e práticas alinhadas com suas aptidões e interesses, permitindo-lhes exercer profissões e construir um futuro com dignidade. Além do aspecto técnico, essa modalidade de ensino promove o empoderamento e a autoconfiança, atuando como um poderoso instrumento de combate ao estigma, à discriminação e ao capacitismo.

A palavra capacitismo é uma tradução do termo em inglês *ableism*, que surgiu nos anos 1960 e 1970 no ativismo pelos direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos e Inglaterra (Wolbring, 2012). No Brasil, o termo começou a circular no final dos anos 2000 (Pereira, 2008), consolidando-se como uma categoria analítica para designar o preconceito e a discriminação com base na deficiência. Sob a ótica do capacitismo, a pessoa com deficiência é vista como incapaz ou menos capaz do que uma pessoa sem deficiência, sendo sujeita a um tratamento inferior e desigual por parte de indivíduos e instituições (Campbell, 2009). O fenômeno é complexo e se manifesta de várias formas, enraizado em presunções históricas sobre o "corpo capaz" e se traduzindo em discursos e práticas que podem ir da hostilidade explícita a atitudes sutis e paternalistas, que desumanizam ou subalternizam a pessoa com deficiência (Nario-redmond, 2020).

Para combater essa realidade e alcançar a verdadeira inclusão, a equidade

surge como um conceito fundamental. A equidade refere-se à justiça e imparcialidade na distribuição de recursos, oportunidades e benefícios, levando em consideração as necessidades individuais de cada pessoa. Nesse sentido, e corroborando com o pensamento de Amartya Sen (2009) em sua obra *A Ideia de Justiça*, a equidade vai além da mera igualdade de oportunidades. Sen enfatiza a importância de considerar as capacidades e as necessidades individuais ao buscar a justiça social, garantindo que cada pessoa tenha as condições necessárias para alcançar um padrão de vida digno e realizar seu potencial máximo.

Esses conceitos de equidade e luta contra o capacitismo se materializam na prática da educação inclusiva. As palavras "Incluir, acolher e transformar"

encapsulam essa missão, que exige não apenas a implementação de políticas, mas uma mudança de atitude. A aplicação da equidade, neste contexto, envolve a adoção de medidas concretas, como o reconhecimento e atendimento às necessidades individuais de aprendizagem, a criação de um ambiente escolar onde a diversidade é valorizada, o investimento na formação contínua dos educadores para desenvolverem práticas pedagógicas eficazes e a utilização de métodos de avaliação justos que considerem as diferenças de cada aluno.

Em síntese o fazer inclusivo e a busca pela equidade na educação são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, onde suas diferenças individuais são reconhecidas, respeitadas e

atendidas, promovendo assim a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos.

2.3.2 Terminalidade específica /Plano Educacional Individualizado-PEI: a Trilha

Ao abordar a temática da formação acadêmica e profissional da pessoa com deficiência, é fundamental ressaltar o conceito de terminalidade específica. Conforme o Artigo 16 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), essa medida consiste em:

Viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. (Brasil, Resolução nº 2/2001)

A Terminalidade Específica (TE) é uma estratégia regulamentada e fundamentada em avaliação pedagógica tem o objetivo de ser uma alternativa para a conclusão da escolaridade de estudantes que, devido à sua deficiência, não conseguem atingir o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental. Essa medida, que visa propiciar "novas alternativas educacionais" (Brasil, 2001, p. 28), encontra seu primeiro amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Em seu Artigo 59, a LDBEN assegura que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com necessidades especiais:

Embora a LDBEN tenha dado um norte para a continuidade dos estudos na educação básica, ela não estendeu a certificação para outras etapas de ensino, como o nível superior, deixando uma lacuna que gerou dúvidas sobre a aplicação da TE na educação profissional. Essa questão começou a ser endereçada pela Rede Federal de Ensino com a Resolução 2/2013, que autorizou a utilização da terminalidade específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

Essa possibilidade, no entanto, não está isenta de desafios. Para Oliveira e Delou (2020), os Institutos Federais (IFs) ficam suscetíveis a receber estudantes que não desenvolveram minimamente os conteúdos previstos na etapa de ensino anterior, o que pode confundir a condição de deficiência com problemas de aprendizagem. A

questão central não é negar o direito à educação, mas reconhecer a função de uma instituição de formação profissional, na qual habilidades e competências mínimas são imprescindíveis para a formação de um ofício. O desafio é, portanto, conciliar a garantia da cidadania com a criação das condições ideais para uma formação técnica sólida (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 tão significativos que não se sustentam como razoáveis para cursos de formação técnica profissional (Brasil, 2015). Essa aplicação da TE na Educação Profissional foi amplamente problematizada por Pertile e Mori (2018), que demarcam as diferenças em relação à sua aplicação no ensino fundamental e salientam a responsabilidade acrescida dos IFs, que têm a atribuição de certificar as aptidões de um profissional para o mercado de trabalho, amparados em documentações específicas (BRASIL, 2014; 2016; 2020).

Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma forma de efetivar a Terminalidade Específica (TE) na Educação Profissional e Técnica. Conforme observado por Oliveira e Delou (2020; 2022), a CD se distingue da regulamentação inicial da TE ao ampliar o público de alcance e, principalmente, ao prever a realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento central do processo. Essa flexibilização prática contrasta com o estatuto inicial da TE, que parecia limitar a continuidade da escolarização de estudantes, prevendo seu “encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva” (Brasil, 2001, p. 28). Na prática, entretanto, a aplicação da TE não tem impedido a progressão regular dos estudantes, conforme constataram os autores.

Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) emerge como o elemento primordial para a efetivação da TE e da CD. O PEI é concebido como uma metodologia de trabalho colaborativa focada no aluno com necessidades educacionais específicas. Sua elaboração é baseada na idade, no grau de desenvolvimento, nas habilidades e nos conhecimentos prévios do estudante, buscando identificar suas potencialidades e interesses. Como um planejamento coletivo, o PEI precisa envolver todos os educadores que atuam no processo

educacional do aluno, embora ainda não seja um instrumento formalmente regulamentado no Brasil.

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.)

Neste sentido temos ainda que:

A educação especial tem como base a busca pela igualdade de oportunidades, reconhecendo e respondendo às diversas necessidades individuais dos alunos, independentemente de sua intensidade. Diante dessa perspectiva, torna-se evidente a importância de compreender a natureza da educação especial e as particularidades de cada estudante. A partir desse conhecimento, os educadores podem desenvolver metodologias diferenciadas que enriqueçam o aprendizado do aluno, oferecendo um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. (Mazzota 2005, p.10)

Práticas colaborativas no contexto da educação em todas as modalidades e especialmente na educação inclusiva, nas diferentes etapas e ainda na rede federal considerando a verticalização do ensino, requerem o rompimento da cultura que o trabalho docente ou do Napne sejam isolados, deve-se promover o fortalecimento do trabalho em equipe através do compartilhamento de saberes e oportunizar a aprendizagem dos estudantes visando a saída exitosa acerca disso nos diz:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (Capellini; Mendes, 2004, p.125).

O PEI é uma ação viabilizadora dessa prática, visto que é um planejamento de ações específicas para um determinado estudante, considerado em seu “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (Glat, Vianna; Redig, 2012, p.84). Por meio desse documento, é possível individualizar e personalizar os processos de ensino (Marin et al, 2013), já que nele

são registradas todas as ações necessárias para que o educando aprenda e se desenvolva.

Por conseguinte, a individualização do ensino é uma estratégia utilizada com a finalidade, de oferecer a mesma oportunidade de aprendizagem dos demais estudantes, porém, com adequações que torne efetiva a sua participação, atendendo às diferenças originadas de especificidades do seu desenvolvimento, sendo elas de natureza neurológica, comportamental, cognitiva ou sensorial. Além disso, devem estar contextualizadas às ações dirigidas à turma em que esse estudante está inserido (Marin; Maretti, 2014).

O PEI deve em seu bojo central ajudar a compreender os processos mentais que possibilitem aos aprendizes interpretar, gerir e organizar o conhecimento de acordo com a necessidade específica apresentada, visando a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis, adaptando materiais e estratégias de ensino para atender às necessidades de cada aluno, incluindo o uso de tecnologia assistiva caso seja necessário, modificações no currículo, apoio individualizado, assim como a colaboração entre educadores, famílias e profissionais de apoio.

Resolução AR2023/Consup-IFPB mais um elemento nas garantias de direito a pessoa com necessidade específica na rede federal de ensino.

3 CAMINHOS METODOLÓGICO DA PESQUISA - DA COLETA DE DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo delinea o caminho pelo qual este estudo foi conduzido, detalhando os métodos, técnicas e abordagens que serão empregados para atingir os objetivos propostos. Primeiramente, será apresentado a caracterização acerca do tipo de pesquisa, fundamentando nossa escolha pela abordagem qualitativa. Em

seguida, serão descritos: o lócus, os sujeitos, critérios de inclusão e exclusão, os procedimentos, instrumentos de coleta, e tratamento dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Neste estudo a abordagem qualitativa, buscou compreender e explorar profundamente os fenômenos e as complexidades relacionadas ao tema em questão. Gil (2002) enfatiza que a pesquisa é desencadeada quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionado ao problema.

Assim a abordagem qualitativa, conforme as ideias expressas por Tuzzo e Braga (2016),

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Tuzzo; Braga, 2016, p.142).

É importante aclarar acerca das principais características de uma pesquisa qualitativa. A despeito disso, Creswell (2007) conceitua como sendo:

[...] aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/ participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a

mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (Creswell, 2007, p. 35).

Certamente o enfoque qualitativo permitiu uma análise detalhada e contextualizada, explorando nuances e aspectos subjetivos que não seriam evidenciados por métodos quantitativos.

De natureza aplicada a pesquisa teve a intenção de gerar conhecimento que possa ser diretamente aplicado na prática, contribuindo para a solução de problemas ou para o desenvolvimento de estratégias eficazes, como a elaboração do nosso produto educacional: um parecer técnico de aplicabilidade da Terminalidade Específica- TE no IFAP. Desse modo, enfatiza Creswell (2007, p. 47) “A pesquisa aplicada é um esforço sistemático para descobrir respostas para perguntas ou problemas e, assim, contribuir para o conhecimento existente. Ela tem como objetivo resolver problemas práticos e, muitas vezes, é orientada para a ação.”

Quanto ao tipo pesquisa exploratória e descritiva pois foi uma investigação inicial e ampla sobre a temática terminalidade específica. Nesse tipo de estudo, o pesquisador busca compreender melhor o assunto em questão, explorando suas diversas dimensões, características e possíveis relações, visando proporcionar maior familiaridade com o problema com objetivo de torná-lo explícito.

Conforme Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa teve de cunho bibliográfico e documental, porque buscou, materiais já publicados. Optou-se por este tipo de metodologia devido à natureza educacional do problema. Outra justificativa é o caráter preliminar desta investigação, que oferecerá base para futuras pesquisas.

Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica é abrangente, e se consistiu na busca e análise crítica de obras relevantes tais como: livros, artigos científicos, dissertações e teses foram consultados para fornecer um embasamento teórico sólido e atualizado.

“A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas”

(Fonseca, 2006, p. 32).

No que diz respeito a pesquisa documental, é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneo. Ademais, conforme entende Flick (2009), uma pesquisa é caracterizada como documental quando ela for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. Entretanto, é possível aproveitar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos.

Utilizada com frequência em estudos nas mais diferentes áreas, em especial nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a Análise Documental é, conforme expressa Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Dessa forma, a Análise Documental foi desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito, uma vez que excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais.

De acordo com os estudos realizados por Cellard (2008, p.54), “A pesquisa documental faz uso do documento, conceito comum nas diversas áreas do conhecimento.”

3.2 Lócus da pesquisa

O estado do Amapá surgiu a partir do resultado de acontecimentos na recente história do Brasil. O fim do regime militar, em meados dos anos 80, impulsionou uma série de reformas políticas e estruturais que culminaram com o estabelecimento da Constituição Federal do Brasil. Com a nova Constituição, o território do Amapá foi elevado à categoria de estado da Federação, em 5 de outubro de 1988.

Situado no norte do País, o estado do Amapá tem uma superfície territorial de 142.828.521 Km², ocupados por 829.494 habitantes (população estimada em 2018), distribuídos em 16 municípios com a densidade demográfica de 4,69

hab./Km². A superfície territorial do Amapá corresponde a 1,6% do Brasil e a 3,6% da Região Norte; o estado faz fronteira com o Pará, o Suriname e a Guiana Francesa. Apesar de ser relativamente pequeno, se comparado com outros estados.

Sendo o lócus desta pesquisa:

Integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFAP é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. (PDI-IFAP 2019-2023)

O Instituto Federal do Amapá (IFAP) originou-se a partir da criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. A ETFAP foi criada como uma entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. A Portaria MEC nº 1.067, de 13 de novembro de 2007, atribuiu ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/PA) o encargo de implantar a ETFAP. Em seguida, a Portaria MEC nº 1.199, de 12 de dezembro de 2007, nomeou o professor Emanuel Alves de Moura para exercer o cargo de Diretor-Geral Pró- Tempore da instituição.

Finalmente, em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, que implantou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformou a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Vinculado ao MEC, o IFAP possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O IFAP, com sua estrutura descentralizada pluricurricular e multicampi, apresenta uma série de domicílios, incluindo a Reitoria, o Campus Macapá, o Campus Oiapoque, o Campus Laranjal do Jari, o Campus Santana, o Campus Porto Grande, o Centro de Referência em Educação a Distância de Pedra Branca do Amapari e o Polo Amapá. Atendendo ao disposto no Artigo 39 da Lei nº 9.394/96, incluído pela Lei nº 11.741/2008, bem como ao que determina sua Lei de Criação (Lei nº 11.892/2008), o Instituto busca garantir a relação das dimensões trabalho, ciência e tecnologia com a oferta de educação profissional técnica de nível médio, em todos os seus níveis, formas e modalidades. Isso inclui cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, além de educação de nível superior com cursos de tecnologia,

bacharelado e licenciatura, e programas especiais de formação pedagógica.

É fundamental compreender que as metas e a oferta de cursos do IFAP são provenientes da comunidade, baseadas em estudos de viabilidade econômica, social e cultural, bem como na análise do mercado de trabalho local. Sob essa perspectiva, a educação deve acompanhar as transformações da sociedade e do conhecimento, atuando como um referencial no processo educativo.

O objetivo é formar indivíduos emancipados, conscientes e com capacidade crítica para a tomada de decisões e a resolução de problemas na esfera social e produtiva, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico regional. A criação de um novo padrão de instituição de ensino configura-se como um marco na transformação do ensino técnico e tecnológico brasileiro. Essas instituições propuseram a concretização de uma nova compreensão sobre a função do sistema de ensino federal na oferta pública de educação profissional e tecnológica, integrando-a a todas as etapas e modalidades de ensino, além de incorporar a pesquisa e a extensão (MEC, 2022).

Conforme Pacheco (2011, p. 12), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representam a síntese das melhores práticas construídas pela Rede Federal ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo. Eles são caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias para uma política e um conceito que visam antecipar as bases de uma escola contemporânea e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Essa abordagem indica que os Institutos Federais surgem com a proposta de se estabelecerem como pilar de um Projeto Nacional de inclusão social, direcionado a uma parcela da população historicamente marginalizada do processo de desenvolvimento e modernização do país. Além disso, emergem com o propósito de serem instituições engajadas com as políticas públicas (Pacheco, 2015; Brasil, 2010b), alinhadas às demandas sociais, econômicas e culturais do país, com a finalidade de proporcionar uma formação integral e emancipadora (Ribeiro; Suhr; Batista, 2019).

Busca-se, com isso, consolidar “uma educação profissional e tecnológica como um instrumento verdadeiramente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social” (Brasil, 2010b, p. 21).

3.3 Sujeitos da pesquisa

Em uma pesquisa documental e bibliográfica, os “sujeitos” referem-se aos documentos, fontes bibliográficas ou obras que foram analisadas e utilizadas como base para o estudo.

3.4 Aspectos éticos da pesquisa: riscos e benefícios

A pesquisa documental oferece várias vantagens, como acesso a fontes de dados históricos e contemporâneos, possibilidade de investigar uma ampla gama de questões e temas, e flexibilidade no tempo e no espaço. No entanto, também apresenta desafios, como a necessidade de avaliar a autenticidade e confiabilidade dos documentos, lidar com documentos incompletos ou contraditórios, e garantir a ética na utilização de documentos sensíveis ou sigilosos.

3.5 Coleta de dados

A pergunta que orientou a busca na pesquisa que subsidiou a escrita da nossa dissertação é explícita por: *Quais os limites e as possibilidades da aplicabilidade de um protocolo de Terminalidade Específica para o público da educação inclusiva, no IFAP?*

A pesquisa foi estruturada a partir de um processo de coleta de dados em três etapas complementares: levantamento bibliográfico e documental, pesquisa em fontes oficiais e coleta de dados institucionais. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental em relação às legislações federais e institucionais que tratam da Terminalidade Específica (TE), bem como da educação profissional para a pessoa com deficiência. Complementarmente, foi realizado um levantamento de dados quantitativos no IFAP sobre o percentual de pessoas com deficiência, utilizando fontes oficiais como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de dados fornecidos pela Coordenação de Ações Inclusivas da instituição.

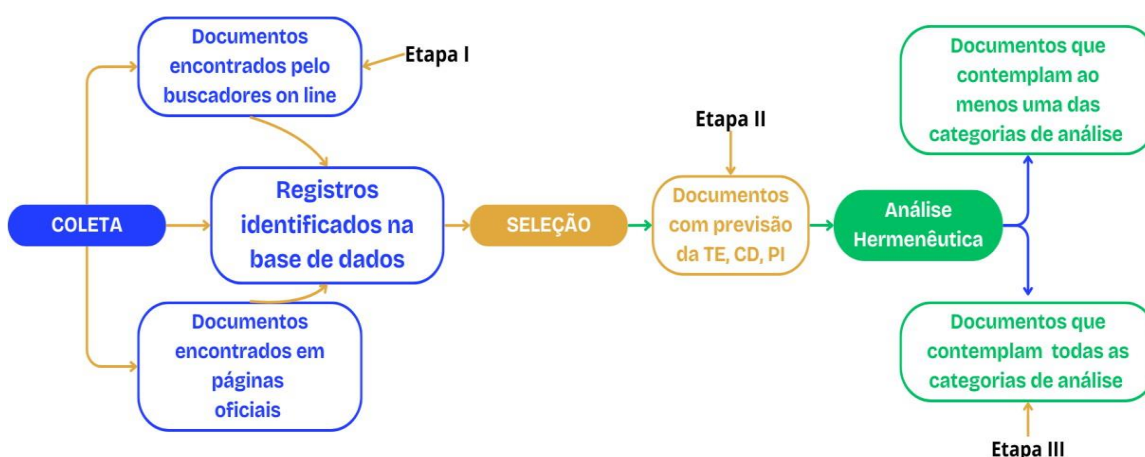
Ademais, para aprofundar a busca por literatura acadêmica atinente à TE, foram realizadas buscas sistemáticas nos sites institucionais, no Portal de Periódicos

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para essa etapa, os descritores utilizados foram: "terminalidade específica", "certificação por terminalidade", "política inclusiva", "educação profissional" e "inclusão". Como instrumentos de análise de dados, foram utilizados softwares especializados em bibliometria:

Publish or Perish: Software que recupera e analisa citações acadêmicas. Ele utiliza uma variedade de fontes de dados para obter as citações, analisando-as e apresentando métricas como o número de artigos, o total de citações e o índice h.

VOSviewer: Ferramenta de software para a construção e visualização de redes bibliométricas, que podem incluir revistas ou publicações individuais. O VOSviewer também oferece funcionalidade de mineração de texto para construir e visualizar redes de termos importantes extraídos de um corpo de literatura científica.

Figura 1 – Esquema representativo dos procedimentos metodológicos do estudo.



Fonte: Elaborado pela autora

Os procedimentos representados no fluxograma coleta, seleção de documentos e análise hermenêutica demonstram: Primeira etapa de análise (coleta) compreendeu, buscar com buscador online nos sites e portais já mencionados acima. A segunda etapa de procedimento de seleção. Na terceira etapa análise dos documentos que contemplam todas ao menos uma das categorias e documentos que que contemplam todas as categorias de análise.

Nota de acessibilidade: imagem composta por retângulos ovais fundo branco, ponto em destaque as palavras coletam na cor azul, seleção na cor amarelo-mostrada, análise estar na cor verde, as setas de ligação estão nas cores amarelo-mostrada e azul.

Importante destacar que essa abordagem contribuiu para ler o material bruto coletado e a partir dele identificar as categorias de análise de acordo com os objetivos da pesquisa, promovendo uma discussão entre os dados coletados e o referencial teórico adotado. Essa etapa teve como propósito responder aos objetivos da investigação como também contribuir na elaboração do produto educacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como mencionado, a fase inicial da análise da pesquisa, utilizou sugestões da análise hermenêutica (Ricoeur 1990) a fim de organizar, codificar e categorizar os dados coletados. Sendo, portanto, a maneira escolhida para definir as categorias de análise e a partir delas realizar um diálogo entre os autores adotados no referencial teórico e os dados coletados junto aos professores.

Com base na leitura dos documentos, foi realizada uma análise hermenêutica, que facilitou interpretações comparativas entre várias políticas, bem como diálogos com as estipulações delineadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

À luz das leituras iterativas realizadas para alcançar uma compreensão abrangente dos documentos, diante das reiteradas leituras em busca da compreensão dos documentos, emergiu as seguintes categorias para análise e discussão das informações os elementos norteadores da análise: 1) regulamento e aplicabilidade da terminalidade específica; 2) política de inclusão e 3) certificação diferenciada.

É importante ressaltar que consideramos a inseparabilidade entre sujeito e objeto e entendemos que “[...] o pesquisador está sempre inserido em um contexto histórico e sociocultural do qual nasce a sua temática de investigação” (Dalbosco; Santa; Baroni, 2018 p. 148). Assim, justifico a escolha do foco nos IFs por ser a autora deste estudo professora do IFAP.

Sabemos que a análise hermenêutica compreende um exercício interpretativo que procura ir além da literalidade, apreendendo os sentidos implícitos e as estruturas de significação que atravessam textos e documentos institucionais. Originária da tradição filosófica e teológica, a hermenêutica, que tem sua raiz no deus grego Hermes, o mensageiro e intérprete dos deuses, evoluiu para se tornar uma ferramenta valiosa nas ciências sociais. Conforme Paul Ricoeur (2000, p. 38), a hermenêutica "possibilita a compreensão dos dados de uma pesquisa que se desenvolve de modo qualitativo e permite construir um caminho para a interpretação".

A partir dessa perspectiva, a análise hermenêutica investigou a relação entre a terminalidade específica e as garantias de direitos, interpretando os

textos e documentos coletados. Para tanto, o procedimento consistiu em identificar e destacar palavras-chave, seções e ideias centrais nos textos, buscando compreender o significado e a aplicação da Terminalidade Específica no contexto da educação profissional e inclusiva no IFAP

Palavras que chamam a atenção em unidades de significado, ou seja, sentenças que respondem significativamente à interrogação formulada, e buscar pelas origens etimológicas, focando o que querem dizer na totalidade do texto analisado e quais possíveis significados carregam no contexto do texto. (Bicudo, 2011, p. 49).

A análise hermenêutica, ao buscar o significado subjacente às expressões culturais, permite que palavras e conceitos, mesmo aqueles de nosso contexto diário, sejam vistos de forma singular e ganhem relevância para a compreensão do texto. Assim, é possível explicitar o significado de um termo em determinado contexto e, em articulação com a pergunta de pesquisa, identificar o que se mostra como mais significativo.

Na fase de pré-análise, etapa de organização dos dados, foi realizada uma leitura flutuante dos dados coletados e identificados alguns indicadores, tais como: "terminalidade específica", "certificação por terminalidade", "política inclusiva", "educação profissional" e "inclusão".

Em seguida os indicadores foram agrupados a fim de elaborar as categorias de maneira tal que as mesmas atendessem aos objetivos gerais e específicos da pesquisa. Retomando, ao objetivo principal que é compreender possibilidades e limitações para a aplicabilidade da Terminalidade Específica -TE ao público da educação especial e inclusiva.

Bem como, os objetivos específicos: Analisar as legislações e normativas no âmbito nacional e no IFAP que servem de embasamento legal para a aplicação da Terminalidade Específica; Identificar os estudantes que efetivamente integram o público da Terminalidade Específica; Elaborar um manual instrucional e institucional de aplicabilidade da Terminalidade Específica. Partindo dessa perspectiva, foram elaboradas as seguintes categorias de análise:

Categoria 1: Política de Inclusão

Investigar como as políticas de inclusão de inclusão são concebidas

considerando os eixos: ingresso, acessibilidade pedagógica, Núcleo de atendimento a pessoa com necessidade específica- NAPNE e o Plano Educacional Especializado- PEI.

Categoria 2: Regulamento e Aplicabilidade da Terminalidade Específica

Examinar os regulamento que tratam da terminalidade específica, para compreender com os IFs, CEFET's e Colégio Pedro II tem operalizado essa certificação adaptada, baseada em avaliação Pedagógica.

Analisar as Resoluções nº 57/2023 do IFPB e a Instrução Normativa nº 1/2024 do IFB critérios, procedimentos para aplicação da terminalidade específica.

Categoria 3: Certificação Diferenciada

Analisar a certificação diferenciada: exclusão ou inclusão silenciosa?

A aplicação da Terminalidade Específica (TE) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representa um ponto significativo na garantia da educação inclusiva. Para compreender esse processo, é necessário analisar o percurso legislativo que permitiu a transição de um conceito geral, estabelecido em leis federais, para uma prática regulamentada e aplicada nos Institutos Federais (IFs).

Quadro 5- Legislação analisada.

Nome do Documento	Ano	Instituído por
Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB	1996	Presidência da República
Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência- LBI	2015	Presidência da República
Resolução nº 6: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	2012	MEC- CNE/CEB
Parecer nº 2: aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio-IFES	2013	MEC- CNE/CEB
Parecer nº 5: Plano Educacional Individualizado (PEI) aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos	2019	MEC- CNE/CEB

Resolução nº 6: Adaptação/Adequação curricular para pessoas com necessidades Educacionais Específicas-NEES	2021	Consup/ IFAP
--	------	--------------

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar a legislação evidenciamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015, servem como o alicerce legal para essa jornada. A LDB estabeleceu a TE como uma possibilidade para o ensino fundamental, reconhecendo a necessidade de uma certificação alternativa para estudantes que, por suas deficiências e ou necessidades específicas, não pudessem atingir o nível exigido para a conclusão.

A LBI, por sua vez, reforçou a perspectiva de inclusão plena, servindo como um norte para a criação de regulamentações mais específicas, no campo da educação, ela reforça a obrigatoriedade do Estado, da família e da sociedade em assegurar condições de igualdade e acesso pleno à formação escolar e profissional. No que diz respeito a educação inclusiva e Acessibilidade educacional, dois artigos são centrais: o Art. 27 e o Art. 28. O Art. 27 estabelece as diretrizes gerais do direito à educação, enquanto o Art. 28 detalha as medidas específicas de implementação.

Vejam os:

“Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

§ 1º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.”

(Os demais parágrafos tratam de temas como oferta de apoio especializado, alternativas de comunicação, etc.)

“Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - projetos pedagógicos que institucionalizem o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [grifo nosso]
- III - (...) oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, para educandos surdos, surdocegos e com deficiência auditiva;
- IV - medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento intelectual, artístico

e psicomotor da pessoa com deficiência, incluindo monitorias, aulas de reforço e orientação aos professores; [grifo nosso]
V - acesso da pessoa com deficiência, desde a educação infantil até a superior, em instituições públicas e privadas, e em todos os níveis, graus e modalidades de ensino, com adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, que proporcionem condições de acesso, participação e aprendizagem, de modo a alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas potencialidades;
VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;"(Brasil, 2015)

Relevante destacar o conceito de acessibilidade pedagógica demarcado na LBI, este conceito fundamenta-se pela modificação e adequação dos processos instrucionais e das estratégias de ensino-aprendizagem, visando assegurar a plena participação e efetiva apropriação do conhecimento por todos os discentes, independentemente de suas particularidades funcionais ou deficiências, no ambiente escolar.

No entanto, essas leis deixaram uma lacuna sobre a aplicação da TE na educação profissional e tecnológica, que exigia uma regulamentação própria.

A Resolução nº 6, de 2012, do CNE/CEB, trouxe diretrizes curriculares para a educação técnica, mas foi o Parecer nº 2, de 2013, que se tornou um marco ao autorizar o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) a utilizar o estatuto da "terminalidade específica" em seus cursos técnicos. Essa decisão abriu um precedente fundamental para toda a Rede Federal.

Em seguida, o Parecer nº 5, de 2019, avançou o debate ao propor o Plano Educacional Individualizado (PEI) como o instrumento central para a aplicação da certificação diferenciada, que seria uma forma de assegurar o direito à terminalidade específica. A adaptação dessas normas federais para o contexto institucional é evidenciada pela Resolução nº 6, de 2021, do Consup/IFAP.

Este documento interno demonstra como o Instituto Federal do Amapá (IFAP) tomou a legislação federal e a aplicou em sua própria estrutura, criando um regulamento específico para a adaptação e adequação curricular para pessoas com necessidades educacionais específicas (NEES). Esse percurso legislativo mostra uma clara evolução, partindo de leis gerais para regulamentações que permitiram a aplicação efetiva da TE nos IFs.

Resolução nº 6 de 2021 do IFAP no capítulo V discorre sobre a TE, mas não de sua aplicabilidade.

Art. 20 O Conselho Nacional de Educação, mediante o Parecer CNE/CEB Nº 2/2013, autoriza a adoção da terminalidade específica na educação profissional para estudantes dos cursos técnicos de nível médio desenvolvidos nas formas articulada, integrada, concomitante, bem como subsequente ao Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Projeja e Ensino superior.

Art. 21 Segundo a Resolução 02/2001 do CNE, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial - DNEE, define a terminalidade específica como certificação de conclusão de escolaridade — fundamentada em avaliação pedagógica — com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educando com outras deficiências, sendo um recurso possível aos discentes com necessidades específicas, devendo constar no regimento e no projeto pedagógico institucional.

Art. 22 A terminalidade específica, bem como as demais certificações das competências laborais de pessoas com necessidades Educacionais Específicas, configura-se como um direito e uma possibilidade de inserção deste público no mundo do trabalho, com vistas à sua autonomia e à sua inserção produtiva e cidadã na vida em sociedade. Parágrafo Único. Entende-se que a terminalidade específica além de se constituir como um importante recurso de Adaptação/Adequação curricular possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada. (IFAP, 2021)

Com essa base acadêmica e legal estabelecida, a análise do cenário a partir de 2020 se torna fundamental para entender as mudanças e desafios mais recentes. Esse percurso legislativo mostra uma clara evolução, partindo de leis gerais para regulamentações que permitiram a aplicação efetiva da TE nos IFs, NO CPII e nos CEFETs

A partir dessa base teórica e legal, a pesquisa avança para uma análise da produção documental recente. Na primeira etapa da coleta, foram encontrados 52 documentos nas páginas eletrônicas oficiais dos IFs que tratavam especificamente do tema. Estes se constituíam em Resoluções dos Conselhos Superiores e Instruções Normativas da Pró-Reitoria de Ensino e dos setores de referência para ações inclusivas. Houve resultados em todos os anos do período escolhido para a coleta, totalizando: 05 documentos publicados no ano 2020, 07 em 2021, outros 02 em 2022, 7 em 2023, e 01 publicado no ano em 2024 até abril de 2025, data limite desta busca.

Quadro 6- Número de documentos encontrados, por categoria e ano de publicação.

Termo de Busca	Ano	Resultado	Quantidade
	2024		1
	2023		1
	2022		1
Terminalidade específica	2021	12	4
	2020		5
Política de inclusão	2023	7	3
	2022		1
	2021		3
Certificação Diferenciada	2023	3	3

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

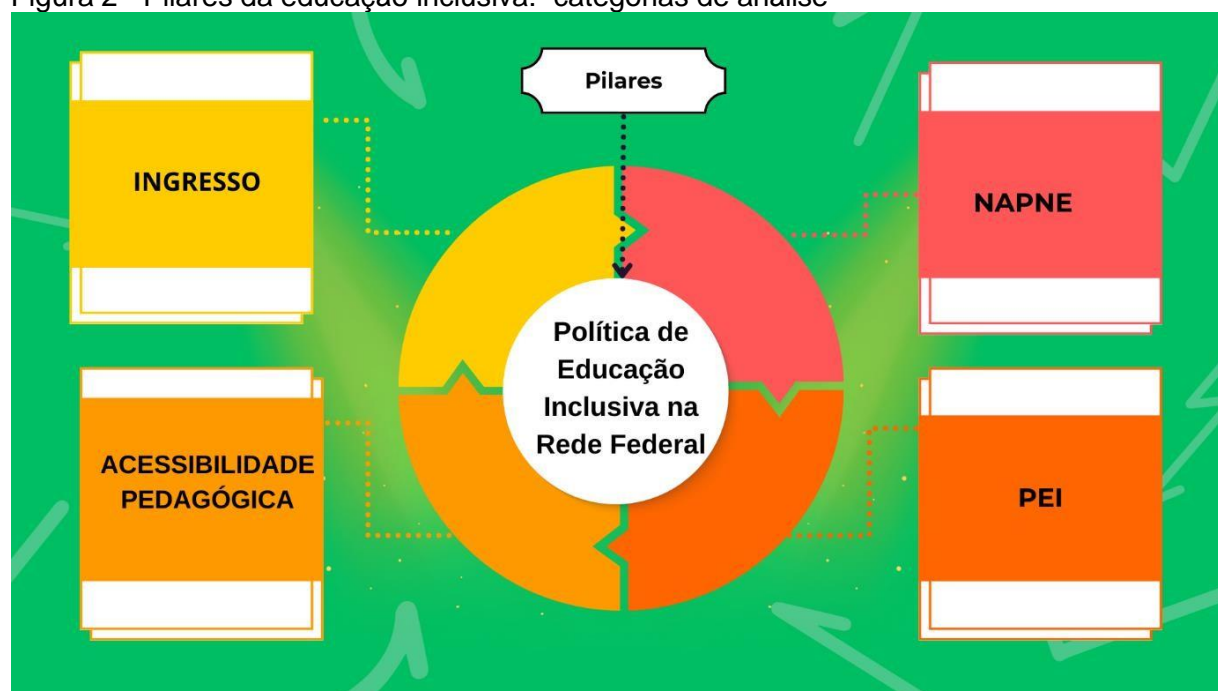
Conforme pode ser observado no quadro três, o descritor com maior resultado foi Terminalidade Específica, seguindo, de política de inclusão e por último certificação diferenciada.

Sobre a Educação Inclusiva, (Oliveira 2020, p. 20) afirma que para que haja de fato educação inclusiva, é preciso o comprometimento da sociedade em participar, exigir e fazer valer esses direitos que constam nas leis, mas que ainda não são oferecidos a todos.

4.1 Política de inclusão na Rede Federal

Na composição do campo de pesquisa, esse descritor aparece em 07 IFs, como já mencionado anteriormente, foram elencadas para análise e discussão desta categoria quatro pilares fundamentais: ingresso, acessibilidade pedagógica, Napne e o PEI, elementos fundamentais da política de inclusão nas instituições federais.

Figura 2 - Pilares da educação inclusiva: categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora

A Constituição Federal de 1988 trouxe um avanço significativo ao estabelecer, em seu artigo 205, que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, assegurando o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse foi o marco inicial da transição de um modelo segregador para um modelo inclusivo de educação (Brasil, 1988).

A partir dessa Constituição, o Brasil adotou a perspectiva da educação inclusiva por meio de políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que asseguram o direito ao acesso e permanência de todos os estudantes em escolas comuns, com os apoios necessários (Brasil, 1996; 2008; 2015).

A proposta de construção de uma política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional (o que culminou com a criação do Programa TEC NEP — Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas em junho de 2000), teve sua fundamentação legal alicerçada nos instrumentos legais do Direito Internacional e, em âmbito nacional, na promulgação da Constituição Federal de 1988 e nos dispositivos legais sancionados a partir dela, sendo importante a contextualização destes marcos históricos e

normativos da política de Educação Especial no Brasil e no mundo, para o entendimento do processo de implantação e implementação da mesma política na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Mas, a atual Política Nacional de Educação Especial (PNEE) reforça que “todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos” (Brasil, 2020, p. 10). Contudo,

Certamente, as mudanças advindas na legislação impulsionam transformações que atingem modos de se pensar e realizar a educação das pessoas com deficiência, estabelecidos historicamente, culturalmente e até economicamente. Cada estado da Federação, município e instituição, a partir da legislação nacional, passa a estabelecer ações que visam reconfigurar inúmeros elementos na transformação da Educação Especial - de substitutiva a complementar e/ou suplementar (Neves; Rahme; Ferreira, 2019, p. 9).

A política de inclusão na rede federal de ensino, representa um experimento social e pedagógico de grande importância. Mais do que cumprir uma obrigação legal, ela se propõe a reconfigurar a diferença funcional, a desigualdade sociorracial e à vulnerabilidade econômica e identitária, atuam de forma a construir um ambiente educacional que não apenas celebrando a diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

O tripé da inclusão, portanto, não é um apêndice do sistema educacional federal, é seu alicerce para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e equitativa, onde a educação se firma, de fato, como um direito de todos e todas com base em uma educação omnilateral.

A omnilateralidade é um conceito marxiano e refere-se à plenitude a ser alcançada pelo ser humano. Marx (2011) argumenta que embora existam ações unilaterais, elas são influenciadas e têm impacto na conexão entre os indivíduos na sociedade. Resgatando sua essência, o ser humano torna-se agente histórico. Deste modo, os indivíduos desenvolvidos universalmente controlam suas relações sociais comunitariamente, como frutos da história, não da natureza. A omnilateralidade é oposta à fragmentação do ser.

No contexto educacional a omnilateralidade se refere à criação de um ser humano total, formado em todas as dimensões da vida (Chisté, 2017; Della Fonte, 2020). No EMI é um conceito importante por conectar os diversos saberes e buscar um amplo e sistêmico desenvolvimento do educando. Marx (2004, p. 85) afirma que

O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécies, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza.

4.2 Ingresso de estudantes com deficiência

De acordo com a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal, as instituições integrantes do sistema educacional possuem “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (art. 1º). A relativa autonomia também serve para definir a forma de ingresso dos estudantes, seja por meio de processo seletivo, vestibular, sorteio, análise de currículo, entrevista, prova de aptidão, chamada pública ou alguma combinação desses modelos.

As condições gerais para a escolha do processo de admissão são os princípios da administração pública, definidos nos arts. 37 e 38 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), quais sejam, a legalidade, a moralidade, a impessoalidade, a razoabilidade, a proporcionalidade, a publicidade, a eficiência e o interesse público. Além desses princípios gerais, a chamada Lei das Cotas (n. 12.711) (BRASIL, 2012) definiu a reserva de vagas com base nos seguintes critérios: origem escolar (escola pública), renda, composição étnico-racial, portadores de deficiência ou necessidades especiais.

Para alcançar seu objetivo, a lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que estabeleceu que todas as instituições de ensino superior federais do país deveriam, obrigatoriamente, reservar pelo menos 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Dessas vagas, 50% seriam reservadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Entre essas vagas, estaria a reserva para pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, de acordo com a proporção da população do estado em que esteja instalada a instituição de ensino.

O reconhecimento das singularidades associadas a cada deficiência contribui significativamente para a construção de práticas inclusivas mais eficazes, permitindo que distintas necessidades educacionais sejam contempladas. Nesse sentido, Nunes e Madureira (2015, p.133) sustentam que” “[...] é importante flexibilizar não só o acesso ao chão da escola, salas de aulas e ao currículo, mas também acesso aos recursos garantir a publicação de editais em linguagem

simples pode favorecer a autonomia desses estudantes.

4.3 Acessibilidade pedagógica

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), no documento Normas para a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência nº 48/96, o processo pelo qual os diversos sistemas sociais são colocados à disposição de todos, sobretudo das pessoas com deficiência. Envolve, portanto, a garantia de acessibilidade conforme as necessidades de cada um.

A consideração das especificidades inerentes a cada deficiência constitui um fator determinante para a efetiva adequação das práticas educacionais, uma vez que possibilita o atendimento às diferentes demandas apresentadas pelos sujeitos. Nesse sentido.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 3º, institui o desenho universal como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, p. 29).

Adaptado ao campo educacional, o DUA propõe a elaboração de currículos, materiais e práticas pedagógicas que sejam acessíveis e significativos para todos os estudantes, sem a necessidade de adaptações posteriores, sendo o princípio da Educação Inclusiva. Neste caso, promove a inclusão por meio da flexibilização e da personalização do ensino, visando atender às necessidades de cada aluno, permitindo que todos tenham acesso ao currículo e participem ativamente do processo educativo (Zerbato; Mendes, 2021). Assim:

O DUA se baseia em três princípios fundamentais: múltiplas formas de representação (os alunos aprendem e compreendem as informações de maneiras diversas), múltiplas formas de ação e expressão (permitir que os alunos demonstrem o que sabem de diferentes maneiras), e múltiplas formas de engajamento (importância de motivar e engajar todos os alunos no processo de aprendizagem) (Rose; Meyer, 2002).

Acessibilidade educacional não significa que todos devem receber as mesmas condições, mas que todos tenham direito à oportunidade, com segurança, conforme as necessidades específicas de cada um, eliminando barreiras e

oferecendo ferramentas que promovam a autonomia dos sujeitos em um processo bilateral o qual as instituições de ensino e as pessoas com deficiência, em conjunto, buscam equacionar os problemas e encontrar as soluções.

4.3.1 Recurso financeiro escasso como obstáculo à aprendizagem significativa

Importante destacar a importância de recursos financeiros para a permanência e êxito dos estudantes, assim programas como bolsas de iniciação científica, monitoria, extensão e auxílio-moradia são entendidos por Pacheco não como assistencialismo, mas como políticas ativas de permanência e êxito, sem recursos financeiros específicos para esses programas, a evasão escolar entre estudantes vulneráveis aumenta drasticamente.

A aprendizagem na educação profissional não se dá apenas na sala de aula teórica, ela ocorre nos laboratórios equipados, nas oficinas, nos campos experimentais, certamente recurso financeiro escasso significa, laboratórios obsoletos, falta de insumos para experimentos, equipamentos quebrados, dificuldade de atualização tecnológica. Tudo Isso prejudica diretamente a qualidade do aprendizado, resultando em um profissional despreparado para as demandas do mercado, do mundo do trabalho e alheio à inovação.

Para Pacheco, a pesquisa e a extensão não são apêndice ao ensino, mas sua própria base, a aprendizagem se torna significativa quando o estudante aplica o conhecimento para resolver problemas reais da comunidade (extensão) e quando desenvolve o pensamento científico (pesquisa). Sem financiamento para bolsas e projetos, essa tríade se enfraquece, e o ensino tende a retornar a um modelo tradicional e menos efetivo.

Efetivamente os Institutos Federais, com sua capilaridade (chegando ao interior do país), sua gratuidade e sua oferta diversificada (do ensino médio à pós-graduação), é custoso. Pacheco defende que esse custo é um investimento social e estratégico para o desenvolvimento do país, e não uma despesa, a escassez financeira coloca em risco a própria sustentabilidade desse projeto inovador. Assim garantia de um orçamento público adequado, estável e crescente é a condição sine qua non para que a Rede Federal continue a cumprir sua missão de promover educação pública, gratuita e de qualidade, assegurando o êxito de seus estudantes.

4.4 Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas- NAPNE

O NAPNE na rede federal surgiu com o papel de articulador de ações voltadas para um direcionamento inclusivo nessas instituições. Esse papel teve origem no programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep) criado no ano de 2000, que apresentou orientações para a organização dos núcleos, sem, no entanto, detalhar a formação ou caracterização de tais núcleos.

O Napne é o órgão de execução de ações voltadas para políticas de inclusão no âmbito dos IFs, pois:

O Núcleo é um setor deliberativo da instituição que responde pelas ações de implantação e implementação do Programa TECNEP, tendo como função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas a inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (Anjos, 2006, p.19)

No entendimento dos dirigentes da Ação Tecnep nos anos 2000 e 2001, se objetivava um “modelo correto de política pública que pudesse instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber pessoas com necessidades específicas” (Florindo; Nascimento; Silva, 2013, p.10).

A Ação Tecnep traz em seu cerne a implantação dos NAPNEs como um dos seus dispositivos basilares para a garantia do direito à educação das pessoas com NEE.

O termo Necessidades Educacionais Específicas configura-se como uma ampliação do grupo de estudantes PAEE. Portanto, também se incluem no grupo de estudantes NEE, os estudantes com dificuldades de aprendizado relacionadas à saúde mental, ao contexto social — estudantes indígenas, estrangeiros ou em vulnerabilidade social —, e com transtornos de aprendizagem — dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Sonza; Valaronga; Mendes, 2020).

O marco histórico para a organização dos NAPNEs foi o manual do Programa Tecnep do ano de 2001, no entanto não é possível verificar nesse

documento a origem dessa ideia. No entanto, a legislação que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) menciona a estruturação dos NAPNEs nos IFs a partir de 2008 pelo Decreto nº 6.571/2008 (Mendes, 2017). Tal manual não caracteriza efetivamente os NAPNEs, porém Rosa (2011) descreve os núcleos como:

[...] o setor que articula as ações do TECNEP no âmbito local interno e externo da instituição. Objetiva implementar ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais, auditivas, físicas, mentais e outras), incentivando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e discutindo sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência (ROSA, 2011, p.18).

Enquanto nos IFs, os núcleos são intitulados de Napne, conforme o proposto pelo Tecnep, nas universidades federais tais setores são denominados núcleo de acessibilidade e foram instituídos através do Programa Incluir. Apesar de ambos serem instituições federais de Educação Superior, o que os diferenciam é a oferta da educação básica por parte dos IFs. O Programa Incluir tem como principal meta fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, como forma de eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013).

Anjos (2006), por sua vez, em sua dissertação de mestrado traz a informação de que em 2001 teve a oportunidade de implantar o Programa TECNEP no Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE), momento em que ficou instituído o Napne da instituição, tendo sido sua coordenadora até 2003. Também revela que sua investigação detectou que apenas 32 das 144 escolas existentes na Rede Federal possuíam NAPNEs implantados até o ano de 2005. Dez anos depois atualmente em 2025 todas as instituições da rede possuem um núcleo.

Já Faria e Nascimento (2013), que faziam parte da gestão central do programa TECNEP na sua fase de implantação, relatam que para iniciar, algumas ações foram propostas e realizadas, como pesquisas e reuniões, e para que fosse possível tal implementação a gestão central do Tecnep separou essas ações em três momentos. No primeiro momento ocorreu o que se chamou de mobilização e sensibilização entre 2000 a 2003; no segundo momento, de 2003 a 2006, foram definidos cinco polos com gestores regionais, um em cada região do país. Nesse

momento, inicia-se a ideia de constituição dos NAPNEs nos campi. Deveriam ser criados procedimentos para implantação da Ação Tecnep, o que diverge das datas já citadas anteriormente. Já no terceiro momento de 2007 a 2009 ocorreram as formações de recursos humanos, para que fosse possível colocá-la em prática (Faria; Nascimento, p.13, 2013).

As diferentes configurações possíveis para as equipes demonstram a flexibilidade do NAPNE, a qual apresenta aspectos positivos e negativos. Por um lado, essa fluidez torna necessário que os membros da equipe reconheçam e valorizem seus diferentes saberes e potencialidades, desenvolvam processos de ajuda mútua e estabeleçam relações democráticas entre si. Tais medidas correspondem aos princípios do trabalho colaborativo, apontados pela literatura como imprescindíveis para a implementação de ambientes inclusivos.

Os NAPNEs devem constituir um espaço de resistência, capaz de combater estigmas e estereótipos sociais, bem como as diversas formas de discriminação. Diferentes trabalhos apontam que mesmo que o núcleo seja criado, os profissionais são alocados para trabalho no Napne apenas após a matrícula de algum aluno com NEE. Percebe-se também que muitas vezes o trabalho não tem continuidade devido ao fato desses profissionais serem contratados temporariamente, e, ao fim desse ciclo, todo o trabalho é reiniciado.

4.5 Plano Educacional Especializado-PEI

Costa e Schimidit (2019) definem o PEI como “uma forma de gestão do processo inclusivo de alunos público da educação especial”. (Costa; Schimidit,2019, p.103). Esse plano deve ser formulado conjuntamente entre professores, pais terapeuta e gestores da escola e consiste, segundo Braun Viann (2011), em uma “estratégia

para favorecer o atendimento educacional especializado, cujo objetivo é elaborar e implantar, gradativamente, programa individualizado de desenvolvimento escolar.

O PEI é um processo que prevê a construção conjunta, o trabalho colaborativo, envolvendo não apenas os NAPNEs, mas também o setor pedagógico, assistência estudantil, professores, coordenadores de curso, estudantes e seus familiares (Rodrigues Santos, 2020). A proposta de Plano Educacional

individualizado, segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), corresponde a um processo documentado, que poderá ser alterado, que irá nortear o percurso e os suportes oferecidos aos estudantes PEE.

Nele são registrados os objetivos, as diferenciações individualizadas, para as expectativas de aprendizagem traçadas para o estudante, levando em consideração o currículo padrão escolar, seu repertório de partida, os conhecimentos e habilidades durante o processo. O PEI, em sua concepção, deveria acompanhar o aluno Público da Educação Especial que precisa de medidas diferenciadas, em toda a sua escolarização, adentrando possivelmente em sua trajetória profissional. Como esse requisito não, é exigido na maioria dos sistemas educacionais brasileiros, e, quando esses planos e registros existem, não chegam, em sua maioria, nas instituições de ensino médio e superior.

Os PEIs acabam sendo desenvolvidos no ingresso de estudante nas instituições da Rede Federal de EPCT, contemplado diferentes protocolos de planejamento. Rodrigues Santos (2020) identificou protocolos de PEI diferentes nos 37 Institutos pesquisados, que no conjunto continham informações sobre: Dados sobre a identificação dos estudantes PEE, elas envolviam informações pessoais do estudante e sua família com questões sobre condições de saúde e informações institucionais pregressas e atuais do estudante.

As etapas de elaboração do planejamento envolviam avaliação para elegibilidade do PEI e para identificação do repertório de partida do estudante, reuniões para elaboração e autorização do documento, implementação do plano de ação e processo de avaliação do ensino e aprendizagem, além da revisão do PEI e da elaboração do plano de transição. Identificaram-se lacunas quanto à autorização e garantia de participação efetiva do estudante PAEE e sua família na elaboração do PEI; além da ausência da etapa do plano de transição nos documentos analisados (Rodrigues Santos, 2020, p. 8).

Reforçamos que o Plano Educacional Individualizado (PEI) representa um elemento central na consolidação da inclusão escolar. Sua ausência implica não apenas o risco de generalizações pedagógicas, mas também a adoção de estratégias equivocadas, que podem desconsiderar as necessidades específicas do estudante. Tal lacuna pode ser comparada à prática médica de prescrever um tratamento a um paciente sem diagnóstico adequado, situação que reflete a realidade de muitas

instituições educacionais, nas quais a falta de planejamento individualizado compromete a efetividade da inclusão.

4.6 Categoria 2 - Regulamento e aplicabilidade da Terminalidade Específica.

Essa categoria propõe apresentar e discutir regulamento e aplicação terminalidade específica nos IFs, colégio Pedro II e CEFETs.

A aplicação da Terminalidade Específica (TE) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representa um ponto significativo na garantia da educação inclusiva. Para compreender esse processo, é necessário analisar aplicabilidade o percurso legislativo que permitiu a transição de um conceito geral, estabelecido em leis federais, para uma prática regulamentada e aplicada nos Institutos Federais (IFs).

Realizou-se a análise das resoluções e instruções normativas que em seu corpo narravam os procedimentos para aplicação da TE e da CD que englobavam todas as categorias estabelecidas nesse estudo. Entre as informações disponíveis, buscou-se aquelas referentes ao seguinte repertório: a quem se aplica a TE, como se aplica? quem aplica a TE, envolvimento do estudante ou da família caso seja menor de idade.

No caso da terminalidade específica e certificação diferenciada, entendida como um direito dos estudantes com deficiência, tem-se um longo caminho, desde o estabelecimento de normas e aparato jurídico específico para a educação superior, até a sua efetiva prática nas instituições. Pensamento enfatizado por:

“Todavia, a terminalidade específica deve vir: acompanhada de documentação, histórico e diploma de formação, requerer: documentação detalhada do aprendiz com avaliação da equipe pedagógica, parecer do docente da disciplina e comprovação pela universidade explicando as habilidades e competências do estudante na área de formação. Além disso, devem constar da terminalidade específica as disciplinas obrigatórias que não são cursadas e que possam vir a faltar no exercício da atividade profissional (Silva; Pavão, 2019, p. 10).

Quadro 7- Documentos analisados: instruções normativas e resoluções /TE

Instituição	Nome do Documento	Ano	Instituído por
IFPB – Instituto Federal da Paraíba	Procedimentos Terminalidade Específica	2023	Resolução 57/ 2023 Consuper
IFB – Instituto Federal de Brasília	Procedimentos Terminalidade Específica	2024	Instrução Normativa 1/2024- Pro-Reitoria de Ensino
IFTO — Instituto Federal do Tocantins	Procedimento para Certificação Especial	2021	Resolução 48/2021
IFMG — Instituto Federal de Minas Gerais	Procedimentos para identificação, Acompanhamento e certificação	2020	Instrução Normativa 10/ 2020 Pró-Reitoria de Ensino
IF SertãoPE - Instituto Federal do Sertão de Pernambuco	Regulamento do AEE	2022	Resolução 10/ 2022 Consuper
IF Sul de Minas	Procedimento para TE	2020	Resolução 36/ 2020 Consuper
IFG - Instituto Federal de Goiás	Procedimentos da flexibilização curricular	2021	Resolução 98/ 2021 Consuper

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A terceira etapa da pesquisa contou com a seleção de sete documentos para coleta e descrição desses dados, relacionados a sete intuições distintas, a saber: IFPB, IFB, IFTO, IFMG, IFSertão, IFSul de Minas, e IFG.

Começamos pela Resolução nº 57, de 28 de dezembro de 2023 do IFPB, dispõe sobre os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação/diplomação de estudantes com necessidades específicas pautada em avaliação pedagógica, deve ser concedida nos casos em que não se alcançar o desenvolvimento das competências requeridas no curso proposto, ou seja, naqueles casos em que o estudante, devido às características ou impedimentos específicos, não venha a desenvolver por completo o planejado no perfil de conclusão do curso.

À aplicação da Certificação /Diplomação por Terminalidade Específica, caberá à Coordenação de Curso solicitar a indicação da composição de comissão examinadora à Direção de Ensino do campus, através de processo eletrônico.

A Comissão Examinadora para Aplicação da Certificação /Diplomação por Terminalidade Específica será indicada pela Direção de Ensino do campus, observando, no mínimo, a seguinte composição: a) O(a) coordenador(a) de curso, o(a) qual presidirá a Comissão; b) 1 representante da COAPNE; c) 1

representante da equipe pedagógica; d) 1 representante da equipe multidisciplinar (psicólogo, assistente social, médico ou área da saúde, etc.); e) 2 docentes do curso que tenham atuado com o estudante, indicados pela Coordenação de Curso.

A Instrução Normativa nº 1 de 28 de fevereiro de 2024, dispõe sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PEI e sobre a terminalidade específica no âmbito do Instituto Federal de Brasília.

Trata a TE como uma estratégia adotada pelo IFB para reconhecer os conhecimentos e saberes desenvolvidos pelos estudantes que possuem necessidades educacionais específicas, comprovadamente impossibilitados de atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino médio técnico e de cursos superiores.

A terminalidade específica tem como objetivo certificar os estudantes de cursos técnicos de nível médio e de cursos superiores do IFB, que tenham apresentado laudo e recebido adaptações curriculares formalizadas pelo Plano de Estudos Individualizado (PEI). Os procedimentos referentes à terminalidade específica somente poderão ser adotados após esgotados os procedimentos referentes à adequação pedagógica de grande porte.

Para aplicação haverá uma banca examinadora dos registros dos processos de ensino e aprendizagem para casos de terminalidade específica que será composta por: coordenador(a) do NAPNE ou um representante do NAPNE indicado por ele(a); coordenador(a) de curso; representante da CDPD ou equivalente; representante da CDAE; dois professores(as) do curso (obrigatoriamente que já tenham atuado com o estudante); psicólogo (se houver).

Seguindo a análise a Resolução no 48, de 6 de maio de 2021, do IFTO, apresenta os procedimentos para certificação destinada aos estudantes com deficiência como parte da política institucional de inclusão (IFTO, 2021). Destaca-se que o IFTO adota o termo Certificação Especial de Conclusão, expressão que não foi localizada em nenhum dos documentos para respaldo legal da TE ou da CD (Brasil, 1996; 2013; 2020). O mesmo ocorre para o uso de Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), registro aparentemente similar ao PEI. Porém a resolução não apresenta informações suficientes para atestar a similaridade entre o PDI do IFTO (2021) e a concepção de PEI preconizada pelo Parecer CNE/CEB no 5 (Brasil, 2020).

De acordo com a resolução do IFTO, a emissão dessa certificação é

orientada, acompanhada e aprovada pela direção de ensino em parceria com a EMP, com apoio obrigatório de ao menos um profissional de AEE. Nela deve conter a descrição das aptidões, conhecimentos teóricos e habilidades profissionais desenvolvidas pelo estudante, elaborada a partir de relatório circunstanciado e “avaliação pedagógica, realizada pelos professores responsáveis e pela equipe de acompanhamento permanente multiprofissional, com histórico escolar” (IFTO, 2021, p. 4-5).

O IFMG também centraliza a certificação por TE em seus NAPNEs - Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Entretanto, a Instrução Normativa no 10, de 10 de dezembro de 2020, concede a certificação por TE a todos os estudantes com NEE que, “vencidas todas as estratégias de aprendizagem, ainda não alcancem um nível desejado no desenvolvimento das competências e habilidades elencadas no Projeto Pedagógico de Curso”, desde que atendidos os critérios elencados no documento (IFMG, 2020, art. 2o, p. 1).

A fim de certificar as habilidades e competências adquiridas pelo discente, é necessária a avaliação, por comissão examinadora, de toda sua trajetória no IFMG, registrada por meio de: plano de ações do Napne; plano de AEE; relatórios únicos de aprendizagem dos componentes curriculares; PEI; e relatório individual para certificação por TE. Ao longo do processo, devem estar envolvidos o Napne, a EMP, docentes do curso e do AEE, coordenação do curso, direções geral e de ensino, assim como o estudante e, quando necessários, seus responsáveis legais (IFMG, 2020).

Para o IFSertãoPE, a Resolução no 10, de 04 de março de 2022 regulamenta as diversas ações relacionadas ao AEE, incluindo o PEI e a TE. A terminalidade é descrita como possibilidade para estudantes com deficiência múltipla ou “deficiências graves” que não conseguirem alcançar os requisitos mínimos para a conclusão de seu curso (IFSertãoPE, 2022, art. 12, p. 14), mas o documento não especifica quais deficiências seriam classificadas como tal. Neste IF, é garantida a participação do próprio estudante e, caso necessário, de seu responsável legal em todo o processo e tomada de decisão. Além de uma EMP composta por pedagogo, psicólogo, assistente social e outros profissionais envolvidos na escolarização e formação profissional do estudante, os docentes e coordenação do curso, o

professor da Educação Especial, a coordenação de ensino e direções geral e de ensino (IFSertãoPE, 2022).

À EMP cabe o registro dos acompanhamentos pelos profissionais, orientação ao estudante e seu responsável, bem como coleta de aceite para início do processo e avaliação de viabilidade de aplicação da TE. Os docentes do curso devem realizar registro detalhado das flexibilizações adotadas e o desenvolvimento do estudante, assim como o docente da Educação Especial precisa construir um registro detalhado dos atendimentos realizados, e aos gestores é atribuída a avaliação da viabilidade da TE (IFSertãoPE, 2022).

No IFSul de Minas, a Resolução no 36, de 30 de setembro de 2020, traz os procedimentos adotados para a certificação por TE para estudantes de cursos técnicos e de graduação. O documento retrata a concepção de TE e descreve que será aplicada a estudantes com DI ou DM que não demonstrarem ter desenvolvido competências e habilidades básicas para conclusão do curso e exercício profissional, em decorrência de sua deficiência (IFSul de Minas, 2020).

De forma similar ao IFMG, a decisão pela aplicação da TE cabe a uma banca examinadora, composta por um representante do Napne, coordenação do curso, quatro docentes, dois representantes do setor de acompanhamento pedagógico, o profissional do AEE e, para cursos de ensino a distância, um tutor. O processo inicia com a reunião dos registros do processo pedagógico pelo Napne — PEI, relatórios do AEE, atas de reuniões, entre outros — e a indicação de membros da banca examinadora pelo Napne e coordenação do curso. À direção de ensino cabe a emissão de portaria para composição da banca responsável pela análise da viabilidade da TE por meio dos registros de acompanhamento do estudante e elaboração de parecer descritivo de sua aprendizagem e desenvolvimento de habilidades profissionais (IFSul de Minas, 2020).

E finalizando a Resolução no 98, de 31 de agosto de 2021, também atende aos estudantes de todos os cursos do Instituto Federal de Goiás IFG. O documento admite a aplicação da TE exclusivamente a estudantes com DI ou DM cujo desempenho acadêmico comprovadamente não tenha alcançado, quantitativa e qualitativamente, os conhecimentos e habilidades requeridos no currículo (IFG, 2021).

Constitui-se como último recurso após iniciativa de flexibilização curricular e

o acompanhamento do estudante pelo Napne, professores do curso e demais servidores envolvidos em sua trajetória formativa. Similarmente à equipe de AEE no IFG, é de responsabilidade dos NAPNEs do IFG o início e o acompanhamento de todo o processo que possa culminar na TE, em parceria com o colegiado do curso. Contudo, a participação do próprio estudante e de seus responsáveis legais não é prevista na aplicação da TE (IFG,2021).

4.7 Categoria 3 – Certificação Diferenciada

Quadro 8 - Documentos Analisado: Instruções normativas e Resoluções/ CD

Instituição	Nome do Documento	Ano	Instituído por
IFMS – Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	Regulamento da CD	2023	Resolução 15/ 2º21
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Regulamento da adaptação, Flexibilização curricular, CD e TE	2022	Resolução 1
IFC - Instituto Federal Catarinense	Regulamento do AEE	2021	Resolução 15/ 2021 Consup
IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Protocolo orientador de flexibilização curricular- CD	2022	

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Como observado nessa categoria de análise somente três institutos aplicam a Certificação Diferenciada e uma aplica as duas (TE/ CD) que é o IFNMG, em um universo de 38 IFs, mais os dois CEFTs , e o colégio Pedro I.

Iniciaremos com a Resolução no 1, de 24 de janeiro de 2023, do IFMS, também indica a CD como possibilidade para qualquer estudante com NEE e o PEI como etapa anterior à certificação desses estudantes, com fluxos e procedimentos descritos em regulamento próprio (IFMS, 2023).

Estão envolvidos no processo de CD: Coordenação do curso, Napne, docentes do curso, servidor responsável pelo acompanhamento pedagógico do curso — pedagogo ou técnico em assuntos educacionais.

Ao final do percurso escolar do estudante, esses profissionais devem se reunir para elaboração de relato sobre as habilidades profissionais desenvolvidas, a partir dos registros semestrais de aprendizagem e das medidas de acessibilidade

implementadas (IFMS, 2023).

Essas informações embasarão a emissão da CD, em modelo semelhante às demais certificações, e que contenha, em seu verso, apenas “as habilidades profissionais alcançadas pelo(a) estudante, seja de forma integral, com apoio e/ou supervisão” (IFMS, 2023, art. 10, p. 3).

O registro da CD não deverá indicar habilidades profissionais não desenvolvidas pelo estudante, informações sobre sua NEE ou características pessoais (IFMS, 2023).

No IFTM, a Instrução Normativa no 13, de 10 de setembro de 2020, descreve os procedimentos a serem adotados para a flexibilização curricular e emissão de CD a estudantes com NEE matriculados nos cursos da instituição (IFTM, 2020). O processo é iniciado pelos NAPNEs, com a reunião dos registros elaborados ao longo do processo pedagógico e da implementação de apoios à escolarização e à formação profissional do estudante.

Entre esses, estão: registros de levantamento de demandas, ciência e autorização do estudante ou responsáveis para acompanhamento do estudante, sugestões de apoios e relatório de acompanhamento; planos e relatórios registrados pelo docente de AEE; e relatórios avaliativos registrados pelos docentes do curso. Também devem ser reunidos os registros do PEI, elaborado somente pelo Napne e a equipe de apoio pedagógico nessa instituição, e de implementação das flexibilizações curriculares. Na sequência, ocorre a avaliação desses registros, pelo Napne, docentes do curso, docente da Educação Especial e a coordenação do curso, culminando na emissão de parecer sobre a aplicabilidade da CD (IFTM, 2020).

Por fim a Resolução no 15, de 29 de abril de 2021 do IFC, descreve o procedimento para concessão da CD, entendida como “o recurso de flexibilização curricular que possibilita o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada do que o previsto no curso” (IFC, 2021, art. 23, p. 9).

O recurso pode ser aplicado, após exauridas as possibilidades de apoio ao aproveitamento do curso, para certificação de estudantes com deficiência que não alcançarem os objetivos propostos nos componentes curriculares e para a aceleração de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), matriculados em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (IFC, 2021).

O processo é pautado em avaliação pedagógica realizada ao longo do curso, contendo os planos de AEE, de acessibilização curricular e os pareceres descritivos de aprendizagem, podendo ser iniciado após, ao menos, dois semestres letivos. Para isso, deve haver indicação da equipe de AEE — composta por professor da Educação Especial e EMP —, do colegiado do curso, bem como manifestação da Pró-Reitoria de Ensino (IFC, 2021).

Figura 3- Procedimentos acerca da aplicabilidade da TE.



Fonte: Elaborado pela autora

Na Educação Profissional e Tecnológica, a aprendizagem significativa assume uma relevância particular, uma vez que os conhecimentos adquiridos devem ser diretamente aplicáveis na prática profissional. Para que a aprendizagem seja realmente significativa nesse contexto, é necessário que os conteúdos teóricos sejam constantemente relacionados às práticas e situações reais do mundo do trabalho (Nogueira; Dimas, 2021).

Na ETP é crucial que os estudantes percebam a utilidade prática dos conhecimentos adquiridos, o que pode ser facilitado por metodologias que contextualizem o ensino no universo profissional dos estudantes. Segundo Moreira (2011), a aprendizagem significativa é mais provável de ocorrer quando o assunto trabalhado é contextualizado, sendo significativo na teoria e com relevância prática.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não- literal e não arbitrária.

Assim baseada na propositura acima descrita, foram analisadas instruções normativas, resoluções e demais documentos institucionais orientadores dos serviços e das medidas para o apoio à escolarização de estudantes com NEE. A coleta de dados foi realizada do meses de janeiro a março de 2025, por meio de buscas nas páginas eletrônicas oficiais dos 38 IFs, 02 CEFETs e Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, especificamente nas seções relacionadas ao Conselho Superior — Consup —, à Pró-Reitoria de Ensino e aos setores de referência para ações inclusivas e assistência estudantil.

Onde conforme informado na figura 1, na primeira etapa foram registrado e identificados 52 documentos nas bases de dado, já na segunda etapa da seleção, 26 documentos com previsão de TE e/ou CD, na terceira fase análise hermenêutica resultou em 12 documentos que contemplam ao menos uma das categorias de análise e 07 documentos que contemplam todas as categorias de análise.

Discorrendo ainda a respeito da terceira etapa da pesquisa na figura 4 temos os seguinte resultados em relação a aplicabilidade por instituição e descritores de acordo com os documentos analisados:

a) A quem se aplica a TE (público da TE), estudantes com deficiência intelectual e mental, ao público da educação inclusiva e estudante com necessidade educacional específica. 07 Instituição: IFPB, IFB, IFTO, IFMG, IFSertão, IFSul de Minas, e IFG.

b) Quem aplica (atribuições/ ações aos profissionais envolvidos durante a TE) 07 Instituição: IFPB, IFB, IFTO, IFMG, IFSertão, IFSul de Minas, e IFG

c) Previsão de participação da família e/ou do estudante 03 Instituição: IFPB, IFMG, IFSertão,

d) Como aplicar (atribuições/ ações aos profissionais envolvidos durante a TE 04 Instituição: IFPB, IFB, IFMG, IFSertão.

Destacamos nessa análise os IFs IFPB e o IFB por serem os dois mais recente a publicarem procedimentos a respeito da aplicabilidade da TE na rede federal.

O IFPB em sua Resolução 57/ 2023, adota o termo TE, atende ao público da Ed. Inclusiva e NEE, prevê a participação da família e do estudante quando de maior de 18 anos, estabelece a banca examinadora. (IFPB, 2023).

No IFPB o processo de certificação é rigorosamente acompanhado por uma comissão examinadora, conforme disposto nos artigos 20 a 24. Essa comissão é composta por representantes da coordenação do curso, da COAPNE, da equipe pedagógica, da equipe multidisciplinar e por docentes que atuam diretamente com o estudante. A comissão é responsável por analisar os registros pedagógicos, elaborar parecer técnico e definir, com base em evidências, se o estudante receberá o diploma tradicional ou a certificação por terminalidade específica.

O artigo 27 reforça que o documento emitido deve conter exclusivamente as competências desenvolvidas, sem qualquer menção à deficiência ou condição pessoal do estudante. A frente do certificado deve ser idêntica à dos demais diplomas, garantindo igualdade formal, enquanto o verso registra as competências efetivamente alcançadas, podendo indicar se foram desenvolvidas com apoio ou supervisão.

A emissão oficial do documento é realizada por meio do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), conforme o artigo 28, assegurando autenticidade, rastreabilidade e validade institucional. O artigo 29 conclui o capítulo com uma perspectiva ética e pedagógica, afirmando que a certificação por terminalidade específica não representa o fim de um percurso, mas sim um incentivo à sua continuidade, reconhecendo os saberes adquiridos e promovendo a valorização da trajetória educacional dos estudantes com necessidades específicas.

Em síntese, a Resolução nº 57/2023 do IFPB consolida uma política educacional que articula inclusão, justiça e reconhecimento, ao permitir que a certificação seja adaptada às singularidades dos estudantes, sem abrir mão da legitimidade acadêmica e da conformidade legal. Trata-se de uma prática que desafia os modelos tradicionais de avaliação e certificação, exigindo das instituições um compromisso efetivo com a diversidade e a equidade.

O IFB na Instrução Normativa 1/ 2024, adota o termo TE, atende a estudante com NEE, utiliza o PEI, não prever a participação da família, estabelece procedimento de aplicabilidade através de uma comissão. (IFB, 2024).

A Instrução Normativa nº 1/2024 do IFB estabelece o fluxo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo diretrizes sobre adaptação

pedagógica, Plano Educacional Individualizado (PEI) e, especialmente, sobre a terminalidade específica como instrumento de inclusão educacional. O Capítulo VI, versa a respeito de um conjunto de diretrizes voltadas à aplicação da terminalidade específica como estratégia de reconhecimento dos saberes desenvolvidos por estudantes com necessidades educacionais específicas. Trata-se de uma medida que visa garantir o direito à certificação, mesmo nos casos em que o estudante, por limitações cognitivas, sensoriais ou funcionais, não consiga atingir integralmente os parâmetros exigidos para a conclusão de cursos técnicos de nível médio ou de cursos superiores.

No seu artigo 55 define a terminalidade específica como uma estratégia institucional de valorização dos conhecimentos adquiridos, reconhecendo que o percurso formativo de estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem pode demandar flexibilizações que extrapolam os modelos tradicionais de avaliação. A certificação, nesse contexto, não é uma concessão, mas sim uma forma legítima de inclusão educacional, respaldada por laudos, adaptações curriculares e registros sistematizados no Plano de Estudos Individualizado (PEI), previsto no artigo 56.

Vale destacar que, segundo o parágrafo único do artigo 56, a aplicação da terminalidade específica só pode ocorrer após esgotadas todas as possibilidades de adequação pedagógica de grande porte, o que reforça o caráter excepcional e criterioso da medida. Isso garante que a certificação não seja utilizada como substituto da inclusão plena, mas como alternativa legítima quando os limites pedagógicos forem atingidos.

Muito importante a Seção I do capítulo, pois trata da composição da banca examinadora, prevista no artigo 57, que deve ser formada por representantes do NAPNE, da coordenação de curso, da CDPD, da CDAE, por docentes que tenham atuado diretamente com o estudante e, quando possível, por um psicólogo. Essa composição multidisciplinar assegura uma análise ampla e sensível dos registros pedagógicos, respeitando a complexidade dos processos de aprendizagem envolvidos.

Nem TE e Nem CD exclusão ou inclusão?

Os resultados evidenciam que apesar de a cerca institutos de grande porte e envergadura no cenário nacional ainda estão discutindo, conversando acerca da temática, como: IFSP o IFRGS, o Colégio Pedro II, e os CEFETs do RJ e MG Valendo ressaltar que os IFs da região norte nenhum preverem

suas regulamentações e normativas a TE ou a CD.

A ausência de dispositivos como a Terminalidade Específica (TE) e a Certificação Diferenciada (CD) nas normativas institucionais de muitos Institutos Federais, especialmente na região Norte do Brasil, revela uma contradição profunda entre o discurso da inclusão e a prática educacional vigente. Ao não prever mecanismos que reconheçam trajetórias formativas não convencionais, essas instituições acabam por naturalizar a exclusão, ainda que sob o manto da neutralidade normativa.

A inclusão, quando tratada como um princípio genérico e desprovido de operacionalização concreta, torna-se uma falácia. O simples acesso ao espaço escolar não garante pertencimento, reconhecimento ou certificação. A ausência de TE e CD significa que estudantes com deficiência ou com percursos formativos singulares são obrigados a cumprir os mesmos critérios de certificação que seus pares, ignorando as barreiras estruturais, pedagógicas e sociais que enfrentam.

A não regulamentação da TE e da CD não é apenas uma lacuna técnica é uma escolha política. Ao não reconhecer institucionalmente que há estudantes cujas trajetórias demandam certificações alternativas, os IFs silenciam sobre a diversidade de seus públicos e reforçam uma cultura escolar baseada na homogeneização. Essa invisibilidade normativa gera um ciclo perverso: sem regulamentação, não há prática; sem prática, não há demanda visível; sem demanda, perpetua-se a ideia de que tais dispositivos são desnecessários. Trata-se de uma exclusão silenciosa, institucionalizada e legitimada pela omissão.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Caracterização

Um produto educacional é uma solução inovadora, criada em ambiente acadêmico, com o objetivo de gerar um impacto positivo e direto na prática educativa. Diferente de uma tese ou dissertação tradicional, ele não se limita à produção de conhecimento teórico, mas se materializa em uma ferramenta, um material ou uma metodologia que pode ser aplicada para resolver um problema real na sala de aula, em escolas ou em outros contextos de aprendizagem. Ele funciona como uma ponte entre a pesquisa e a prática, transformando o saber científico em algo tangível e acessível para professores, estudantes e a comunidade educacional.

Apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica. A elaboração do produto pedagógico implica um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é o alicerce (Freire et al.) Meu produto educacional um manual instrucional e institucional para orientabilidade e aplicabilidade do protocolo de Terminalidade Especifica.

Um manual instrucional é um documento formal que fornece uma análise especializada e uma opinião fundamentada sobre um determinado assunto técnico, científico ou profissional. Esse tipo de documento é comumente utilizado em diversas áreas, como engenharia, medicina, direito, arquitetura, entre outras, para comunicar conclusões e recomendações a respeito de questões específicas.

Nesse manual instrucional e institucional as recomendações abordaram a legislação acerca da Terminalidade Especifica com intuito de promover sensibilização da importância e embasamento legal para inclusão não só do conhecimento técnico, mas, acima de tudo, da promoção da cidadania com olhar sobre a importância da Legislação do conteúdo da TE.

A avaliação, do produto educacional foi feita através um questionário no Google Formulário e enviado para profissionais envolvidos no processo educacional: professores, diretor de ensino, demais membros da equipe multidisciplinar, coordenação do NAPNE com questões sobre a clareza da linguagem, a importância da abordagem da legislação Terminalidade Especifica- TE, o impacto desse conhecimento nas garantias de direitos.

O resultado desta pesquisa culminou na criação de um manual instrucional e institucional acerca da aplicabilidade da terminalidade específica. O principal objetivo é promover sensibilização da importância e embasamento legal para inclusão. No embasamento teórico, foram exploradas as ideias de. A intenção final deste produto educacional é informar e tornar conhecível não só o conhecimento técnico, mas, acima de tudo, a promoção da cidadania com olhar sobre a importância da legislação do conteúdo da terminalidade específica

O processo de produção do manual instrucional teve início com a elaboração de um roteiro detalhado e a definição da temática central a ser abordada. O conteúdo inicialmente explora sucintamente a legislação: o marco legal sobre a Educação Inclusiva, a legislação vigente sobre a Ed. Inclusiva, o direito à

educação inclusiva como direito subjetivo, em seguida, detalha integralmente O que é a Terminalidade Específica- TE, contendo as seguintes recomendações técnicas: Quando aplicar a TE? a quem se aplica a TE?; quem aplica a TE?; como aplicar a TE?. Finaliza com uma recomendação para situação atual no suap pois ainda não tem implantado o módulo terminalidade específica, e as considerações finais.

A parte gráfica foi desenvolvida pensando em uma leitura interativa durante o desenvolvimento do produto educacional, foram considerados possíveis riscos, como a abordagem de tópicos sensíveis e a potencial reafirmação de padrões. Para prevenção, foi levada em conta a diversidade da comunidade escolar, evitando linguagens negativas ou desencorajadoras. Assegurando a produção de roteiro, para a construção um norte teórico para aplicação prática, com qualidade e ética, focada em uma apresentação objetiva, participativa e inclusiva. Para avaliar o espécime de parecer técnico de aplicabilidade da terminalidade específica no Instituto Federal do Amapá (IFAP), desenvolvida como parte da dissertação, um questionário foi enviado via Google Forms.

5.2 Descrição do Produto

MANUAL INSTRUCIONAL E INSTITUCIONAL DE ORIENTABILIDADE E APLICABILIDADE DA CERTIFICAÇÃO POR TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO IFAP.

O produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a

pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica. A elaboração do produto educacional implica um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é o alicerce (Freire et al.) Meu produto educacional é um manual instrucional e institucional de orientabilidade e aplicabilidade para Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica no IFAP.

Este Manual instrucional e institucional é o resultado da pesquisa intitulada “Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica do Amapá: limites e possibilidades” que se constituiu como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto de Educação Profissional Científica e Tecnológica do Amapá- IFAP.

Estruturado de maneira a proporcionar uma leitura dinâmica e interativa acerca da temática Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica- TE. O presente manual é necessário para a construção de uma escola que reconhece, respeita e valoriza as diferenças, promovendo não só o acesso, mas a permanência, a participação e o êxito de todos os estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos.

Aos educadores (as) da Educação Especial e Inclusiva ressalto que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda a ação de profissionais comprometidos com a equidade e a diversidade. Muito além da adaptação de conteúdos esses(nós) educadores(as) que laboram(os) são/somos mediadores(as) do processo pedagógico, promovendo estratégias que respeitam o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada estudante.

Reconhecemos que o êxito não se mede apenas pela aquisição de conteúdos curriculares tradicionais, mas também pelo desenvolvimento de habilidades sócias, comunicativas, funcionais e pela construção da autonomia. Somos profissionais que promovemos uma cultura de acolhimento, buscando sempre sensibilizar colegas, gestores, famílias e estudantes para o valor da inclusão. Algumas vezes criticados(as), por esforçamos para proteger direitos já garantidos por lei, assumimos o papel desafiador de formadores em nossas instituições, combatendo atitudes capacitistas e construindo práticas educativas mais humanas.

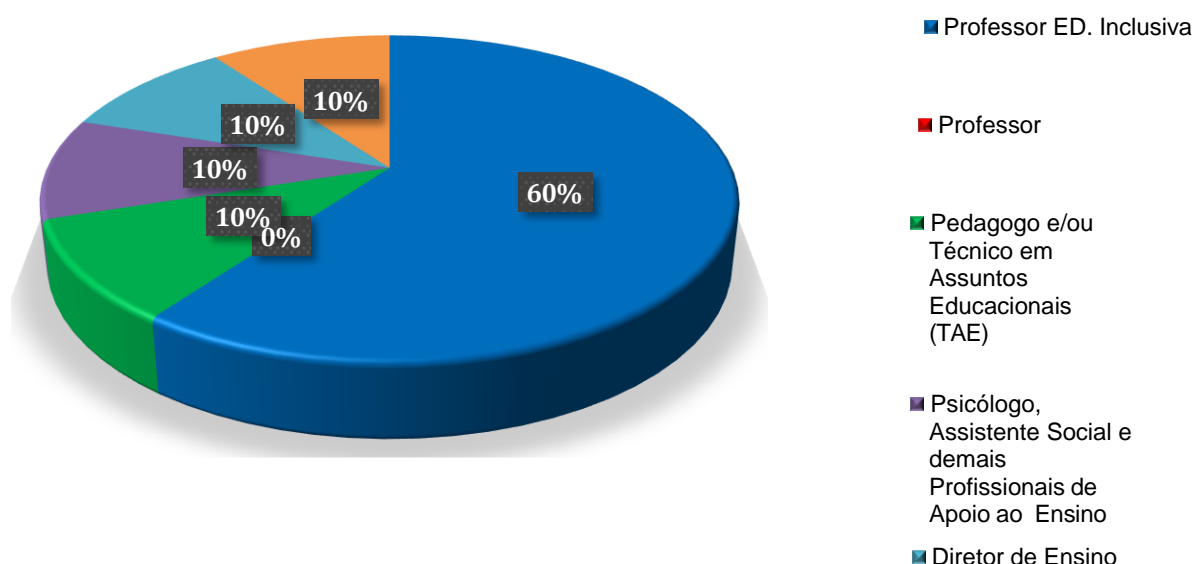
5.3 Resultado da avaliação e análise das respostas

Esta seção apresenta a análise dos dados referentes à avaliação do manual instrucional e institucional de orientabilidade e aplicabilidade da certificação por Terminalidade Específica (TE) no IFAP. O estudo de validação do produto educacional foi conduzido junto a um grupo de 10 (dez) educadores do Instituto Federal do Amapá (IFAP), composto por professores, diretores de ensino, membros da equipe multidisciplinar e coordenadores de curso, oriundos de seus diferentes campi: Santana (03), Macapá (03), Oiapoque (01), Porto Grande (01), Laranjal do Jari (01) e Pedra Branca do Amapari (01).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, estruturado em nove questões, que investigou aspectos cruciais para a validação do material, tais como clareza, acessibilidade, estrutura, pertinência, design e utilidade.

A análise subsequente não se limita a uma síntese descritiva das respostas, mas busca aprofundar a compreensão das percepções dos participantes, integrando a análise dos dados quantitativos aos comentários qualitativos fornecidos, o que permite uma avaliação abrangente da eficácia do manual.

Gráfico 1 – Você é:

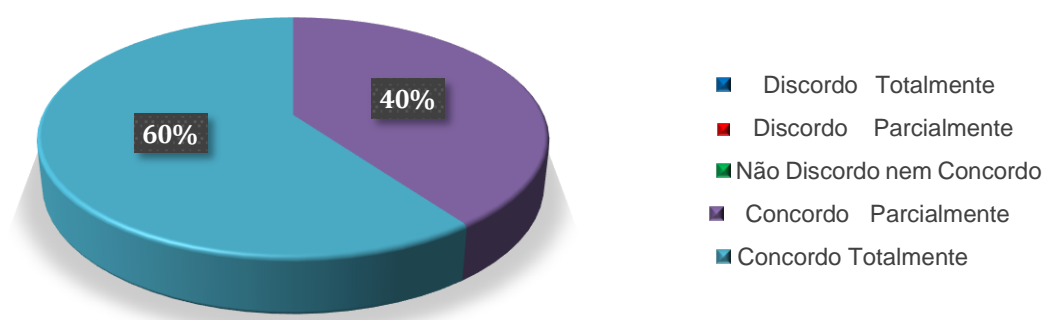


Fonte: Elaborada pela autora

O gráfico inicial apresenta a distribuição dos profissionais que participaram da pesquisa. A maior parcela dos participantes, 60%, é composta por Professores de Educação Inclusiva. Os demais 40% são distribuídos entre Professor, Pedagogo e/ou

Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), Psicólogo, Assistente Social e outros Profissionais de Apoio ao Ensino, Diretor de Ensino e Coordenador de curso, cada um representando 10% do total. A predominância de Professores de Educação Inclusiva na amostra sugere um enfoque na percepção e experiência direta daqueles que lidam com as questões de inclusão no dia a dia. Essa composição do público é fundamental para interpretar os resultados dos demais gráficos, pois reflete a opinião de profissionais que possuem um contato direto com a temática da Terminalidade Específica (TE).

Gráfico 2 - O manual instrucional e institucional apresenta informações pertinentes e relevantes que expandem o entendimento sobre a questão da Certificação / Diplomação por Terminalidade Específica - TE?



Fonte: Elaborada pela autora

Com base no Gráfico 1, a pesquisa aborda a seguinte questão: "o manual instrucional e institucional apresenta informações pertinentes e relevantes que expandem o entendimento sobre a questão da Certificação / Diplomação por Terminalidade Específica - TE?"¹.

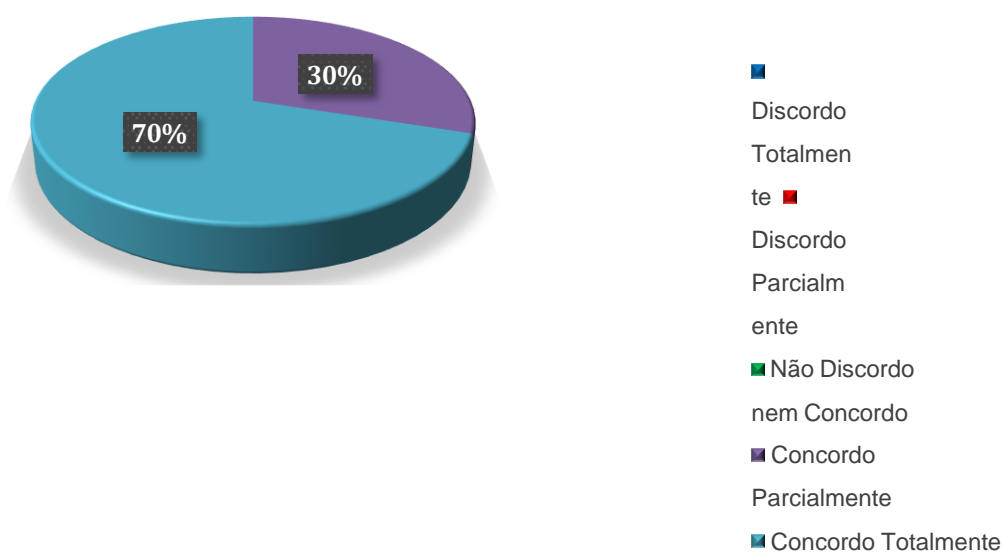
As porcentagens de resposta são: 60% dos participantes concordam totalmente; 40% dos participantes concordam parcialmente. A alta porcentagem de concordância total, de 60%, indica que a maioria dos participantes considera que o material técnico é fundamental para aprofundar a compreensão da Terminalidade Específica. A Terminalidade Específica (TE) é um tema complexo, especialmente em ambientes educacionais inclusivos, e a clareza conceitual é importante para sua implementação eficaz.

A concordância de 60% com a totalidade da afirmação e 40% com a parcialidade da mesma, em relação à relevância e pertinência do parecer técnico, reforça a necessidade de materiais de apoio para profissionais da educação, como

discutido por autores como Mazzotta (2005), que ressaltam a importância de políticas e recursos informativos para a prática pedagógica inclusiva.

A percepção de que o manual instrucional e institucional expande o entendimento sobre a TE sugere que o material preenche uma lacuna de conhecimento entre os profissionais, o que é um passo fundamental para a correta aplicação das diretrizes de inclusão. A capacidade de um documento técnico de influenciar a compreensão e a prática profissional é um indicativo de sua qualidade e utilidade. Autores como Sasaki (2009) defendem a ideia de que a acessibilidade pedagógica, que inclui o acesso a informações claras e relevantes, é um pilar da educação inclusiva. A concordância expressa pelos participantes demonstra que o material avaliado contribui para essa acessibilidade informacional.

Gráfico 3- As informações apresentadas pelo material são/serão relevantes para o processo de inclusão e Certificação/ Diplomação por TE no IFAP?

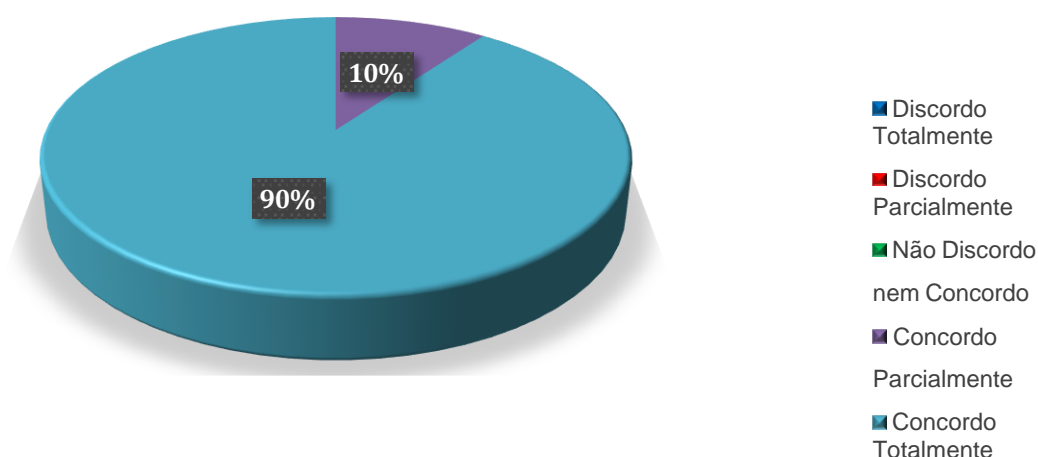


Fonte: Elaborada pela autora

Com base no Gráfico 2, a pesquisa aborda a seguinte questão: "As informações apresentadas pelo material são/serão relevantes para o processo de inclusão e Certificação/ Diplomação por TE no IFAP." As porcentagens de resposta são: 80% dos participantes concordam totalmente; 20% dos participantes concordam parcialmente.

A alta porcentagem de concordância total, de 80%, demonstra que os participantes veem o manual instrucional e institucional como um instrumento diretamente aplicável e crucial para a implementação da Terminalidade Específica no contexto institucional. A TE, enquanto mecanismo de efetivação do direito à educação e à certificação de estudantes com necessidades específicas, demanda diretrizes claras e contextualizadas. O fato de a totalidade das respostas ter sido positiva (concordância total + parcial) indica que o material é percebido como uma ferramenta prática que atende a uma demanda real, alinhando-se às discussões de autores como Mantoan (2003), para quem a concretização de políticas inclusivas depende da disponibilização de instrumentos de apoio que traduzam a teoria em ação. A percepção unânime de relevância fortalece a validade do documento como um manual para a prática pedagógica inclusiva no IFAP.

Gráfico 4 – Na sua opinião o material apresenta linguagem objetiva e adequada ao público envolvido na aplicação da TE?



Fonte: Elaborada pela autora

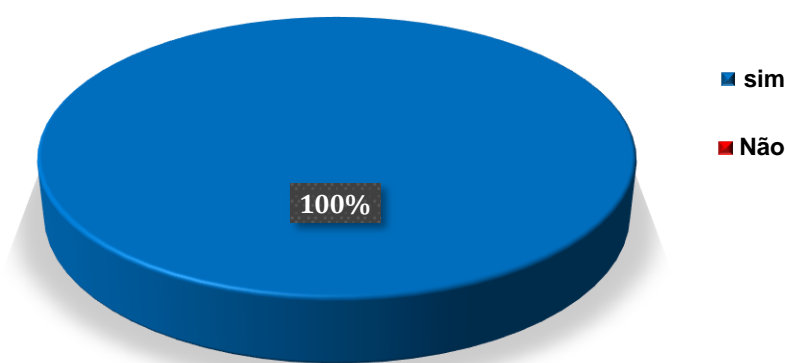
Com base no Gráfico 3, a pesquisa aborda a seguinte questão: "Na sua opinião o material apresenta linguagem objetiva e adequada ao público envolvido na aplicação da TE. As porcentagens de resposta são (interpretação do gráfico): 90% dos participantes concordam parcialmente; 10% dos participantes discordam totalmente.

A predominante concordância parcial (90%) sugere que, embora a linguagem do material não seja considerada inadequada, ela apresenta espaço para significativos aprimoramentos no sentido de torná-la mais clara e acessível.

presença de um percentual que discorda totalmente (10%) reforça essa necessidade de revisão.

A linguagem é um elemento crítico para a correta compreensão e aplicação de diretrizes técnicas. Uma linguagem excessivamente jurídica, burocrática ou repleta de jargões pode se tornar uma barreira à acessibilidade comunicacional, conceito defendido por Sasaki (2009) como fundamental para a inclusão. O resultado indica que o material, em sua forma atual, pode não estar plenamente adaptado à diversidade de profissionais (professores, coordenadores, técnicos) que devem utilizá-lo, potencialmente limitando sua eficácia como ferramenta de capacitação e difusão.

Gráfico 5 - As informações apresentadas são atualizadas?

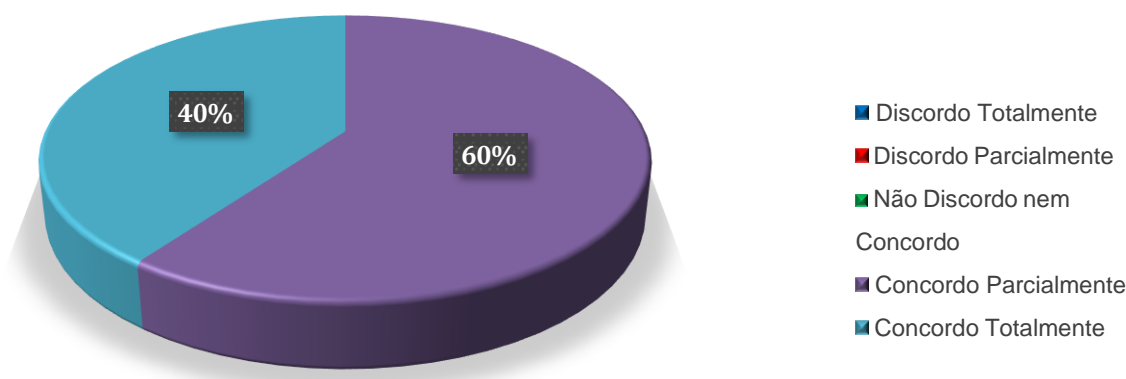


Fonte: Elaborada pela autora

Com base no Gráfico 4, a pesquisa aborda a seguinte questão: "As informações apresentadas são atualizadas. As porcentagens de resposta são: 100% dos participantes responderam "Sim"; 0% responderam "Não".

A unanimidade (100%) na percepção de que as informações estão atualizadas é um indicador extremamente positivo da qualidade e confiabilidade do Parecer Técnico. O campo da educação inclusiva é dinâmico, com constantes atualizações na legislação, nas políticas públicas e nas discussões conceituais. Um material desatualizado poderia propagar práticas superadas ou não estar em conformidade com a legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015). Este resultado confere ao documento credibilidade e o posiciona como uma referência contemporânea e válida, essencial para subsidiar decisões e práticas institucionais alinhadas com o estado da arte da educação inclusiva no país.

Gráfico 6- O material apresentado na sua opinião facilita/ facilitará a interação e entendimento da TE como acessibilidade pedagogia?



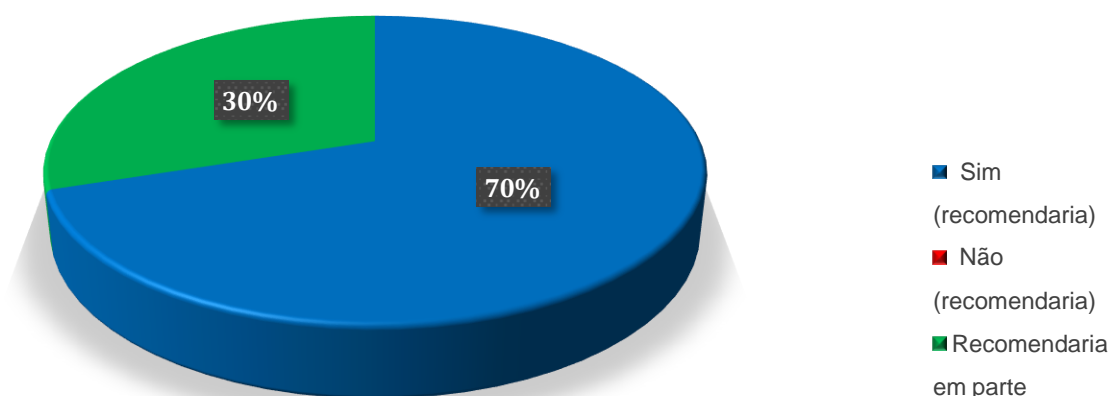
Fonte: Elaborada pela autora

Com base no Gráfico 5, a pesquisa aborda a seguinte questão: "O material apresentado na sua opinião facilita/ facilitará a interação e entendimento da TE como acessibilidade pedagogia. As porcentagens de resposta são (interpretação do gráfico): 60% dos participantes concordam totalmente; 40% dos participantes concordam parcialmente.

A maioria dos participantes (60%) concorda totalmente que o material facilita o entendimento da TE como uma ferramenta de acessibilidade pedagógica, e todos os demais (40%) concordam parcialmente. Este é um resultado muito significativo, pois indica que o manual consegue transmitir com sucesso a essência da Terminalidade Específica: ela não é um benefício ou um diploma inferior, mas uma adaptação razoável e um recurso de acessibilidade que garante o direito à certificação, preservando o rigor e a identidade do curso.

A capacidade do material em elucidar esse conceito complexo para a totalidade dos respondentes corrobora a ideia de que a disseminação de informações claras é o primeiro passo para a desconstrução de barreiras atitudinais, conforme discutido por autores como Bueno (2008), facilitando a interação e a correta aplicação da TE.

Gráfico 7- Você recomendaria este material para discussão da temática-Terminalidade Específica no seu campus ou em outra instituição de ensino?

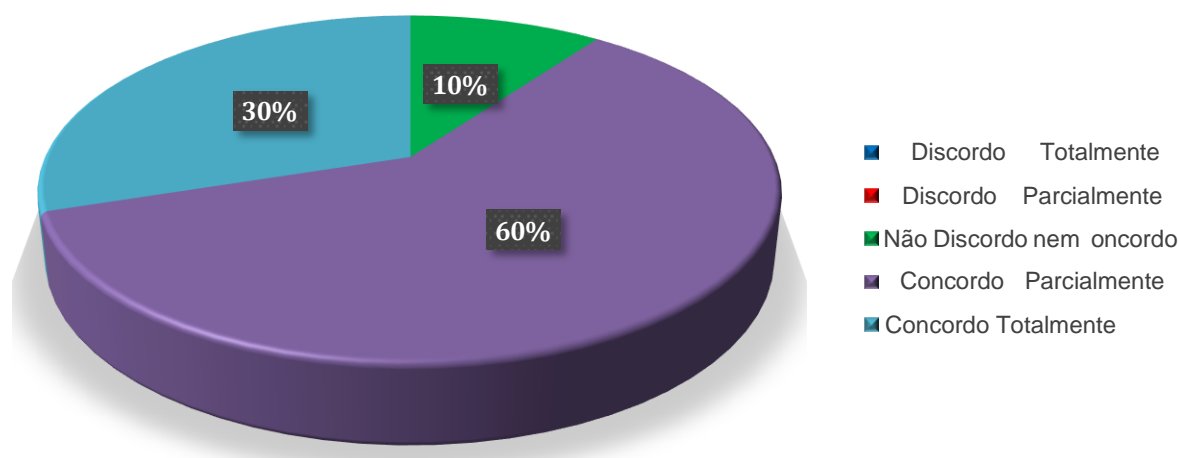


Fonte: Elaborada pela autora

Com base no Gráfico 6, a pesquisa aborda a seguinte questão: "Você recomendaria este material para discussão da temática-Terminalidade Específica no seu campus ou em outra instituição de ensino. As porcentagens de resposta são: 70% dos participantes recomendariam; 30% recomendariam em parte; 0% não recomendaria.

A alta taxa de recomendação integral (70%) é um forte indicador de utilidade prática e qualidade percebida. Os participantes não apenas veem valor no material para seu próprio uso, mas também o consideram valioso o suficiente para ser compartilhado e usado como base para discussões em outras instituições. O fato de 30% recomendar apenas "em parte" pode estar associado às ressalvas identificadas na análise da linguagem (Gráfico 3) e do layout (Gráfico 7), sugerindo que, uma vez sanadas essas questões, a taxa de recomendação integral poderia ser ainda maior. No geral, este resultado valida o manual instrucional e institucional como um documento de referência e um catalisador para a discussão institucional sobre o tema.

Gráfico 8- O layout de apresentação do conteúdo do manual instrucional e institucional favorece a leitura e a torna mais acessível?

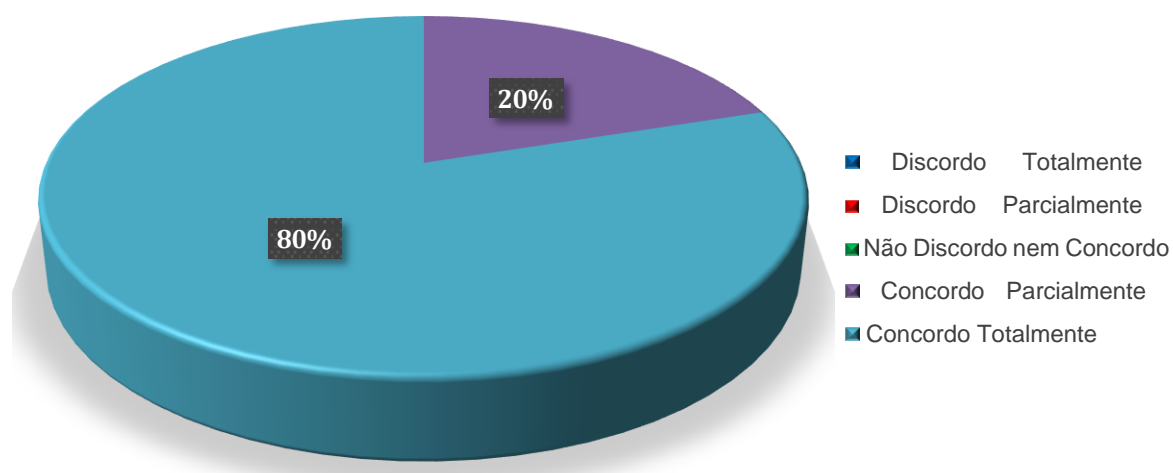


Fonte: Elaborada pela autora

Com base no Gráfico 7, a pesquisa aborda a seguinte questão: "O layout de apresentação do conteúdo do manual favorece a leitura e a torna mais acessível. As porcentagens de resposta são (interpretação do gráfico): 60% dos participantes concordam totalmente; 10% não discordam nem concordam (neutralidade); 30% discordam parcialmente.

Este gráfico revela a opinião mais dividida entre os participantes. Embora a maioria (60%) concorde totalmente com a qualidade do layout, uma parcela significativa (30%) discorda parcialmente, indicando que elementos de diagramação, como organização visual, tipografia, uso de espaços e marcadores, podem não estar otimizados para todos os leitores. O layout é um componente fundamental da acessibilidade, influenciando diretamente o engajamento, a compreensão e a factibilidade durante a leitura. A existência de um grupo considerável que identifica problemas no layout sugere uma clara oportunidade de revisão e aprimoramento da apresentação visual do documento, tornando-o mais amigável e eficaz em comunicar seu valioso conteúdo.

Gráfico 9- O manual apresenta conceitos técnicos/específicos em relação à inclusão?



Fonte: Elaborada pela autora

Com base no Gráfico 8, a pesquisa aborda a seguinte questão: "O manual instrucional e institucional apresenta conceitos técnicos/específicos em relação à inclusão. As porcentagens de resposta são: 80% dos participantes concordam totalmente; 20% dos participantes concordam parcialmente.

A maioria (80%) concorda totalmente que o material apresenta conceitos técnicos específicos sobre inclusão, e os 20% restantes concordam parcialmente. Este resultado demonstra que o manual instrucional e institucional cumpre com excelência seu papel de fundamentar teoricamente a discussão sobre a Terminalidade Específica. Ele vai além de uma mera listagem de procedimentos, abordando a TE dentro do paradigma mais amplo da educação inclusiva. Essa solidez conceitual é essencial, pois permite que os profissionais da educação compreendam o "porquê" das diretrizes, e não apenas o "como", fundamentando sua prática em bases teóricas robustas, como aquelas discutidas por Carvalho (2004).

6 CONSIDERAÇÕES ABERTAS PARA FUTUROS DIÁLOGOS

“Esperar que algo ou alguém esteja pronto e preparado para então deixar a inclusão fluir é como esperar que o sol e a lua um dia se encontrem no universo em que existem. Eles são diferentes e existem na diferença.”

ORRÚ (2017, p. 129)

Historicamente, a educação brasileira foi marcada por processos de exclusão e desigualdade. Enquanto o ensino superior era reservado às elites, a educação profissional era direcionada às camadas sociais menos favorecidas, reforçando uma lógica de segmentação educacional. Mesmo com os avanços trazidos pela democratização do acesso à escola, a exclusão persistiu, assumindo novas formas e atingindo, sobretudo, aqueles que não se enquadram nos padrões normativos e homogeneizadores impostos pelas instituições de ensino, entre eles, e as pessoas com deficiência. Esses sujeitos, frequentemente invisibilizados, seguem em constante luta pelo reconhecimento de seus direitos, pela garantia de condições equitativas de acesso, permanência e conclusão dos estudos, inclusive na modalidade da educação profissional. Nesse contexto, é imprescindível compreender que a educação profissional, como componente da educação básica, deve assegurar o atendimento a todos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

Além disso, é fundamental considerar o conjunto de legislações que reforçam esse compromisso com a inclusão. A Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, determina que empresas reservem um percentual de suas vagas para a contratação de pessoas com deficiência. O artigo 37 da Constituição Federal prevê a reserva de vagas em concursos públicos, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida direitos relacionados à educação, à formação profissional, ao trabalho, adaptações pedagógicas, direito de participar de todas as atividades escolares, incluindo eventos, passeios, esportes e momentos de socialização, promovendo a cidadania plena.

Dessa forma, reafirma-se que a educação profissional e inclusiva deve ser pautadas por princípios de justiça social, equidade e respeito à diversidade. Garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nesse espaço formativo é não apenas uma exigência legal, mas uma responsabilidade ética e pedagógica que visa construir uma sociedade mais equânime e democrática.

Nos três primeiros capítulos do presente trabalho, foram abordados a fundamentação teórica envolvendo a tríade dessa pesquisa: educação profissional, inclusão e terminalidade específica. Essa abordagem contribuiu para identificar o lócus da pesquisa, compreendendo a dimensão da educação profissional desde a sua concepção, a educação especial numa perspectiva inclusiva, seu público, e a relação intrínseca entre terminalidade específica e o plano educacional individualizado- PEI.

Retomando ao questionamento proposto pela pesquisa: Quais são os limites e as possibilidades da aplicabilidade da Terminalidade Específica para os estudantes da educação inclusiva no Instituto Federal do Amapá?, basificando nossa análise a partir dos dados coletados, à luz dos estudos sobre a educação profissional inclusiva e terminalidade específica, permitiu-nos investigar como as políticas de inclusão são concebidas, considerando quatro eixos: ingresso, acessibilidade pedagógica, Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específica- NAPNE e o Plano Educacional Individualizado. Regulamento e Aplicabilidade da Terminalidade Específica, examinar os regulamentos que tratam da terminalidade específica foi essencial para compreender como os Institutos Federais têm operacionalizado essa certificação adaptada.

Assim as Resolução nº 57/2023 do IFPB e a Instrução Normativa nº 1/2024 do IFB são exemplos de normativas que estabelecem critérios, procedimentos e responsabilidades para a concessão da terminalidade específica a estudantes com deficiência.

Como resultado principal, a pesquisa identificou “Nem Terminalidade Específica, Nem Certificação Diferenciada: Exclusão ou Inclusão Silenciosa?” não admite neutralidade. A ausência desses dispositivos é, sim, exclusão, ainda que travestida de normalidade institucional. A escola que não reconhece a diferença em seus processos de certificação não inclui apenas tolera. Além de responder à pergunta investigativa e ao objeto principal, a pesquisa também possibilitou compreender o processo histórico da educação profissional no Brasil.

A partir da síntese realizada foi possível identificar o panorama dessa modalidade de ensino, sua origem, suas particularidades e características. Bem como compreender como a terminalidade específica vem sendo empregada na rede federal. Retomando aos objetivos específicos, a pesquisa contemplou todos os itens

relacionados: analisar legislações e normativas nacionais e institucionais que fundamentam a TE; identificar o público que efetivamente se enquadra nesse processo no contexto do IFAP; e elaborar um manual instrutivo e institucional que oriente a aplicação da TE em consonância com os dispositivos legais e pedagógicos da Rede Federal.

A pesquisa considerou a distribuição temporal desses documentos demonstra um movimento contínuo de regulamentação: 12 documentos foram publicados em 2020, 15 em 2021, outros 15 em 2022 e oito até agosto de 2023. Essa sequência revela não apenas o crescimento gradual da normatização da TE e da CD, mas também a consolidação de práticas institucionais voltadas ao reconhecimento da diversidade de trajetórias formativas de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Os resultados desta investigação representam um avanço significativo para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas no Instituto Federal do Amapá (IFAP), especialmente no que se refere à garantia de uma saída digna e bem-sucedida para os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. A elaboração de um manual de orientabilidade e aplicabilidade da Terminalidade Específica (TE) surge como uma resposta direta à lacuna observada, onde cada campus adota procedimentos distintos, gerando inconsistência e, por vezes, insegurança jurídica e pedagógica.

A urgência e a relevância deste estudo residem justamente na necessidade de unificar e padronizar as ações, garantindo que o direito à certificação seja uma realidade equitativa para todos os estudantes, independentemente do campus em que estejam matriculados. As reflexões e provocações aqui apresentadas são o ponto de partida para um avanço indispensável. Precisamos reconhecer que certas condutas de ensino e aprendizagem, ainda arraigadas em modelos tradicionais, são incapazes de responder à diversidade inerente ao espaço formativo.

Adotar as mesmas estratégias pedagógicas para todos, ignorando a pluralidade de ideias, conhecimentos e realidades, é negar o próprio princípio da educação inclusiva. Parafraseando as palavras de Paulo Freire (2007, p. 39), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." Esse é o pensamento crítico que deve nortear a nossa abordagem sobre a TE: uma análise constante da prática para que ela se torne cada vez mais justa e

eficaz.

Estamos, portanto, diante da oportunidade de construir novas práticas, novos saberes e novas formas de utilizar recursos e metodologias que visem, acima de tudo, a promoção da dignidade e do respeito aos estudantes público da educação especial no Instituto Federal do Amapá. A Terminalidade Específica, quando aplicada de forma coerente e sensível, não é um mero procedimento burocrático, mas uma ferramenta poderosa de transformação que valoriza cada trajetória e reafirma o compromisso da instituição com uma educação que enxerga, acolhe e nutre o potencial de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gilberto Santos *et.al.* Tecnologias digitais na educação e sua importância para a prática docente. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 714–719, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n5p714-719. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9185>. Acesso em: 28 maio 2025.
- ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- 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.
- BICUDO, Maria A.V; ESPOCITO, V. H.C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/LIVROS/PESQUISA%20QUALITATIVA%20EM%20EDUCACAO%20UM%20ENFOQUE%20FENOMENOLOGICO.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- BICUDO, Maria Aparecida V. **Pesquisa qualitativa: segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRAGA, Claudomilson Fernandes; TUZZO, Simone Antoniaci. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140–158, ago. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- BRAUN, Paula; VIANNA, Maria M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. p. 23–34.
- BRASIL. [Constituição Federal (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1937.
- BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a**

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

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.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.566/1909. **Cria nas capitais dos estados da república escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Brasília, DF: 23 de Setembro de 1909.

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: MEC, 2011.

BRASIL. Decreto n. 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, DF, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-desetembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Sobre os Planos de Benefícios da previdência Social e outras providências.** Brasília: Senado Federal, 1991.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05.mar.2023.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial

da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.9.39, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

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. Parecer CNE/CEB Nº 2, de 31 de janeiro de 2013. **Consulta sobre a possibilidade de aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.** Interessado: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18.jun.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação Básica.** Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

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 e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno**

diferente. São Paulo: Educ, 2008.

CAMPBELL, Selma Inês. **As múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009. 221 p.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do coensino no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295–316.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese história e perspectivas**. São Paulo: Senac São Paulo, 2020.

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C. Plano educacional individualizado para estudantes com autismo: uma análise conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, 24 set. 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 145, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37329639/A_hermen%C3%AAutica_enquanto_di%C3%A1logo_vivo_contribui%C3%A7%C3%B5es_para_o_campo_da_pesquisa_educacional. Acesso em: 11 nov. 2023.

DINIZ, Debora. **O que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 81.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: IFB, 2013.

FONSECA, Tais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Maria de Lourdes et al. **Educação inclusiva e formação docente: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2022.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.8, n.17,2020; São Paulo.

GUGEL, Maria A. A pessoa com Deficiência e sua relação com a história da humanidade. Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de defesa dos direitos dos Idosos e das Pessoas com Deficiência). **Boletim da Ampid**, nov./2020.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis, SC: Obra Jurídica, 2007.

GRUPO DE PESQUISA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA. **Terminalidade Específica e Certificação Diferenciada**. YouTube, 28 de nov. de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/GNSu2gh72n0?si=FcTxyJ6AyiZu5-b8>. Acesso em: 20.ago. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua) 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://support.google.com/accounts/thread/259139304/n%C3%A3o-foi-poss%C3%ADvel-fazer-o-login-voc%C3%AA-n%C3%A3o-forneceu-informa%C3%A7%C3%B5es-suficientes-para-termos-certeza?hl=pt>. Acesso em: 05 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL BAHIA. **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. 2025.

INSTITUTO FEDERAL 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. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. 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. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. Resolução Nº 57, de 28 de dezembro de 2023. **Aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - RPGPS.**

Disponível em: <https://ifpb.edu.br/arquivos/orgaos-suplementares/proad/arquivos/resolucao-no-57-de-28-12-2023-aprova-o-regulamento-do-programa-de-pos-graduacao-stricto-sensu-do-ifpb-rpgps/view>. Acesso em: 15 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Instrução Normativa Nº 1, de 29 de fevereiro de 2024. **Estabelece o fluxo para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, versando sobre adaptação pedagógica de pequeno e grande porte, sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PEI e sobre a terminalidade específica no âmbito do Instituto Federal de Brasília.** Disponível em: <https://ifb.edu.br/instrucao-normativa/instrucao-normativa-ifb-no-1-de-29-de-fevereiro-de-2024/view>. Acesso em: 12 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Manual de Orientações para Adaptações / Adequações Curriculares e Terminalidade Específica.** Brasília, DF, 2018. 61p.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Resolução n.º 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 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. Resolução nº 98, de 31 de agosto de 2021. **Define os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE.** Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%2098_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Instrução Normativa nº 10, de 10 de dezembro de 2020. **Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG.** Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativan102020.pdf/view#:~:text=Institui%20os%20procedimentos%20de%20identifica%C3%A7%C3%A3o,necessidades%20educacionais%20espec%C3%ADficas%20no%20IFMG>. Acesso em: 18 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023.** Disponível em: [file: PDI_26-12-2018_VERSAO_PDF_red_final%20\(1\).pdf](file:PDI_26-12-2018_VERSAO_PDF_red_final%20(1).pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. 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. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. Resolução nº 15, de 29 de abril de 2021. **Institui a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense.** Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/2022/10/25/resolucao-no-15-2021/>. Acesso em: 12 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Resolução nº 1, de 24 de janeiro de 2023. **Aprova o Regulamento para Certificação Diferenciada para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/2023/resolucao-no-1-de-24-de-janeiro-de-2023.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO DE PERNAMBUCO. Resolução nº 10, de 04 de março de 2022. **Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE - no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.** Disponível em: https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consum/2022/Resolucao_n_10aee_1-abb9e69bddf54be2917ce68dc6e09f22.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS. Resolução nº 36, de 30 de setembro de 2020. **Certificação por terminalidade específica nos cursos técnicos e de graduação ofertados pelo IFSUL DE MINAS.** Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2020/036.2020.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. Resolução nº 48, de 6 de maio de 2021. **Dispõe sobre a Política de inclusão do IFTO.** Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/reitoria/pro-reitorias/proae/inclusao-e-diversidade/documentos-e-normas/politica-de-inclusao/politica-de-inclusao-ifto.pdf/view>. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Instrução Normativa nº 13, de 10 de setembro de 2020. **Estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas do IFTM.** 2020. Disponível em: https://iftm.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/atos-normativos/arquivos/IN_13_Flexibiliza%C3%A7%C3%A3o_curricular_para_atendimento_de_estudantes_com_necessidades_espec%C3%ADficas.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

INSTITUTO QUALYBEST. **Entenda o que é pesquisa qualitativa e quantitativa.** Disponível em: <https://www.institutoqualibest.com/>. São Paulo, 13 mai. 2020. Acesso em: 08 mai. 2024.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MANTOAN, Maria T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

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

MARIN, M.; MARETTI, M. **Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogos. Cap-UERJ, 2014. p. 1–9. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.

MARQUES, Jardel Delgado. Resenha do livro "Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?". **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 45, 24 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/resenha-do-livro-inclusao-escolar-o-que-e-por-que-como-fazer>.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

MÜLLER, M. T. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. *In*: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. 85-121.

NARIO-REDMOND, M. R. **Ableism: the causes and consequences of disability prejudice**. Wiley Blackwell, 2020.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p. 13–23. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/185/86>. Acesso em: 2 dez. 2024.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 30 out. 2024.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino et al. Retorno às aulas em tempos de Covid-19:

o discurso publicitário. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 1–20, 2021.

NOGUEIRA, Gisele Carvalho da Silva; DIMAS, Carina Silva Rangel. Aplicação da teoria da aprendizagem significativa na abordagem dos temas contemporâneos transversais. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 62–72, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i1.1037. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1037>. Acesso em: 8 out. 2024.

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.

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: mai. 2023.

OLIVEIRA, Aryane; SCHAPLINSKY, Sílvia Alessandra; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro. Relato de experiência do projeto PIBID Pedagogia-Gestão Escolar com foco na educação inclusiva: um olhar para a dislexia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2017. p. 19, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27116_13692.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

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: 16 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, (1994, UNESCO). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da Inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: permanências e mudanças. *In*: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 257-280.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Bases para uma política nacional de EPT**. 2008.

PEREIRA, M. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. Málaga: Universidade de Málaga, 2008.

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

PACHECO, Eliezer Moreira. **O protagonismo dos Institutos Federais para o desenvolvimento local. Palestra proferida no 2.º Encontro de Pesquisadores e Extensionistas do IFRS:** pesquisa e Extensão para o Desenvolvimento Local, Bento Gonçalves, RS, 28 maio 2018. Programa do evento disponível online.

PACHECO, E. *et al.* Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *In:* PACHECO, Eliezer; MORIGUI, Valter (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania:** a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PEIXOTO, Janaína Aguiar. Surdez, uma vivência visual do mundo. *In:* **O conceito de sagrado em surdos congênitos:** um estudo na língua brasileira de sinais. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4178/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

PEREIRA, L. M. R. *et. al.* Terminalidade Específica nos Institutos Federais: o que dizem os documentos institucionais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e12/1–28, 2025. DOI: 10.5902/1984686X87352. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/87352>. Acesso em: 2 set. 2025.

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. 2024.

PUBLISH-OR-PERISH. **Software**. Disponível em: <https://harzing.com/download/PoP8Setup.exe>. Acesso em: 14 maio. 2024.

RAMOS, Eliane de Souza; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Revista Brasileira de Educação** 2023, v.28 elocation.

REICHER, Stella Carla. Diversidade humana e assimetrias: uma releitura do contrato social sob a ótica das capacidades. **Revista SUR**, v. 8, n. 14, jun. 2019. Disponível em: . Acesso em: 10 ago. 2023.

REICHER, Stella Camlot. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: o cenário nacional pós-ratificação e os desafios à sua implementação. *In* GONZAGA, Eugênia Augusta; MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de (org.). **Ministério Público, sociedade, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília-DF: ESMPU, 2018.

RIBEIRO, E. A. W.; SUHR, I. R. F.; BATISTA, B. N. Desafios da pós-graduação em

educação profissional e tecnológica: entrevista com Rony Cláudio de Oliveira Freitas. **Revista Debates em Educação**, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6823/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

RODRIGUES SANTOS, Jéssica. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos, 2020.

ROSA, Vera F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 28 out. 2024.

SANTOS, Maria Rosélia Cavalcante dos; SILVA, Simone Suelayne Santos; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Tecnologia e educação: importância na atualidade e seus desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 6068–6079, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.12493. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12493>. Acesso em: 29 out. 2025.

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](repositorio-dev.iffarroupilha.edu.br/bitstream/itemid). Acesso em: 5 fev. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10–16.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SEN, Amartya. **A Ideia de Justiça**. Almedina, 2009.

SILVA, Mariane Carlotto; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: Práticas (a serem) implementadas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro v. 24, 2019.

SANTOS, Maria Rosélia Cavalcante dos; SILVA, Simone Suelayne Santos; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Tecnologia e educação: impotência na atualidade e seus desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 6068–6079, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.12493. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12493>. Acesso em: 13 nov. 2024.

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**, [S. l.], v. 33, p. e69/1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984686X52842. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 12 fev. 2025.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação [online]**, 2018, vol. 23, e230076. Epub 22 out. 2018.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139–151, abr. 2014.

VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

VOSVIEWER. **Software**. Disponível em: <https://www.vosviewer.com/>. Acesso em: 14 maio. 2024.

WOLBRING, George. Expanding ableism: taking down the ghettoization of impact of disability studies scholars. **Societies**, v. 2, n. 3, p. 75–83, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc2030075>.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 19 abr. 2025.

APENDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

MANUAL INSTRUCIONAL E INSTITUCIONAL DE ORIENTABILIDADE E APLICABILIDADE DA CERTIFICAÇÃO POR TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO IFAP.

1 Marco legal sobre a Educação Inclusiva

1.1 Legislação vigente sobre a Educação Inclusiva

A legislação sobre educação inclusiva no Brasil vigente tem seu marco na Constituição Federal de 1988, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (“ECA”) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (“LDB”) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Lei da Língua Brasileira de Sinais (“Libras”) - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; na Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (“FUNDEB”) .

Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (“CDPD”) e no seu Protocolo Facultativo, ratificados em 2008; na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Lei nº 12.764/2012; no Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014; e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou “LBI”) - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; e em um amplo arcabouço normativo infralegal construído, que veio sendo aperfeiçoado com a chegada da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU passou então a ser parâmetro de validade das normas no Brasil, sendo o novo paradigma jurídico que orienta todo e qualquer normativo em relação às pessoas com deficiência.

1.2 Direito à Educação Inclusiva como Direito Subjetivo

O direito à educação não pode ser interpretado de forma dissociada do

direito à igualdade de todos (perante e na lei), o que requer sua compreensão à luz da diversidade humana. A Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 de 2015, assegura e promove: Condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. E diz que toda a pessoa com deficiência “tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Pensar em igualdade à luz da diversidade humana exige (re)conhecer a existência de indivíduos, de coletivos e suas interrelações, tendo em vista as especificidades de cada um. (...) exige empreender esforços para que todas as pessoas sejam respeitadas em suas peculiaridades e tenham acesso a meios que lhe permitam o pleno exercício de seus direitos fundamentais. Quando estamos falando do direito à educação inclusiva, que passou a ter caráter constitucional no nosso país, estamos diante de um direito antes já garantido — que era o direito à educação — mas que ganha um contorno adicional que não pode ser desprezado: o direito à educação deve ser garantido de forma inclusiva.

É o que diz de forma clara e objetiva o artigo 24 da CDPD:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

b) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; (Brasil, 2009)

Também a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 de 2015, assegura e promove, “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades

fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. E diz que toda a pessoa com deficiência “tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Reconhecer a individualidade de cada estudante não é tarefa fácil. Implica treinar o olhar para ver progresso onde, eventualmente, só se veria estagnação. Exige mudar os parâmetros de comparação, exige deixar de comparar sujeitos com padrões rígidos definidos previamente e passar a considerar o ser humano como ele mesmo é, em essência, buscando aprimorar a sua melhor versão continuamente.

2 O que é Terminalidade Específica- TE?

Terminalidade Específica (TE), baseada em avaliação pedagógica, é definida como a conclusão de um ciclo ou etapa de ensino com a obtenção de certificação que reconheça o percurso educacional dos estudantes com deficiência sem a exigência de cumprir integralmente o currículo regular. Ela reforça o direito à educação para todos, sem discriminação, prevendo adaptações, flexibilidade curricular, pedagógica, avaliação diferenciada e individualizada. A terminalidade específica não impede ao estudante o direito de atuar profissionalmente na área de formação e de continuar seus estudos em cursos subseqüente, graduação e pós-graduação dentre outros.

3 Recomendações:

3.1 Quando aplicar a TE?

a) A Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica é criada, como estratégia de garantir a inclusão, de elevar a escolarização à níveis mais elevados e também permitir à inclusão dos sujeitos no mercado de trabalho.

b) A Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica só deve ser concedida nos casos em que não se alcançar o desenvolvimento das competências requeridas no curso proposto, ou seja, naqueles casos em que o estudante, devido às características ou impedimentos específicos, não venha a desenvolver por completo o planejado no perfil de conclusão do curso.

c) Caso o aluno não tenha alcançado os objetivos, apesar das adaptações realizadas e tenha condições de fazê-lo, teve adaptação temporal do currículo

d) A Certificação/Diplomação Terminalidade Específica, deve ser o resultado de uma construção de adaptações e alternativas educacionais, evidenciando-se no processo de registo acadêmico quais foram as adaptações fornecidas no processo de ensino e aprendizagem, as competências e habilidades profissionais adquiridas e/ou as parcialmente adquiridas pelo estudante.

3.2 A quem se aplica a TE?

a) A forma prioritária de Certificação/Diplomação dos estudantes com deficiência e/ou necessidade educacional específica será a forma regular, considerando os dispositivos pedagógicos necessários oferecidos a sua aprendizagem.

b) Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica será facultada aos estudantes que possuam uma ou mais das seguintes condições: deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla; transtorno do espectro autista; transtornos funcionais específicos da aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, déficit de atenção e hiperatividade) ou outra condição que imponha alguma dificuldade de aprendizagem e que, em virtude de suas características e impedimentos de natureza intelectual, mental, sensorial e física não desenvolva integralmente as competências e habilidades do perfil profissional de conclusão do curso.

c) É necessária a anuência do estudante e/ou seu representante legal quanto à aplicação da Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica ao estudante.

3.3 Quem aplica a TE?

a) Durante o acompanhamento do estudante e mediante avaliação pedagógica, a coordenação do curso, docentes, equipe pedagógica e NAPNE, professor(a) do AEE, podem indicar a possibilidade da aplicação de

Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica, que será analisada posteriormente por uma comissão específica.

b) Para os casos indicados à aplicação da Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica, caberá à Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas- NAPNE solicitar a indicação da composição de comissão examinadora à Direção de Ensino do campus, através de processo eletrônico contendo todos os registros dos processos de ensino e aprendizagem (Plano Educacional Individualizado, Relatórios de Acompanhamento Individualizados, atas das reuniões do conselho escolar, entre outros).

c) A Comissão Examinadora para Aplicação da Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica será indicada para Direção de Ensino do campus, para solicitação de portaria a direção geral do campus observando, no mínimo, a seguinte composição:

a) O(a) coordenador(a) do NAPNE, o(a) qual presidirá a Comissão;

b) O (a) coordenador(a) do curso

c) 1 representante do(s) Professor(es) do Atendimento Educacional Especializado- AEE;

d) 1 representante da equipe pedagógica;

e) 1 representante da equipe multidisciplinar (psicólogo, assistente social, médico ou área da saúde, etc.);

f) 2 docentes do curso que tenham atuado com o estudante, indicados pela Coordenação de Curso, sendo 1(um) do núcleo comum e o outro da área técnica.

4 Como aplicar a TE?

a) A Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica deverá considerar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e as adaptações realizadas, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), bem como os objetivos atingidos pelo estudante, de forma individual, observando a legislação vigente.

b) A proposta de Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica deverá ser constituída após acessibilidade temporal, onde o estudante ultrapassar em um ano o período máximo de conclusão do curso, após esgotados os meios ou

recursos pedagógicos possíveis para propiciar a melhor formação do estudante.

c) Após análise quanto a necessidade de aplicação da Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica é fundamental a comprovação, via registro dos acompanhamentos ao estudante de que foram ofertadas durante o seu percurso escolar as condições adequadas de acessibilidade ao currículo como condição estruturante para o desenvolvimento do educando com necessidade específica, uma vez que proporciona a equiparação de oportunidades a todos os educandos, independentemente de suas características.

d) O Plano de Educacional Individualizado (PEI) é o documento que indicará os resultados obtidos a partir do Plano de Ensino Adaptado de cada componente curricular. Esse relatório é imprescindível, uma vez que será usado para atestar as competências e determinar a certificação/diplomação final do estudante.

e) Os docentes serão orientados a observar e registrar, desde o início de cada período letivo, todos os progressos individuais de seus estudantes, de modo que, ao término do curso, tenham efetiva clareza em relação às capacidades e competências a serem certificadas/diplomada.

f) No caso dos estudantes que passaram por adaptações curriculares com redução da quantidade de disciplinas cursadas, as habilidades e competências devem ser listadas por área do conhecimento.

g) O parecer final deverá ser arquivado na Coordenação de Curso e na Seção de Gerenciamento Registro Escolar/Acadêmico (SERESC), sendo dada ciência ao discente e/ou seu responsável legal.

h) O estudante que tiver o processo de certificação/diplomação por Terminalidade Específica deferido pela Comissão Examinadora para Aplicação da Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica deverá solicitar a emissão do seu certificado/diploma à Coordenação de Curso, seguindo o fluxo regular de requerimento eletrônico para a sua modalidade de ensino, anexando também o Parecer da Comissão Examinadora para Aplicação da Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica.

i) É necessária a oferta de um currículo adequado que considere as características e as peculiaridades desse estudante e que, ao final do processo formativo, seja possível conferir a eles um certificado/diploma, o qual virá

acompanhado de um documento anexo constando as habilidades e os objetivos que o estudante desenvolveu durante seu período formativo.

j) A emissão da Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica deve ser feita por meio do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFAP, de modo que seja garantido o caráter oficial dos certificados/diplomas e sua rastreabilidade. Desta forma, refuta-se a emissão de qualquer documento fora dos padrões oficiais

para o estudante com necessidades específicas. Como qualquer outro estudante, este faz jus a documentos oficiais, legalmente emitidos.

k) Recomenda-se ainda: que enquanto o SUAP não estiver atualizado em caso de parecer favorável de Certificação/Diplomação por Terminalidade Específica, deferido pela comissão examinadora o (a) coordenador(a) de curso terá autonomia e respaldo para incluir nota mínima para aprovação exitosa do estudante.

Link do Produto Educacional:

MANUAL INSTRUCIONAL E INSTITUCIONAL DE ORIENTABILIDADE E APLICABILIDADE DA CERTIFICAÇÃO POR TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO IFAP

https://drive.google.com/file/d/1EVZatfZ7LyXfqe4_R5hculViz12A-Mfs/view?usp=sharing