



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CHRISTIANE MIRANDA DE ABREU

TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO IFMG: um estudo sobre os desafios e possibilidades na certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Ouro Branco

2024

CHRISTIANE MIRANDA DE ABREU

TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO IFMG: um estudo sobre os desafios e possibilidades na certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Gláucia do Carmo Xavier

Ouro Branco

2024

A162t Abreu, Christiane Miranda de.

Terminalidade específica no IFMG: um estudo sobre os desafios e possibilidades na certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas/ Christiane Miranda de Abreu. – 2024.

169 f.: il.col.

Orientadora: Gláucia do Carmo Xavier.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, 2024.

1. Inclusão. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Terminalidade específica. I. Abreu, Christiane Miranda de. II. Xavier, Gláucia do Carmo. III. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. IV. Título.

CDU: 376-056.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se no dia 16/05/2024 (dezesesseis de maio de dois mil e vinte e quatro), com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **CHRISTIANE MIRANDA DE ABREU** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se **"TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO IFMG: um estudo sobre os desafios e possibilidades na certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas."** A dissertação foi considerada **APROVADA**.

O **produto educacional**, intitulado **"PERFIL CRIADO NO INSTAGRAM @terminalidadeespecifica"** foi **VALIDADO** pela Comissão Examinadora e considerado **APROVADO**.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

- Prof^ª. Dr^ª. Gláucia do Carmo Xavier (IFMG - Orientadora)
- Prof^ª. Dr^ª. Andréa Poletto Sonza (PROFEPT- IFRS)
- Prof^ª. Dr^ª. Wanessa Moreira de Oliveira (IF- Sudeste)
- Prof^ª. Dr^ª. Shirlene Bemfica de Oliveira (IFMG-Suplente)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 16 de maio de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Gláucia do Carmo Xavier, Professora**, em 30/05/2024, às 23:41, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Andréa Poletto Souza, Usuário Externo**, em 05/06/2024, às 22:21, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Ata de Reunião 1935871 SEI 23712.000893/2023-67 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Wanessa Moreira de Oliveira, Usuário Externo**, em 06/06/2024, às 13:37, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1935871** e o código CRC **73AA48F8**.

Dedico esta dissertação ao meu amado pai, cuja presença e apoio foram uma fonte constante de inspiração ao longo desta jornada acadêmica. Mesmo na sua ausência física, bem no meio desse trajeto do mestrado, sua sabedoria, amor e encorajamento continuam a guiar-me. Sua memória permanece viva em cada palavra escrita e em cada conquista alcançada. Obrigada por ser meu exemplo de perseverança, dedicação e amor incondicional. Esta conquista é dedicada a você, com todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, origem de toda sabedoria e inspiração, por guiar meus passos ao longo desta jornada de mestrado. Sua presença constante e sua graça foram fontes inesgotáveis de força, paz e discernimento durante os desafios e momentos de reflexão. Que Sua luz continue a iluminar meu caminho, guiando-me sempre em direção ao conhecimento e à verdade.

Muitas pessoas são dignas do meu reconhecimento e agradecimento por terem sido, de alguma forma, responsáveis pelas condições necessárias para a realização deste trabalho.

Ao Enzo, meu pequeno, e o amor da minha vida. Sei que fiquei ausente em muitos momentos, mas isso foi importante para o desenvolvimento deste trabalho; sua presença trouxe luz aos momentos mais desafiadores pelos quais passei.

Ao Walison, meu companheiro, expressei minha gratidão pela sua presença e compreensão ao longo desta jornada.

À minha querida mãe, agradeço por seu amor incondicional e apoio constante ao longo deste período. Sou imensamente grata por tudo que você fez por mim.

Agradeço verdadeiramente aos amigos Zulmary e Eduardo, pela disponibilidade constante em ajudar.

Aos amigos que o mestrado me presenteou - Mariana, Erika e Fernando - manifesto minha sincera gratidão pela colaboração, troca de ideias e apoio mútuo. Suas contribuições enriqueceram significativamente meu trabalho e foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço de coração às minhas cunhadas Denise e Sara, sobrinhos Manoela, Duda, Sofia e Bernardo e tio Wellington, pela generosidade, amor e cuidado dedicados ao meu filho sempre que precisei, permitindo-me dedicar tempo e esforços à pesquisa e à escrita desta dissertação. A presença e carinho de vocês foram fundamentais para garantir que meu filho estivesse feliz e bem cuidado, enquanto eu me concentrava nos estudos. A colaboração e apoio de todos foram verdadeiramente inestimáveis e contribuíram significativamente para a realização deste trabalho. Sou imensamente grata por tudo que fizeram para tornar possível esta conquista.

Agradeço sinceramente à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Gláucia do Carmo Xavier, pela orientação e dedicação ao longo deste percurso acadêmico. Sua sabedoria e *expertise* foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Andrea Polleto Sonza e à Prof.^a Dr.^a Wanessa Moreira de Oliveira por se disporem a participar deste trabalho, pelo tempo dedicado à análise minuciosa da

dissertação, pelos questionamentos pertinentes que ampliaram minha visão sobre o tema e pelas sugestões construtivas que me auxiliaram no aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos professores e professoras do ProfEPT *campus* Ouro Branco.

Aos colegas da turma do mestrado ProfEPT *campus* Ouro Branco.

Ao IFMG-Reitoria, local em que encontrei um ambiente enriquecedor e de muita aprendizagem, expressei minha profunda gratidão. Agradeço igualmente aos colegas da CPAE – PROEN pelo grande apoio para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Muito obrigada!

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(Boaventura de Souza Santos, 2009)

RESUMO

O presente estudo investiga a certificação por Terminalidade Específica, destinada a atender estudantes com necessidades educacionais específicas e que não atingiram o nível de escolarização exigido para a conclusão dos cursos que optaram por realizar. A certificação constitui-se atualmente como uma possibilidade prevista em lei, e esta pesquisa tem como principal objetivo analisar os desafios e as possibilidades da aplicação da Terminalidade Específica dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). O estudo utilizou-se de pesquisa bibliográfica-documental, com análise de documentos legais que tratam da Terminalidade Específica e sua aplicação, orientando-se por uma abordagem qualitativa. Para compreender os objetivos da pesquisa foi realizado um grupo focal com a participação de servidores de um *campus* do IFMG, fundamentado no diálogo entre os participantes, com o intuito de colher informações a partir do debate do tema da pesquisa, relativo aos desafios e às possibilidades na aplicação da Terminalidade Específica no IFMG. O estudo foi analisado à luz da análise de conteúdo de Bardin. Trata-se de uma pesquisa aplicada que deu origem a uma conta no *Instagram*. O perfil denomina-se @terminalidadeespecifica e visa esclarecer os desafios e as possibilidades na aplicação TE e, ainda, o que é e como se planeja o processo até chegar à sua aplicação nesse instituto federal. Os resultados da pesquisa sugerem a necessidade de diretrizes claras e abrangentes para orientar a prática da Terminalidade Específica. Os principais achados revelaram que a prática da TE visa garantir uma abordagem consistente e inclusiva para todos os estudantes. Destaca ainda a importância da realização de outros estudos sobre os estudantes egressos certificados por Terminalidade Específica para avaliar o impacto a longo prazo dessa abordagem educacional, bem como informar acerca do desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes para promover a inclusão e o sucesso dos ENEEs.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Profissional e Tecnológica. Terminalidade específica.

ABSTRACT

This study investigates Specific Terminality certification, aimed at meeting the needs of students with specific educational needs who have not reached the required level of schooling for the completion of the courses they have chosen to undertake. Certification is currently a legal possibility, and this research aims to analyze the challenges and possibilities of applying Specific Terminality for Students with Specific Educational Needs at the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG). The study used bibliographic-documentary research, analyzing legal documents dealing with Specific Terminality and its application, guided by a qualitative approach. To understand the research objectives, a focus group was conducted with the participation of IFMG campus staff, based on dialogue among participants to gather information through the debate on the research theme, regarding the challenges and possibilities in the application of Specific Terminality at IFMG. The study was analyzed using Bardin's content analysis. It is an applied research that resulted in an Instagram account. The profile is named @terminalidadeespecifica and aims to clarify the challenges and possibilities in the application of ST, as well as what it is and how the process is planned until its application in this federal institute. The research results suggest the need for clear and comprehensive guidelines to guide the practice of Specific Terminality. The main findings revealed that the practice of ST aims to ensure a consistent and inclusive approach for all students. It also emphasizes the importance of conducting further studies on students certified by Specific Terminality to assess the long-term impact of this educational approach, as well as to inform the development of more effective policies and practices to promote inclusion and success of students with specific educational needs.

Keywords: Inclusion. Professional and Technological Education. Specific Terminality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Revisão de literatura

Quadro 2- Categorias de análise

Quadro 3- Opiniões e sugestões dos participantes sobre o Produto Educacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo Inclusão

Figura 2- Articulação para se chegar à certificação por TE

Figura 3- Pontos positivos e pontos negativos da TE apresentados na pesquisa.

Figura 4: Pontos-chave dos tipos de certificação.

Figura 5 - Percurso legal do IFMG até a IN 10 de 2020

Figura 6- Comparação com Nuvem de Palavras

Figura 7- Disposição das palavras-conceito da TE

Figura 8- Logo do perfil da conta do Instagram

Figura 9- Produto Educacional: posts tema Inclusão

Figura 10- Produto Educacional: posts tema EPT

Figura 11- Produto Educacional: posts tema TE

Figura 12 – Passo a passo implementação da TE

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CNE- Conselho Nacional de Educação

DIRAE- Diretoria de Assuntos Estudantis

DNEE- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

ENEE- Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

IF – Institutos Federais

IFF- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

IFG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFMG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IN- Instrução Normativa

FG- Função gratificada

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

NAPNE- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

NAPNEE- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEE- Necessidades Educacionais Específicas

PAEE- Programa de Atendimento Educacional Especializado

PcD- Pessoa com Deficiência

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PROEN- Pró- Reitoria de Ensino

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TE- Terminalidade Específica

TEC NEP- Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 Educação Inclusiva e Educação Especial no Brasil	27
2.2. Um breve histórico normativo da inclusão no Brasil	33
2.3 Formação integrada e o trabalho como princípio educativo	39
2.4 Desafios da Inclusão na EPT.....	41
2.5 O AEE e o NAPNEE nos IFs	43
2.6 Terminalidade específica: o que dizem os estudos	54
2.7 Terminalidade Específica/ Certificação Diferenciada/ Certificação Intermediária.....	73
2.7.1 Terminalidade Específica.....	73
2.7.2 Certificação Diferenciada.....	79
2.7.3 Certificação Intermediária.....	83
2.8 A Terminalidade Específica no IFMG	88
3 METODOLOGIA.....	94
3.1 Aspectos éticos.....	99
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES.....	99
4.1 Olhares sobre a inclusão no IFMG.....	100
4.2 A aplicação da Terminalidade Específica no IFMG	109
5 PRODUTO EDUCACIONAL	126
5.1 Elaboração do Produto Educacional	127
5.2 Avaliação do Produto Educacional	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE	160
ANEXOS.....	164

1 INTRODUÇÃO

A temática principal deste estudo é a execução da certificação por Terminalidade Específica no processo de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a ampliação e disseminação dos estudos sobre essa modalidade de certificação. Dessa forma, esta investigação envolveu a exploração e a identificação dos desafios enfrentados por um *campus* do IFMG para aplicação da Terminalidade Específica como modalidade de certificação de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (ENEES)¹, nos casos em que as habilidades e competências elementares requeridas para a conclusão do curso não forem alcançadas. Especificamente:

Art. 4º Para fins desta Instrução Normativa, considera-se estudante com necessidades educacionais específicas os perfis elencados no artigo 3º da Resolução IFMG nº 22/2016, a saber:

I Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial;

II Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, da comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Transtorno do Espectro Autista;

III Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento, isoladas ou combinadas, nas esferas intelectual, artística e criativa, cinestésico-corporal e de liderança;

IV Alunos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias de atendimento educacional (IFMG,2020, p.2- 3).

Além disso, a pesquisa verificou como um *campus* do IFMG planeja e aplica a TE e como os documentos legais contribuem para esse processo, bem como quais são as possibilidades percebidas pelo *campus* no uso da TE como forma de certificação para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Por fim, a pesquisa propôs, ainda, a construção de uma conta no Instagram com o objetivo de contribuir para o debate e as reflexões sobre a aplicação da TE, além de disseminar informações sobre essa forma de certificação no contexto da Educação Inclusiva.

Traçou-se como questão norteadora deste estudo a seguinte pergunta: quais são os desafios e as possibilidades na aplicação da Terminalidade Específica em um *campus* do IFMG?

¹ Esta pesquisa empregou o termo Necessidades Educacionais Específicas por ele estar presente na Resolução do IFMG 22/2016, que dispõe sobre a regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas- NAPNEE e na Instrução Normativa 10/2020. Entretanto, o extinto Programa TEC NEP adotou o termo "Necessidades Educacionais Especiais", para a composição da nomenclatura dos NAPNEs. Esse termo foi também referenciado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Por motivos de confidencialidade, o nome do *campus* selecionado para a aplicação dos instrumentos metodológicos foi omitido.

No que se refere ao percurso metodológico, este estudo se utilizou de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada uma vez que, por meio da pesquisa, foi produzida uma conta no Instagram com informações sobre a TE, trazendo aspectos relacionados aos desafios e às possibilidades na aplicação da TE no IFMG. A proposta dessa conta do Instagram é também auxiliar outras instituições que precisam se utilizar da TE como forma de certificação.

O processo educacional dos ENEEs nos Institutos Federais (IFs) configura-se como uma possibilidade de preparação para o mundo do trabalho, com o propósito de ser uma alternativa de formação profissional e tecnológica ainda não alcançada na história educacional desses estudantes. A educação é partícipe na luta pela emancipação humana e pelo direito à inclusão social de todos, apesar das barreiras impostas pelo sistema educacional e social, que incluem preconceitos, falta de acessibilidade, recursos insuficientes e práticas pedagógicas excludentes. Nesse sentido, o processo educacional deve ser repensado analisando-se a diversidade, com o intuito de ensinar a todos os estudantes, buscando oferecer oportunidades equânimes que primem pelo respeito às especificidades de cada estudante.

Por isso, é necessário haver uma gama de recursos e boas práticas educativas e de gestão, a fim de aperfeiçoar os procedimentos escolares. Diante dos obstáculos presentes na realidade estrutural social vigente, como a desigualdade socioeconômica, a falta de infraestrutura adequada, pouca acessibilidade, a discriminação/ preconceito, a escassez de recursos financeiros e humanos e as barreiras atitudinais. Torna-se essencial melhorar os métodos educacionais, mesmo cientes das limitações e/ou problemas que surgirão enquanto a organização da sociedade se apresentar como está, com tanta disparidade social, falta de financiamento adequado para a educação e a resistência a mudanças pedagógicas.

Neste cenário, enquanto o trabalho humano for reduzido à lógica do capital² a qual é focada na maximização do lucro e na minimização de custos que frequentemente resulta em cortes de financiamento para a educação, escassez de recursos, desvalorização dos profissionais da educação e resistência a investimentos em inovação pedagógica. Tudo isto dificulta a implementação e sustentação de melhorias nos métodos educacionais. Além disso, é imprescindível pensar na conclusão dos estudos pelos estudantes com necessidades

² Conforme Savianni (2005), ao se considerar o conhecimento como um instrumento de produção, sua aquisição pelos trabalhadores vai de encontro à lógica do capital, que tradicionalmente atribui à propriedade dos meios de produção aos capitalistas, à burguesia e aos empresários, relegando ao trabalhador apenas a propriedade de sua força de trabalho.

educacionais especiais (ENEES).

O acesso ao conhecimento é indispensável. Por isso, a reflexão sobre ações, dificuldades para garantia do acesso e permanência nas instituições e, para além disso, o sucesso e a finalização dos estudos pelos ENEEs. Tais questões configuram-se como algo crucial para a formação desses indivíduos para o mundo do trabalho, a continuidade nos estudos e a sua inserção em outros contextos sociais com qualidade, quando não tiverem condições de alcançar as duas primeiras alternativas.

A legislação garante a possibilidade de obterem certificação com descrição das habilidades e competências que desenvolveram. A LDB (1996) apresenta, em seu texto, o uso da Terminalidade Específica como forma de certificação e, no art. 59, inciso II, a possibilidade dessa terminalidade acadêmica, por meio de uma certificação de escolaridade chamada Terminalidade Específica: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (LDB, 1996, p.19); e, ainda, a resolução 02/01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial (DNEE), em seu art. 16, apresenta que:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, 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, 2001, p. 4).

No tocante ao que foi apresentado acima, a assertiva "viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização" se refere ao desafio de proporcionar oportunidades educacionais adequadas para alunos com deficiências significativas que, devido à natureza de suas condições, enfrentam dificuldades em demonstrar progresso nos padrões tradicionais de aprendizado acadêmico. Esses alunos podem não alcançar os mesmos marcos de desenvolvimento e desempenho escolar que outros estudantes devido às suas necessidades complexas, que vão além do âmbito puramente educacional. Isso envolve compreender que o sucesso educacional para esses alunos não pode ser medido apenas por resultados acadêmicos padronizados, mas deve ser avaliado em termos mais amplos, considerando seu desenvolvimento global, independência, autonomia, habilidades de vida e participação social.

Portanto, viabilizar uma educação significativa para esses estudantes envolve adaptar os currículos, implementar estratégias pedagógicas diferenciadas, oferecer suporte especializado, promover ambientes inclusivos e valorizar suas conquistas individuais, mesmo que não sejam diretamente comparáveis aos marcos de escolarização convencionais.

A expressão “Terminalidade Específica” faz referência ao Ensino Fundamental no texto da LDB (1996) e também na resolução 02/2001. Como salientado por Pertile e Mori (2018), a TE na Educação Profissional se apresenta com particularidades que divergem do contexto que se tem no Ensino Fundamental. A certificação por TE na Educação Profissional representa o término de uma etapa educacional, reconhecendo a conclusão do curso após as adaptações necessárias e fundamentais para atender às necessidades do aluno.

Contudo, se o aluno não desenvolveu ou não se apropriou adequadamente das habilidades e competências esperadas, esse certificado não seria o passaporte para outro curso, mas sim um indicativo de que o aluno pode precisar de apoios adicionais ou de estratégias específicas para avançar em sua formação profissional. Nesse sentido, a certificação por TE pode servir como um ponto de partida para programas de intervenção no mundo do trabalho com acompanhamento dos ENEEs egressos de cursos técnicos ou de formação continuada que visem fortalecer as habilidades e competências necessárias para o sucesso profissional desses estudantes. Como forma de se apropriar desse instrumento, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) fez uma consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a possibilidade de aplicação da TE nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da instituição justificando que:

O IFES entende que a terminalidade específica, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada (Brasil, 2013, p. 3).

Como resposta a essa consulta, o CNE emitiu o Parecer CNE/CBE nº 2/2013 autorizando ao IFES a aplicação da TE aos alunos dos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes de nível médio, em consonância com o disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que preconiza:

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2012, p. 21).

Baseando-se nesse histórico apresentado até o momento, é importante considerar que o debate sobre a TE está presente em documentos legais a exemplo da LDB de 1996, como uma

possibilidade normativa. Entre os Institutos Federais, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) destaca-se como precursor na introdução da TE nas instituições de EPT. Essa relevância é ainda mais significativa considerando que a LDB trata da TE tendo seu foco principal no Ensino Fundamental. Nesse contexto, observa-se como o IFES se apropria desse documento para certificar os estudantes que, mesmo com adaptações/flexibilizações, não apresentam progresso na escolarização. Todavia, a aplicação da TE se constitui como um grande desafio, pois provoca rupturas e novas aprendizagens na instituição como um todo.

Na mesma direção, baseando-se na perspectiva da efetivação de uma educação inclusiva dos ENEEs, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) demonstra uma preocupação significativa em relação ao registro, à descrição do processo educacional e à conclusão da trajetória de escolarização por esses estudantes. Esse compromisso se materializou na publicação da IN nº 10 (IFMG, 2020) que, como forma de se apropriar da TE, traz a possibilidade para aplicação da TE para os ENEEs:

Art. 21 É facultada a aplicação da Certificação por Terminalidade Específica ao estudante que em virtude das características e impedimentos de natureza intelectual, mental, sensorial e física – inclua-se no rol das síndromes e transtornos funcionais específicos da aprendizagem, tais como dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, déficit de atenção e hiperatividade – não desenvolva integralmente as competências e habilidades do perfil profissional de conclusão do curso (IFMG, 2020, p.4).

O texto normativo do IFMG (2020), levanta uma questão fundamental de reflexão sobre a efetividade da educação profissional inclusiva, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento integral das competências e habilidades necessárias para o perfil profissional de conclusão do curso. No entanto, a análise se estende para além da aplicação da TE e levanta a questão de se os alunos típicos, sem impedimentos específicos, desenvolvem integralmente as competências e habilidades do perfil profissional de conclusão do curso. Dessa forma, é preciso considerar que, mesmo entre os alunos sem impedimentos específicos, a plena integração e domínio das competências profissionais podem ser desafiadoras. Fatores como variações individuais de aprendizagem, diferenças socioeconômicas, acesso desigual a recursos e oportunidades, e até mesmo questões relacionadas à qualidade do ensino podem influenciar o desenvolvimento dessas competências. Portanto, a questão não se restringe apenas aos estudantes com necessidades educacionais específicas, mas também levanta um questionamento mais amplo sobre a eficácia dos sistemas educacionais em garantir a formação completa e adequada de todos os estudantes para o mundo do trabalho.

A TE se configura como uma possibilidade de certificação no IFMG após um processo

de adaptações e adequações indispensáveis, levando em consideração a diversidade humana. Isso é feito por meio da análise dos registros de acompanhamento e outros documentos que compõem a trajetória educacional do estudante, permitindo valorizar os avanços individuais de cada aluno e reconhecer suas competências dentro das suas limitações. A Certificação por TE, conforme preconiza a IN nº 10(IFMG, 2020), não representa o término de um percurso, mas sim um estímulo à sua continuidade, reconhecendo os conhecimentos adquiridos ao longo do processo educacional. Por isso, deve ser considerada em todas as etapas da educação profissional, desde a concepção do curso até a prática pedagógica e a certificação final do estudante. De acordo com a Instrução Normativa citada:

§1º 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 diploma regular, o qual virá acompanhado de um documento anexo constando as habilidades e os objetivos que o estudante desenvolveu durante seu período formativo.

§2º A frente do documento da Certificação por Terminalidade Específica deve ser igual a todas as demais, inclusive com o mesmo título do curso ofertado. A única diferença é o verso do documento certificador, quando, no lugar do perfil profissional de conclusão previsto, devem ser elencadas as competências profissionais efetivamente desenvolvidas, podendo ser mencionadas as competências profissionais que o estudante desenvolveu plenamente ou aquelas que desenvolveu com apoio e supervisão.

Art. 29 A emissão da Certificação por Terminalidade Específica deve ser feita por meio do Sistema Acadêmico do IFMG, de modo que seja garantido o caráter oficial dos certificados e sua rastreabilidade. Desta forma, refuta-se a emissão de qualquer documento fora dos padrões oficiais para o estudante com necessidades educacionais específicas. Como qualquer outro estudante, este faz jus a documentos oficiais, legalmente emitidos (Anexo X).

Art. 30 Por meio da emissão da Certificação por Terminalidade Específica para pessoas com deficiência nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, busca-se, portanto, reconhecer e certificar as capacidades requeridas pelo mundo do trabalho e desenvolvidas pelos estudantes com deficiência, em sua justa medida, com legitimidade, de acordo com a legislação vigente e com a normatividade sistêmica. (IFMG, 2020, p.5)

A Certificação por TE representa uma alternativa significativa para estudantes que, devido a impedimentos diversos, não conseguem desenvolver as competências e habilidades elementares exigidas pelo perfil profissional de conclusão do curso. No entanto, a questão da continuação dos estudos e do direcionamento para o exercício profissional adequado às suas condições se tornam pontos que necessitam de maiores discussões e esclarecimentos. A aplicação da TE constitui um grande desafio, pois provoca rupturas e novas aprendizagens na instituição como um todo.

Nos estudos de Oliveira e Delou (2020), observou-se que os IFs têm usado a TE para finalização de um nível formativo profissional, certificando regularmente, conforme o esperado

para cada curso, apontando somente as habilidades e competências desenvolvidas, na compreensão que se tem de uma prática profissional possível, mostrando à sociedade a insuficiência da formação técnica e profissional. Cabe apontar ainda que, mesmo diante de todo aparato legal, não existe nenhuma orientação/normatização de como, especificamente, deve ocorrer a TE (Oliveira; Delou, 2019). Em diversas pesquisas, tais como as de Lima (2009), Silva (2016) e Milanesi e Mendes (2016), verificou-se que poucos são os estudos e pesquisas científicas que tratam da organização e implementação da prática da certificação por TE nas escolas.

Para melhor elucidar o que foi exposto até aqui, a autora desta dissertação encontrou, em sua pesquisa, três modalidades distintas de certificação alternativas além da certificação convencional, ou diploma. A certificação convencional, também conhecida como diploma, é o mais comum e se refere ao reconhecimento oficial de um curso ou programa de estudos, eles atestam a aquisição de conhecimentos (Silva, 2017). A Terminalidade Específica é uma modalidade de certificação que reconhece a conclusão de uma etapa, essa certificação é fundamentada em avaliação pedagógica para estudantes que apresentem associadas à grave deficiência mental ou múltipla, que requeiram apoios e assistências intensivos e contínuos, bem como adaptações curriculares significativas, a fim de permitir a conclusão e/ou progressão no processo educacional, levando em conta o tempo de permanência em cada etapa formativa e as competências e habilidades adquiridas. (Brasil, 2001).

A certificação diferenciada refere-se a uma certificação que propõe oferecer o Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes com deficiência ou com outras especificidades limitantes de aprendizagem, e que permita a avaliação dos avanços individuais de cada aluno, ao término do processo educacional, é concedido um diploma regular, acompanhado de um documento anexo que detalha as habilidades e os objetivos desenvolvidos pelo estudante ao longo de sua formação (Brasil, 2019, p.4). Já a certificação intermediária é uma modalidade de certificação que corresponde a uma qualificação técnica profissional quando a formação estiver estruturada e organizada em etapas/ módulos com terminalidade (Brasil, 2018). Mais detalhes sobre as três últimas modalidades de certificação encontram-se no tópico 2.7 desta dissertação.

Retomando a discussão sobre a Terminalidade Específica, a TE é uma possibilidade com sustentação legal desde a promulgação da LDBN 9394 de 1996, que trata de uma certificação de estudos expedida pela instituição educacional. É importante ressaltar que a TE inicialmente foi prevista para a certificação do ensino fundamental, como expresso no Art. 59: “II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão

do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (Brasil, 1996, p.19). Somente posteriormente surgiu o entendimento da necessidade de se utilizar do estatuto da TE³ no contexto da EPT, conforme registram os pareceres do CNE 2/2013 e 5/2019.

Na contramão das propostas legais abordadas até o momento, Cabral (2021) aponta que a TE pode ser considerada como um instrumento de discriminação com base na deficiência conforme explicado abaixo:

(...)a terminalidade específica e a certificação diferenciada em contextos do que chamam de inclusão escolar. Esses dispositivos, além de demarcar a discriminação com base na deficiência em uma perspectiva capacitista⁴, atestam que a instituição educacional pode não ter planejado, tampouco implementado diferenciações para a promoção da DAC⁵, na perspectiva biopsicossocial, ao longo de sua trajetória escolar ou acadêmica. Tais práticas, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, são passíveis de penalidade jurídica e incorrem em infração administrativa tipificada por discriminação negativa, negligência e omissão (Brasil, 2015, art. 4º, 88) (Cabral, 2021, p.3).

Na discussão empreendida por Cabral (2021), a lógica de tentar encontrar brechas como a Terminalidade Específica (TE) e Certificação Diferenciada (CD) pode trazer uma acomodação do sistema. Essa acomodação pode se configurar como algo muito perigoso. Segundo o autor, é importante começar a debater essas questões no planejamento dos cursos em nível de gestão, para não colocar essa questão como responsabilidade somente dos professores. É importante frisar também que os ENEEs que não desenvolveram minimamente os conteúdos previstos nas etapas anteriores, não somente em virtude das suas especificidades, mas devido às barreiras impostas pela sociedade, que são muitas, ainda se apresentam como um grande desafio nas instituições de EPT. As limitações do próprio sistema educacional se dão pelo fato de o contexto não estar preparado para atender as demandas desses estudantes (Cabral, 2021).

Seguindo essa direção pontuada acima sobre os desafios dos professores pode-se confirmar a importância de se debater o planejamento envolvendo toda a equipe escolar na Nota Técnica 59/2021:

³ Estatuto da Terminalidade Específica entendido como o conjunto de normativas que a referenciam (Brasil, 1996, 2001, 2001a, 2013, 2019); (Oliveira, Delou, 2022d).

⁴ Segundo Mello (2016), capacitismo é “(...) um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer” (Mello, 2016, p.5).

⁵ DAC- Diferenciação e Acessibilidade Curricular.

Da perspectiva docente, o maior desafio segue sendo o de incluir o estudante nas aulas, não o invisibilizando, dando atenção a ele e considerando suas especificidades em conjunto às atividades da turma. Nas reuniões realizadas com os professores, percebe-se que eles ainda se sentem perdidos e que é difícil compreenderem o que, de fato, o discente precisa, tanto na aprendizagem quanto no convívio em sala de aula, devido a sua necessidade educacional específica ser muito distante das demais experiências que a maioria do corpo docente já teve (BRASIL, 2021, p.4).

Nesse sentido, faz-se necessário estabelecer uma maneira de planejar o processo escolar dos estudantes com a participação de toda a equipe escolar, buscando ações que viabilizem a aprendizagem desses estudantes para se chegar à certificação. Esse é o grande entrave na discussão para a aplicação da TE no IFMG.

Ainda que a TE seja tratada como um direito legal aos estudantes no IFMG, conforme a Instrução Normativa Nº 10 de 2020, observa-se que esse é um tema que sempre surge no final do ano letivo devido às dificuldades de compreensão sobre sua aplicação, bem como o processo para se chegar a esta forma de certificação e finalização do curso. Mesmo após a publicação desta IN Nº 10, muitos questionamentos ainda se revelaram, e por isso o IFMG fez nova consulta ao CNE por meio do Ofício nº32/2021 que enuncia:

O motivo desta consulta é a necessidade de instituímos, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), uma forma de certificar estudantes com graves comprometimentos físicos e cognitivos que não desenvolveram minimamente os conteúdos previstos nas etapas de ensino anteriores, chegando ao IFMG - ensino médio na modalidade integrada a cursos técnicos - com defasagens básicas decorrentes de suas deficiências graves e que comprometem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à conclusão do curso (IFMG, 2021, p.1).

Com base neste enunciado, pode-se dizer que explorar mais a fundo esse assunto é altamente relevante, visto que mesmo após a publicação da IN nº 10 de 2020 incertezas ainda se apresentam. O desenvolvimento desta investigação neste atual momento se faz importante em virtude de a IN nº 10 se tratar de uma Instrução Normativa recente. Desse modo, faz-se necessário o acompanhamento da aplicação da TE em um *campus* do IFMG, elencando quais são os desafios e as possibilidades do uso desse instrumento como forma de certificação.

O interesse pelo tema “Inclusão no contexto social” está presente no meu percurso profissional e acadêmico, desde a graduação, no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A disciplina “Estudos sobre o Aluno Portador⁶ de Necessidades

⁶ O termo “portador” foi citado conforme o nome da disciplina cursada, porém sabe-se que esse termo não é adequado, conforme defende Sasaki: “A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa” (Sasaki, 2013, p.6).

Educacionais Especiais” foi muito marcante, uma vez que as discussões em torno das questões da Educação Especial e Educação Inclusiva me possibilitaram refletir sobre práticas educativas inclusivas, políticas públicas voltadas para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) e as possibilidades da atuação docente com enfoque na educação para todos. Apesar de ser uma disciplina com pequena carga horária em todo o curso de Pedagogia, as discussões fizeram muito sentido no contexto vivenciado naquela ocasião na prática docente e, posteriormente, na atuação como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE⁷).

Somado a isso, as reflexões sobre a Educação Inclusiva, tais como inclusão do aluno com deficiência, práticas de ensino que contemplem as diferenças, atuação docente diante da complexidade da diferença, da diversidade e da individualidade, foram indispensáveis para a compreensão da relevância do tema e suas diferentes vertentes. Com o intuito de entender as mudanças que se fazem necessárias para a efetivação da inclusão, iniciei uma pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva pretendendo obter maior aprofundamento da temática. Este estudo me possibilitou compreender que a educação para todos precisa ser pautada nas diferenças, que devem ser valorizadas, bem como entender qual é o trabalho adequado para atingir o pleno desenvolvimento humano e a preparação para a cidadania. O viés Inclusão na EPT se deu pelo fato desta estar presente na minha história desde o 2º grau (atual Ensino Médio), pois estudei em uma Escola Técnica Industrial nesta etapa da escolarização e tive a oportunidade de fazer um curso profissionalizante no SENAI posteriormente.

Já com um percurso profissional na educação, novamente a EPT retomou um lugar em minha trajetória. Após concluir a graduação, iniciei a pós-graduação lato sensu no CEFET-MG em Educação Tecnológica. Conhecer o pensamento de Marx, Engels e Gramsci e a formação *omnilateral*, assim como compreender as relações sociais e o mundo do trabalho, levaram a que a EPT se configurasse para mim um campo de estudos bastante relevante.

Ao ingressar como servidora no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) no ano de 2018, como Técnica em Assuntos Educacionais na Reitoria, atuando no setor de Coordenação de Projetos e Avaliação Educacional (CPAE) na Pró-Reitoria de Ensino, onde permaneço até o momento, todos os conceitos e fundamentos aprendidos na pós-graduação em Educação

⁷ Conforme o art. 2º, § 1º do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011, p. 1), o AEE é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”.

Tecnológica fizeram mais sentido. Pouco tempo após iniciar o trabalho no IFMG, fui convidada para fazer parte da equipe de revisão estrutural e composicional do livro: “Aprendendo a Conviver”, que é uma produção coletiva com relatos de experiências de inclusão, por meio de intervenções dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEEs) do IFMG. Pela leitura dos relatos de experiências de inclusão neste instituto, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas no atendimento aos estudantes com deficiência.

Em decorrência dessa experiência, e após ter acesso a esses relatos de casos de inclusão, tomei conhecimento sobre a Terminalidade Específica e os desafios de realizar aplicação dessa modalidade de certificação. Posteriormente, tive acesso à Instrução Normativa (IN) nº 10, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas no IFMG. Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar os desafios e as possibilidades na aplicação da Terminalidade Específica para os Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas em um *campus* do IFMG.

Para atender ao disposto nos objetivos deste trabalho, esta dissertação foi estruturada em capítulos, incluindo esta introdução.

No capítulo 2, foram apresentados os pressupostos teóricos que embasaram o estudo, apresentando um breve histórico da educação inclusiva e educação especial no Brasil. Posteriormente passou-se a discutir sobre a Educação Especial no contexto da escola inclusiva na EPT, sendo apresentada, ainda, uma revisão de literatura sobre a Terminalidade Específica, bem como de outras modalidades de certificação encontradas nesta revisão, partindo, na sequência, para a discussão do caminho percorrido pelo IFMG a fim de se chegar à IN nº 10/2020. No capítulo 3, apresentou-se o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, que compreende o estudo de caso para entender a forma e os motivos que levaram a instituição pesquisada a usar a TE como forma de certificação. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o grupo focal.

No capítulo 4, apresentou-se a análise dos dados coletados, que se utilizou da análise de conteúdo segundo Bardin (2016).

O capítulo 5 aborda a elaboração do produto educacional, que consistiu na criação de uma conta no Instagram, cujo perfil é o “@terminalidadeespecifica”. Este recurso foi desenvolvido ao longo da pesquisa como forma de disseminar os conhecimentos sobre a TE, bem como auxiliar outras instituições que também fazem ou possam fazer uso da TE como forma de certificação.

No capítulo 6, concluiu-se este texto com as considerações sobre os resultados obtidos

e as potenciais contribuições decorrentes do acesso ao produto educacional.

É importante mencionar que durante o período de elaboração desta dissertação, foram obtidas por esta pesquisadora conquistas significativas no âmbito acadêmico. Destaca-se a publicação de um artigo na prestigiosa revista *SCRIPTA*, classificada com *Qualis B1*, o que representa o reconhecimento da qualidade e da relevância deste trabalho. Além disso, a autora também contribuiu com um capítulo de livro, em fase de publicação, integrando um livro institucional do programa de mestrado PROFEPT, evidenciando o seu envolvimento e a colaboração ativa no ambiente acadêmico e profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, propôs-se apresentar os pressupostos teóricos relacionados ao tema da pesquisa, especificamente sobre a Terminalidade Específica no processo de Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

2.1 Educação Inclusiva e Educação Especial no Brasil

A expressão Educação Inclusiva, popularizada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, incorporou a ideia de ‘escola para todos’. O termo se refere ao conjunto de estudantes que, historicamente, têm sido marginalizados pela escola, sendo categorizados como alunos com ‘necessidades educacionais especiais’:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

A educação inclusiva pressupõe que todas as pessoas tenham o direito de aprender juntas, com uma resposta educativa em um ambiente regular de ensino que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um

currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola ((UNESCO, 1994, p.5).

A Declaração de Salamanca propõe aos sistemas educacionais a adoção dos objetivos de promoção do direito universal à educação e a garantia de igualdade de acesso à educação para todos. O novo paradigma da Escola Inclusiva, conforme preconizado por esta declaração, emprega estratégias de intervenção que visam à educação bem-sucedida de todos os estudantes. Ele reconhece e aceita as diferenças humanas como algo ‘normal’, destacando, assim, a importância de uma mudança de atitudes que conduza à formação de uma sociedade mais inclusiva, humanizada e acolhedora.

Entender o que é a Educação Inclusiva implica compreender que o desenvolvimento da pessoa não pode ser considerado como um dado biológico isolado, mas sim culturalmente delineado. Ao se considerar o modelo social existente, tradicional e classificatório, é imprescindível empreender a melhoria da instituição escolar, para que identifique as potencialidades e necessidades educacionais dos estudantes e ofereça respostas educativas adequadas a essas necessidades. Ainda é preciso considerar que o foco da sociedade, assim como da escola, deve ser na eliminação das barreiras didáticas, arquitetônicas e sociais que não estão necessariamente relacionadas à deficiência, mas às condições apresentadas pelo ambiente, aos preconceitos, estereótipos e discriminações.

Em relação a esse tema, Vygotsky enuncia que os esforços devem ser concentrados em organizar recursos culturalmente disponíveis para superar as barreiras que a sociedade e, nesse caso específico, a escola, impõem aos estudantes em seu processo de aprendizagem. Uma vez que o objetivo educacional em relação à deficiência não é a cura, o que importa é como reagimos diante desse ser humano. Esse autor deixa claro que o que precisa ser modificado é o ambiente social em que as pessoas com deficiência vivem, e não as pessoas em si:

Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente (Vygotsky, 2003, p. 200).

Tal concepção de Vygotsky está em sintonia com o que atualmente se entende por Educação Inclusiva. Infere-se que todo indivíduo é capaz de alcançar avanços, mesmo diante das suas limitações. Neste contexto, a Educação Inclusiva sugere um complexo e paradoxal

movimento de ideias e debates acerca dos discursos, das práticas e processos sobre a educação dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, que têm tomado significativas dimensões em espaços institucionais, sociais e midiáticos. Quando se fala em Educação Inclusiva defende-se a igualdade de oportunidades, conforme preceitua a Constituição Federal:

Art. 24 Educação: 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 (...) (Brasil, 1988, p.405-406).

O princípio da igualdade é incompatível com a discriminação e o preconceito, independentemente dos seus motivos e formas de manifestação. A questão central é que ao se representar como ‘normal’, passa-se a representar os outros grupos que não se encaixam nesse padrão como ‘anormais’. Ao serem colocadas nessa condição, pessoas e grupos se tornam alvos de discriminação e preconceito (Vygotsky, 2003).

Destarte, a Educação Inclusiva é um tema de grande relevância e que merece destaque nas discussões e na legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, além da Constituição Federal, foram marcos históricos, alcançados após anos de questionamentos e reflexões de diversas categorias. Sabe-se que a lei é um importante instrumento na garantia da inclusão, pois busca equipar e superar dificuldades.

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se que a palavra inclusão pode ser entendida de várias maneiras, abrangendo diferentes perspectivas, como movimento, processo, conceito, práticas, ideia, valor e política. Como bem nos assegura Menezes (2011), a escola inclusiva foi reconhecida como uma questão de direitos humanos, e sua implementação seria um passo significativo em direção à realização do direito universal proclamado à igualdade dos homens.

Ferreira (2023) destaca que a inclusão está fundamentada em uma visão que valoriza o reconhecimento e a aceitação da diversidade. Portanto, a segregação e/ou exclusão de alunos de salas de aula ou escolas não possui fundamento aceitável. A instituição educacional deve não apenas contar com adaptações estruturais, arquitetônicas e curriculares, mas também criar um ambiente favorável que evite o uso de rótulos e abordagens assistencialistas. Destaca-se que a interação entre alunos com e sem deficiência é uma entre as condições fundamentais para o processo de inclusão.

Em conformidade com a discussão empreendida, Glat *et al.* (2007) enuncia que a proposta de Educação Inclusiva implica em um processo de reestruturação de todos os elementos que compõem a escola, abrangendo a gestão de cada unidade educativa, assim como

o sistema educacional como um todo. Embora existam políticas e diretrizes que apontem para essa direção, a plena implementação ainda depende de esforços coordenados, financiamento adequado e mudanças culturais profundas. Portanto, a proposta está no horizonte, mas sua realização efetiva demanda um compromisso contínuo e uma abordagem integrada que abranja todos os níveis do sistema educacional. Além disso, no intuito de se tornar inclusiva, a escola necessita capacitar seus professores e equipe de gestão, além de revisar as formas de interação existentes entre todos os segmentos que a constituem e que exercem influência sobre ela. Isso implica avaliar e reformular sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (Glat *et al.*, 2007).

Em linhas gerais, pode-se dizer que inclusão é um paradigma, uma concepção de sociedade e de ações, que busca abolir a segregação de pessoas que têm alguma especificidade, as quais, por muito tempo, tiveram a vida social restrita aos próprios lares, a espaços hospitalares ou, quando muito, a instituições especializadas. A inclusão afirma a plenitude da condição humana das pessoas que apresentam alguma necessidade específica e o seu pleno direito a viver em sociedade, juntamente com as demais pessoas. Pressupõe ainda uma transformação da sociedade como um todo, em suas atitudes, na organização e estruturação de seus espaços e recursos, na forma da oferta de seus serviços etc., compreendendo que, em vez de seres que devem ser tutelados e alvos de abordagens unicamente médicas ou assistenciais, pessoas com necessidades específicas são cidadãos e devem ter garantido o seu direito de participação social (Brasil, 2015).

Ao longo dos tempos, os conceitos e as práticas relativas ao atendimento educativo dos ENEEs têm evoluído. Neste movimento da Educação Inclusiva, existe a Educação Especial presente neste contexto e que tem evoluído ao longo do tempo, reexaminando sua função para servir como suporte às escolas regulares na inserção de ENEE na escola.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p.19).

A Educação Especial atualmente é oferecida como uma modalidade de ensino na rede regular. Por muitos anos, essa modalidade foi considerada uma substituição à escola regular. Agora, busca-se concebê-la como uma modalidade de ensino, ou seja, uma área de conhecimento, um movimento ético-político e um conjunto de abordagens pedagógicas. O Conselho Nacional de Educação publicou, em setembro de 2001, a Resolução CNE 02 (Brasil,

2001c), que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a, p.1). No art. 2º determina-se que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, *cabendo às escolas*⁸ organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Ademais, o parágrafo único desse artigo profere que os sistemas educacionais devem estar cientes da demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e do estabelecimento de interface com os órgãos governamentais encarregados do Censo Escolar e do Censo Demográfico. Esse esforço visa contemplar todas as variáveis que afetam a qualidade do processo formativo desses alunos. Já o art.3º dessa resolução traz uma definição de Educação Especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001c, p. 1).

O documento legal citado fortalece os princípios de um atendimento inclusivo ao delinear o público a ser atendido, as condições de atendimento e os profissionais envolvidos. Além disso, considera a formação necessária para os professores especialistas. E destaca ainda a importância de uma abordagem integrada entre as classes regulares e as salas de recursos. Aborda também a necessidade de adaptações arquitetônicas para promover a acessibilidade.

Os avanços nas legislações sobre a Educação Especial culminaram na ampliação da matrícula e da trajetória escolar do público desta modalidade nas escolas comuns. Em vista disso, a consolidação da Educação Especial é uma trajetória essencial para garantir o direito à educação de todos os cidadãos. Entender esse atendimento sob uma perspectiva inclusiva implica reconhecer a educação como fundamentada na diversidade e integralidade dos indivíduos. Apesar dos progressos conquistados nos últimos anos no âmbito das políticas educacionais para a Educação Especial, ainda há muito a ser realizado.

A importância de se discutir a inclusão no contexto da escolarização tem embasamento em acordos mundiais, como a Agenda 2030, que é uma iniciativa da Organização das Nações

⁸ Grifo nosso

Unidas (ONU), que propõe um pacto global em prol do desenvolvimento sustentável. O principal objetivo desse documento é garantir o desenvolvimento humano e o atendimento às necessidades básicas do cidadão por meio de um processo econômico, político e social que respeite o ambiente e a sustentabilidade (ONU, 2015). Baseado no legado de Jomtien e Dakar, declaração de Salamanca, a Declaração de Incheon ‘Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos’, é um dos resultados do Fórum Mundial de Educação realizado em 2015, na cidade de Incheon, localizada na Coreia do Sul. O encontro foi composto por ministros, chefes e membros de delegações de Estados, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais, sociedade civil, docentes, juventude e setor privado, a convite da diretora-geral da UNESCO.

No texto do referido documento, no tópico “Rumo a 2030: uma nova visão para a educação”, no item 5 é apresentado que:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes (UNESCO, 2015, p. 6).

Percebe-se que as pessoas com deficiência requerem a atenção de todos os países do mundo, pois são um dos grupos abordados. Na Declaração de Incheon é defendida uma educação inclusiva de qualidade visando à melhoria nos resultados de aprendizagem ao defender uma educação para todos como principal indutor para o desenvolvimento mundial. A Agenda 2030 é distribuída em 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), compostos por 169 metas que devem ser cumpridas até o ano de 2030. Dito isso, ressalta-se que esta pesquisa destaca os objetivos:

Objetivo 4: “Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Objetivo 8: “Trabalho decente e crescimento econômico: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos”.

Objetivo 10 “Redução das desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles”.

Objetivo 16: “Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (UNESCO, 2015, p. 18-19).

Para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), várias metas estão delineadas, e algumas das quais assumem compromissos explícitos em relação às pessoas com deficiência.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

8.5 Até 2030, alcançar o emprego pleno e produtivo e trabalho decente todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, e remuneração igual para trabalho de igual valor;

10.2 Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra (UNESCO, 2015, p. 23, 27, 29).

Os objetivos e metas propostos pelo documento têm estimulado ações desde 2015 e tem-se o propósito de que sejam efetivados até o ano de 2030. Portanto, esta pesquisa está colaborando com este acordo mundial, na medida em que busca compreender e promover estratégias inclusivas que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes, contribuindo para a efetivação da Educação Inclusiva.

O debate sobre a Educação Inclusiva empreende esforços em reafirmar a escola comum como espaços e tempos que podem ser reorganizados para que os ENEEs acessem as escolas, contando com as devidas condições de permanência e com as redes de apoio para apropriação do conhecimento sistematizado. Entretanto, de maneira alguma essa empreitada tem sido simples e desprovida de desafios. Pode-se descrevê-la como uma jornada contínua, na qual os desafios são encarados como elementos de investigação e impulsionadores na criação de diversas políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas. Essa abordagem revela a busca por oportunidades de educar na diversidade, reconhecendo essas categorias como partes intrínsecas do desenvolvimento humano.

O reconhecimento da educação como um direito público e subjetivo abre caminho para novas regulamentações direcionadas aos processos de escolarização de muitos estudantes na escola regular, incluindo os ENEEs. Isso se deve ao fato de que o direito de aprender foi estabelecido como uma meta explícita na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96 e em normativas correlatas. Para atingir seus objetivos, é necessário que esses indivíduos tenham acesso à escola regular com o suporte adequado que a ação demanda.

2.2. Um breve histórico normativo da inclusão no Brasil

Neste tópico, pretende-se fazer um apanhado legal sobre o processo normativo da inclusão no Brasil.

As políticas voltadas para a inclusão concernentes à elaboração de leis que norteiam as ações oficiais, tanto no cotidiano escolar quanto nas redes e sistemas educacionais, estão diretamente vinculadas às políticas públicas que visam à universalização da educação básica nos cenários internacional e nacional.

Observe a linha do tempo a seguir:

Figura 1 - Linha do tempo Inclusão



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Analisando a figura 1, percebe-se que o processo inclusivo é um grande esforço impulsionado por ideais de participação, acesso e criação de condições de permanência e desenvolvimento para as pessoas com necessidades educacionais específicas; porém, ainda na atualidade é necessário que haja leis e decretos que outorgam direitos inerentes à sua natureza humana. Segundo Leite e Oliveira (2012), o processo de inclusão social decorre de uma luta constante das diversas minorias por seus direitos humanos, dignas de respeito e cidadania. A história da relação da sociedade com a pessoa com deficiência é marcada por um processo

classificatório, embasado na ideologia da normalização⁹. Na Constituição da República Federativa do Brasil, no art. 3º, inciso IV, são indicadas considerações relevantes sobre a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e, ainda no artigo 5º, é apresentado que todos são iguais perante a lei, sem distinção, e abordados ainda os princípios da justiça, igualdade, liberdade, entre outros. Esse aporte legal oferece uma oportunidade de reflexão no âmbito da educação e que nos remete ao direito de educação para todos.

Na Constituição da República, ainda se destaca o art. 205, no qual salienta-se que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 124).

Importante destacar tal artigo ao se tratar da educação inclusiva e de qualidade, pois se enfatiza o desenvolvimento humano de forma integral, com respeito às diferenças e seus direitos. A Constituição Federal do Brasil legitima o direito de todos os cidadãos do país à educação, postulando o princípio da igualdade e de sua permanência na escola. Diante do exposto, percebe-se que a educação desempenha um papel de notória relevância no desenvolvimento integral das pessoas. Portanto, na sua função social ela torna-se colaboradora dos processos inclusivos, uma vez que a escola inclusiva permite o reconhecimento dos diferentes da sua maioria social.

A década de 1990 é marcada pela apresentação de relevantes documentos internacionais que ratificam o direito de uma educação inclusiva. Em Jomtien, na Tailândia, foi elaborado um documento denominado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reiterando a necessidade de educação para todos, o que propagou implicações no âmbito da educação nacional. No art. 3º, inciso V do documento, é apresentado:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

No sentido de promover a educação para todos, a declaração prevê o desenvolvimento

⁹ A Ideologia da Normalização consiste na crença que, por meio da habilitação e reabilitação, deve-se prover às pessoas com deficiência serviços que ajam sobre seus corpos para que executem funções mais próximas possíveis do normal. Normalidade, nesse caso, traduz-se na execução de ações como fariam na média as pessoas que não têm deficiência, segundo o esperado para sua idade, sendo assim um conceito bioestatístico (França, 2014, p. 111).

de políticas de apoio voltadas para questões social, cultural e econômica, o que se configura requisito necessário para a sua concretização. A educação básica para todos depende de medidas financeiras adequadas e da vontade política, alicerçadas em uma reforma administrativa e na consolidação institucional. Destarte, a Declaração Universal sobre Educação para Todos foi um marco no processo de universalização da educação básica e de compreensão do paradigma de inclusão na educação.

Durante muitos anos, o sistema de educação formal foi concebido e organizado com base em padrões que excluía estudantes considerados ‘anormais’ ou demasiadamente diferentes das normas estabelecidas das salas de aula. Diante desse cenário, surge a necessidade premente de reformular os paradigmas educacionais. A partir da declaração de Salamanca em 1994, a Educação Inclusiva é estabelecida como o ‘novo padrão’, acolhendo a diversidade que anteriormente era mantida à margem do ambiente escolar. Diversas leis foram promulgadas para assegurar a admissão e permanência desses estudantes no contexto educacional.

Em 1994, na Espanha, outro documento muito importante foi publicado, contribuindo com a disseminação dos direitos de todas as crianças à educação, sem nenhum tipo de distinção. Muito embora tal conferência fosse relacionada à Educação Especial, ela não ficou limitada às questões concernentes às pessoas com deficiência. Nessa direção, a Declaração de Salamanca propõe que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (UNESCO, 1994, p. 3).

O documento supracitado consegue, em seu texto, ampliar a definição de inclusão, visto que abrange um universo maior nesse movimento inclusivo. Ao enunciar a palavra ‘todas’, ao se referir às crianças, seja pelas diferentes dificuldades de aprendizagem que apresentam, ele torna legítima a diversidade. A partir daí foram elaboradas diretrizes e princípios nacionais com o objetivo de promover a educação para todos, buscando desenvolver sistemas inclusivos de educação pensando a sociedade na perspectiva desse paradigma. Numa outra corrente, documentos anteriores ao mencionado decretavam somente a integração dessas pessoas.

Na mesma direção inclusiva, também em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz conquistas importantes para a Educação Inclusiva. O capítulo V trata da Educação Especial e preceitua que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 19).

O documento citado fortalece o movimento inclusivo, pois torna a educação um direito de todos. Ele ressalta o direito de crianças e jovens aprenderem conforme suas necessidades individuais. É imperativo destacar que superar o processo de integração com uma educação pautada nos princípios e na garantia de um atendimento digno e de qualidade, e que atenda às reais necessidades de todos os alunos, consiste em um desafio.

Seguindo em um panorama nacional, há a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, instituída no ano de 2008 com o objetivo de garantir a todos os estudantes o direito de ter garantidas vagas nas escolas regulares. O documento deixa explícito, em seu texto, que a Educação Inclusiva tem como base o compromisso com os direitos humanos, sinalizando a importância de perseguir medidas para superar a segregação e exclusão em toda a sociedade, e não somente na escola. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, os quais são o público da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Esse texto foi um grande progresso no panorama nacional. O documento orienta que os sistemas de ensino devem garantir:

(...) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Perante os desafios apresentados, os princípios da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirmam e garantem o direito à essa modalidade de educação. Nesse contexto, a Educação Especial é uma forma de educação que permeia todos os níveis, etapas e demais modalidades, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando recursos e serviços e orientando sobre sua utilização no processo de ensino e aprendizagem em salas de aula do ensino regular.

Continuando a linha histórica da Educação Inclusiva, cita-se que, em 2015, entrou em vigor a Lei nº 13146: Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mais um aparato legal de ampliação dos direitos humanos em amparo às pessoas com deficiência, determinando medidas para assegurar a efetivação dos direitos anunciados. A lei trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes áreas da sociedade, como saúde, educação, tecnologia, mercado de trabalho, assistência social, transporte, entre outros. No que diz respeito ao direito à educação, a lei, em seu art. 28, versa que:

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 - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015, p. 8).

A LBI ainda faz menção à adoção de medidas individualizadas e coletivas que potencializam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência em todo e qualquer sistema educacional, seja ele público ou privado, com provimento de profissionais de apoio, sem que se exijam valores adicionais por esse serviço.

Evoluindo um pouco mais, em 2016 entrou em vigor a Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino, representando um grande avanço no cenário de garantia aos direitos a essas pessoas. Acessibilidade e inclusão no ensino superior brasileiro são temas relativamente novos, e mais nova ainda é a obrigatoriedade da reserva de cotas para pessoas com deficiência nesses estabelecimentos de ensino.

O movimento histórico que se pode observar é pela construção de uma Educação Inclusiva, que atenda a todos com igualdade e acesso permanente na rede pública de ensino, principalmente, e em todos os níveis de ensino, garantindo a esses estudantes uma assistência que respeite as suas necessidades, sem excluí-los dos processos, mas também favorecendo o desenvolvimento de sua identidade e de suas liberdades fundamentais.

2.3 Formação integrada e o trabalho como princípio educativo

A formação integrada proposta pelos Institutos Federais propõe um movimento que vai na direção da inclusão de uma formação dos trabalhadores sob um viés emancipador. A formação integrada defende que o trabalho seja considerado um princípio educativo e que o estudante seja formado em prol de uma formação humana e integral, conforme esclarece Ciavatta (2005):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2005, p. 85).

Posto isso, pode-se dizer que a formação integrada pretende promover a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas em todos os aspectos, de modo a efetivar os princípios da Educação Inclusiva que dizem respeito ao acesso de todos, pensando que o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular. A humanidade é ontologicamente conduzida pela educação e pelo trabalho. Esses dois fenômenos próprios dos homens estão profundamente relacionados, já que o trabalho é em si um processo educativo e que constitui o ser humano, caracterizando-o como homem. O trabalho é uma atividade eminentemente

humana, visto que o homem é capaz de modificar a natureza para atender suas necessidades. Diante disso, é importante ressaltar que:

O que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal, à medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que fazer o contrário, ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que é feito através do trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la (Saviani, 1989, p. 8).

De fato, o trabalho entendido como a essência do ser humano caracteriza um ponto fulcral para a construção e o exercício da cidadania. Em vista disso, compreender o que caracteriza o trabalho para a pessoa com necessidades específicas é algo imperioso. Fazer parte do mundo do trabalho, para esse indivíduo, pode ser traduzido em ter autonomia, independência financeira, ser produtivo e ser valorizado; ou seja, ser útil para a sociedade. Dessa forma, a pessoa com necessidade específica também é um ser participante na história política e social:

O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. [...] Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Assim, as práticas educativas inclusivas como princípio educativo remetem à ideia de formação humana ontológica que, por sua vez, integra a dimensão de transformação e emancipação do homem em sua articulação no trabalho. Pensar a inclusão escolar de ENEEs em articulação com a proposta de formação *omnilateral*, defendida pela educação, na visão histórico-crítica representa um avanço no processo de ascensão humana desses estudantes.

Objetivando romper a dicotomia entre a escola de formação propedêutica e a escola de formação profissional, os IFs propõem uma educação de formação integral dos estudantes, construída em uma relação dialética e reflexiva sobre as relações sociais e o mundo do trabalho e sobre a apropriação e utilização dos conhecimentos historicamente acumulados, como forma de participação e intervenção social. Portanto, entende-se que o trabalho é bastante significativo para que se possa construir o ser social.

A perspectiva do Ensino Médio Integrado delineia-se na possibilidade de uma formação profissional sem, entretanto, perder de vista a preparação para o seguimento nos estudos. Ao se

pensar nos ENEEs, o ingresso nos Institutos Federais representa viabilidade de formação também para o mundo do trabalho. A formação integrada de caráter científico e tecnológico tem papel imprescindível na consolidação do engajamento social e político desses sujeitos. Além disso, essa formação representa uma possibilidade de profissionalização ainda não alcançada historicamente quando se trata dos indivíduos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, percebe-se como é relevante o acesso aos IFs por essas pessoas. Para Saviani (2007), trabalho e educação são inerentes à própria existência do homem que, mediante a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, atua sobre a natureza para garantia de sua sobrevivência. Nessa concepção, o autor observa que trabalho e educação assumem uma relação de identidade.

Os Institutos Federais apresentam a proposta de uma Educação Profissional e Tecnológica; entretanto, se faz necessário aperfeiçoar os procedimentos de acolhimento e assistência aos ENEEs. Todavia, enquanto prevalecer a realidade estrutural atual e o trabalho humano for dominado pela lógica do capital, teremos sempre grandes limites de atuação para efetivar a inclusão, já que não basta garantir o acesso, mas também a permanência e a finalização. A certificação é um grande desafio posto hoje na escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas, especialmente quando estes não alcançam as habilidades mínimas requeridas para a conclusão dos seus estudos.

2.4 Desafios da Inclusão na EPT

As leis brasileiras que versam sobre a inclusão são claras ao descreverem o direito ao ensino para todos, em que as oportunidades de aprendizagem são igualmente possíveis. O processo de inclusão deve ser pautado pelo entendimento de que as instituições de ensino devem se adequar para receber as pessoas com deficiência e/ou com alguma necessidade específica, e não o contrário. Cabe apontar que a Educação Inclusiva é um grande desafio para a educação formal devido a diversos fatores, destacando-se, dentre eles, o fato de, nas escolas, pouco se falar sobre o currículo inclusivo ou, ainda, não se reservar espaços para discussões acerca dele.

Em uma perspectiva inclusiva, o currículo deve ser idealizado como um campo aberto a abranger as diferenças; por isso não deve ser projetado de forma que o estudante deva se adaptar aos padrões estabelecidos, mas no sentido de que cada estudante pode aprender de diferentes formas. É importante ressaltar que o currículo no processo educacional brasileiro tradicionalmente tem sua configuração num caráter elitista do ensino, em que prevalece a divisão entre trabalho manual e intelectual. As considerações de Paulo Freire sobre currículo,

entendido como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, são notórias e disseminadas nos vários momentos e estágios da sua obra escrita. Quando essas questões se ramificam em grandes áreas temáticas, suas reflexões se concentram principalmente na questão epistemológica subjacente à relação professor-aluno, permeada pela aquisição de conhecimento e pelo processo de ensino-aprendizagem.

A concepção freireana de educação pretende que os propósitos, os conteúdos e as ações encontram-se articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos. Paulo Freire, em suas obras “Educação e atualidade brasileira” (1959), “Educação como prática da liberdade” (1965), “Pedagogia do Oprimido” (1987) e “Pedagogia da Autonomia” (1996), enfim, em muitas partes da construção do seu discurso, ao se referir ao currículo trata as questões sob uma perspectiva crítico-emancipatória. Essa perspectiva contribui para a orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social. Em síntese, uma educação crítica e democrática requer que lutemos contra a hegemonia das elites intelectuais que têm, tradicionalmente, definido o que é chamado de conhecimento oficial.

Assim sendo, embora a inclusão seja um direito garantido por leis e decretos, o que se percebe é uma morosidade nas aplicabilidades das conquistas das reivindicações por melhores condições de inclusão, tendo em vista que os currículos e práticas pedagógicas permanecem inalteradas, ou ainda que os procedimentos e/ou recursos não seguem a visão de educação para todos.

Diante desse contexto, tem-se como resultado muitas desvantagens para os ENEEs em comparação com os outros estudantes. Nesse rol de dificuldades, estão questões como a acessibilidade e as adaptações curriculares que os ENEEs necessitam para a efetivação do processo de escolarização, bem como para se pensar na finalização dos estudos e na certificação desses estudantes, que teriam como possibilidade a aplicação da TE, caso as habilidades e competências não forem alcançadas para a conclusão do curso.

Nessa lista de desafios, inclui-se a formação de professores para atender às demandas que se apresentam na atualidade. Tem-se também a escassez de novas práticas pedagógicas, a infraestrutura precária de muitas instituições, entre outros problemas que dificultam o processo educacional rumo a uma educação de qualidade, à equidade e à inclusão. Quando se trata de educação de qualidade, a ênfase deve ser no desenvolvimento integral do ser humano e no respeito às suas diferenças e direitos.

Nessa direção, a pesquisa de Carlou (2014) salientou não apenas as contradições, mas também a complexidade do processo de inclusão vivenciado na educação profissional,

especialmente naqueles aspectos que concernem à concepção e às expectativas dos dirigentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos ENEEs. Ela apontou, também, a ênfase dada pelos gestores à falta de capacitação dos professores para atuar neste novo paradigma, o que se torna uma dificuldade para a efetivação de uma educação profissional inclusiva. Além disso, a autora sinaliza para o fato de a função do NAPNEE não estar totalmente consolidada institucionalmente; ademais, ela alega a existência de um número muito pequeno de alunos com Necessidades Educacionais Específicas matriculados no contexto da EPT. Um outro dado relevante comprovado nesta pesquisa foi que o público específico para a educação especial, em sua grande maioria não tem acesso aos níveis mais elevados de ensino, confirmando as estatísticas oficiais sobre o percurso formativo desses indivíduos e sua inserção no mercado de trabalho.

Corroborando esse pensamento, Goularte e Gonçalves (2018) também apontam que a questão da formação dos professores é o ponto mais desafiador para a efetivação da inclusão na EPT. Além disso, os autores revelam que a concretização de uma política pública vigorosa e a falta de profissionais com conhecimentos específicos das demandas inclusivas na instituição representam grandes obstáculos para a efetivação da inclusão na EPT. A pesquisa sinaliza ainda a burocracia na contratação de serviços especializados para o atendimento adequado aos ENEEs na rede federal.

Percebe-se que a entrada de um ENEE que necessita de serviços de apoio para ter seu direito à aprendizagem efetivado torna mais aparente as questões pedagógicas e os desafios educacionais vivenciados por todos. Nessa perspectiva, uma formação adequada pode instrumentalizar os professores a explorar possibilidades diante do processo de inclusão. A formação pode ser uma alternativa, na medida em que estimula a reflexão crítica sobre a prática. Pensar um projeto alternativo para atender às diferenças se aproxima do que se propõe como políticas de inclusão.

2.5 O AEE e o NAPNEE nos IFs

A inclusão escolar visa garantir a participação plena e igualitária de todos os estudantes, independentemente de suas características e habilidades, considerando a realidade da escola regular. Nesse contexto, em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política reafirma o papel da Educação Especial como uma modalidade educacional, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), e destaca a implementação desse campo de conhecimento no

âmbito da escola inclusiva por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os movimentos que enfatizam a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar ganham força, destacando seu compromisso em criar condições para a permanência de ENEEs em ambientes educacionais comuns, tendo como foco principal a potencialização das suas aprendizagens. Para que essa inclusão seja efetiva, é implementado o AEE como serviço da Educação Especial nas escolas regulares, por meio do Decreto nº 6571/2008. Em 2011, esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 7611/ 2011, que caracteriza o AEE:

(...) como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais¹⁰; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O AEE tem como objetivo a garantia de condições para o acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, bem como providenciar serviços especializados de apoio, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; assegurar a integração das ações da educação especial no ensino regular; promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que superem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e proporcionar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011). O AEE deve ser organizado para suprir as necessidades específicas dos estudantes, conforme define o art. 2º do decreto nº 7611, de 2011:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, p. 1).

Seguindo essa lógica, o AEE tem um caráter complementar e suplementar. As atividades propostas nesse atendimento são diferenciadas, com o intuito de desenvolver nos estudantes suas potencialidades, devendo possibilitar a esses indivíduos instrumentos de intervenção de acessibilidade que os auxiliem em seu cotidiano escolar. Em vista disso, o AEE deve ser entendido como uma proposta pedagógica e não clínica, que valida os serviços educacionais e acompanha a escola e seus estudantes.

¹⁰ § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2011, p.2).

Como já salientado anteriormente, a Constituição Federal Brasileira de 1988 enfatiza o direito de todos à educação, postulando o princípio da igualdade e da permanência de todos na escola. Em 2013, na atualização da redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, a Lei nº 12796 estendeu o ensino obrigatório e gratuito para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros dos quatro aos 17 anos de idade – ampliação que, obviamente, aplica-se aos estudantes público da modalidade de Educação Especial. Tal lei também altera o texto da LDBN 1996 no que se refere ao AEE. No art. 4, é apresentado que:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013, p. 1).

Diante dessa nova perspectiva de AEE, pode-se observar a gradativa transição da oferta de ensino para ENEEs da área assistencial e médica para o campo educacional, processo que vem acontecendo de forma progressiva, amparado pela legislação vigente. O AEE é um serviço de apoio a Educação Especial, sendo uma modalidade escolar transversal a todos os níveis de ensino, colaborando e orientando a educação regular em favor de todos os estudantes que participam desse contexto. Assim sendo, o AEE ocupa uma posição relevante nessa premissa inclusiva, cujo principal propósito é implementar práticas destinadas a promover a inclusão de ENEE nos ambientes educacionais convencionais (Turchiello, 2017).

É importante ressaltar que o AEE, embora previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, só ganhou impulso a partir do programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Esse serviço foi reconhecido como uma oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, preferencialmente a ser realizado no contraturno, tanto na própria escola quanto em outros locais designados para tal atividade (Vilaronga *et al.*, 2022).

De acordo com as evidências apresentadas pelas autoras acima citadas, esse modelo de serviço único, como o oferecido pelas Salas de Recursos Multifuncionais, não abrange todas as necessidades educacionais de uma parte dos estudantes Público da Educação Especial (PAEE), uma vez que o contraturno não permite um apoio integral ao professor da sala regular. Por esse motivo, autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014 *apud* Vilaronga *et al.*, 2022) também advogam a favor do coensino, que envolve a atuação do docente especializado em colaboração com o professor da sala regular no planejamento, execução e avaliação das atividades no espaço da sala comum.

Mais um aspecto relevante citado por Vilaronga *et al.* (2022) diz respeito ao financiamento dos serviços de apoio aos estudantes Público da Educação Especial.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), revisto pela Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020) e pelo Decreto 10.656, de 22 de março de 2021 (Brasil, 2021), instituiu o duplo cômputo de matrícula aos estudantes PAEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Dessa forma, ao contabilizar os estudantes desse grupo para fins de cálculo de repasse de recursos públicos, permite-se o registro de uma matrícula em classe comum da rede pública de ensino e outra no AEE (Vilaronga *et al.*, 2022, p.49).

O FUNDEB desempenha um papel fundamental no planejamento e na gestão dos recursos destinados à Educação Especial no sistema público de ensino, porém, conforme mencionado por Vilaronga *et al.* (2022, p.49) “não há indicação de que os IFs seriam beneficiários da dupla matrícula com o propósito de financiamento dos serviços de AEE”. Na mesma discussão as autoras fazem referência a um movimento que já existe nos IFs para incitar a discussão no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e na organização para a construção de uma matriz orçamentária.

No IFMG, o AEE é articulado enquanto ação de inclusão pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE). Ele deve ser realizado, prioritariamente, na sala de Recursos Multifuncionais da Instituição, em parcerias com outros *campi* do IFMG e/ou outras instituições (IFMG, 2016). Com vistas à concretização da política institucional de inclusão, o IFMG publicou, em janeiro de 2023, a Instrução Normativa nº 1, que normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do IFMG (IFMG, 2023). O documento prevê que os *campi* desenvolvam projetos vinculados às demandas de alunos e sejam acompanhados pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEEs).

§2º Esse profissional deverá ser o articulador e a referência de inclusão no *campus*, com foco, especialmente, nas revisões e adequações dos PPCs dos cursos, na construção de processos de acessibilidade e flexibilização curricular, na promoção de orientações e capacitações internas – trabalhando em rede com os demais profissionais especializados contratados nos outros *campi* (IFMG, 2023, p.5).

A discussão sobre o AEE é algo ainda recente no IFMG e sobre o qual o estudo não se aprofunda. A EPT para os ENEEs tem como finalidade promover o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes objetivando favorecer o exercício pleno da cidadania. Em um país com tantas desigualdades sociais, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais

específicas em programas de educação para o trabalho supõe a ampliação dos espaços de presença dessas pessoas em escolas de ensino médio e profissionalizantes, inclusive nos IFs. O Programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) foi uma proposta de expansão de educação e profissionalização no contexto das instituições da rede federal, sendo um programa de ação integrada da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), ambas secretarias vinculadas ao Ministério da Educação, visando expandir a oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho para pessoas com necessidade educacionais especiais.

O Programa TEC NEP teve como principal objetivo capacitar escolas e constituir centros de referência para a implantação e expansão da oferta de educação profissional nas escolas da rede federal e o acesso e permanência no trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando à sua inserção no mundo do trabalho, bem como a permanente capacitação dessas pessoas através de cursos de educação profissional. Em 2004, foi iniciada uma reorientação nas políticas educacionais direcionadas à Educação Profissional e Tecnológica. O redirecionamento possibilitou a retomada da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio (Brasil, 2004).

Nesse contexto, o extinto programa TEC NEP passou por uma reorganização em 2005, quando a profissionalização de pessoas com deficiência foi estabelecida como uma prioridade na agenda governamental. Foi realizado o I Seminário Nacional do TEC NEP, visando avaliar os primeiros anos do programa e estabelecer metas e prazos para impulsionar as ações de inclusão nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No período, o programa oficializou a criação dos núcleos de apoio como forma de sistematizar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Os núcleos assumem uma função deliberativa, concentrando-se em articular medidas pedagógicas inclusivas, promover na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, trabalhar para superar barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (Brasil, 2000).

Como assegura Rosa (2011), o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) é o setor que articula as ações do TEC NEP no âmbito local interno e externo à instituição. Internamente, sua função consiste em articular os diversos setores da instituição em atividades relacionadas à inclusão dessa clientela, estabelecendo prioridades e definindo todo o material didático-pedagógico a ser utilizado. Externamente, o Núcleo tem a responsabilidade de estabelecer parcerias com instituições e organizações que

oferecem educação profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, órgãos públicos e outros.

O Programa TEC NEP se aprimorou com a criação dos Núcleos de Apoio, pois se adequou à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Anjos (2006) advoga que a proposta do programa defende a concepção de que as instituições federais desempenhem um papel estratégico crucial como centros de referência em cada estado, no âmbito de uma educação profissional inclusiva, que assegure a acessibilidade a todos. Dessa forma, essas instituições, atuantes na área da educação para o trabalho, podem representar uma oportunidade adicional de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho, sendo este um dos requisitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

O programa TEC NEP traz em sua essência as concepções gerais elencadas a seguir.

A educação profissional, vista como uma necessidade para o desenvolvimento do país, abrange a preparação para o trabalho e a inserção produtiva na sociedade. A promessa de igualdade de oportunidades como um elemento impulsionador do desenvolvimento da cidadania apresenta a inclusão como uma transformação nos processos educativos e na inserção produtiva, buscando redimensionamento do contexto social. A educação profissional e a inserção no mercado de trabalho como concretização de direitos expõem uma compilação de outros documentos e legislações que respaldam a concepção de educação profissional e inserção produtiva como direito fundamental das pessoas com necessidades especiais (Brasil, 2000).

Na opinião de Mota (2008), o Núcleo de Apoio integra o processo de inclusão de cada instituição de EPT. Contudo, esses núcleos têm enfrentado desafios, pois carecem da estrutura física e dos equipamentos necessários para proporcionar um atendimento qualitativo e quantitativo adequado aos ENEEs. O autor também destaca que as dificuldades enfrentadas limitam significativamente a atuação da Ação TEC NEP, impedindo que os núcleos de apoio alcancem plenamente seus objetivos e, especialmente, os objetivos inclusivos da Rede de Educação Profissional. Essa rede, historicamente estabelecida para atender a uma parcela menos favorecida da sociedade, vê sua eficácia comprometida diante das limitações enfrentadas pelos núcleos.

Visando a primar pelos preceitos da Educação Inclusiva, o IFMG instituiu em seus *campi* os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), por meio da Resolução nº 22/2016, que versa sobre o regulamento que disciplina a organização, funcionamento e as atribuições deste setor. O NAPNEE atua como espaço de reflexão e discussão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena dos ENEE. Tem

por missão fomentar a convivência, o respeito à diversidade e, sobretudo, buscar superar obstáculos arquitetônicos, educacionais, comunicacionais e atitudinais, tanto dentro da instituição quanto em um contexto social mais abrangente. O objetivo é concretizar os princípios da Educação Inclusiva (IFMG, 2016).

É preciso notabilizar aqui, tal como referido na introdução deste estudo, a questão da nomenclatura utilizada pelo IFMG, Estudantes com Necessidades Específicas. Desde os anos de 1990, diversas e inúmeras foram as designações de nomenclaturas para referenciar os estudantes com deficiência, sendo a primeira delas “Estudantes com Necessidades Especiais”, após a publicação do art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01 (Brasil, 2001). Esse termo teria surgido inicialmente para substituir a expressão “deficiência” por “necessidades especiais” (Sasaki, 2013, p. 3). Já em 2015, a Lei nº 13146, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), prevê o uso do termo “Necessidades Específicas”, utilizado ao longo do texto legal para se referir às necessidades individuais de cada pessoa, em contraposição a uma abordagem mais genérica do termo “Necessidades Especiais”.

A mudança de nomenclatura de "Estudantes com Necessidades Especiais" para "Estudantes com Necessidades Específicas" reflete uma evolução no entendimento e na abordagem da diversidade e da Inclusão Educacional. Essa transição linguística visa enfatizar a individualidade e singularidade das necessidades de cada aluno, destacando que tais necessidades não são extraordinárias, mas sim específicas a cada indivíduo. Ao adotar a terminologia de "Necessidades Específicas", busca-se promover uma visão mais centrada na pessoa, que reconhece e valoriza as características únicas de cada estudante, e que reforça o compromisso de proporcionar um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades de todos os alunos. Torna-se, claro, portanto, que respeitar as diferenças dos indivíduos não consiste em considerar que todos são iguais, mas é aceitar suas singularidades, respeitando a cada um em todas as suas diferenças.

Diante dessa breve explanação em relação à nomenclatura, e retomando a discussão anterior, no IFMG existe o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE). Trata-se de um órgão de assessoramento que está vinculado ao Setor de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino, na Reitoria. Em cada *campus*, o NAPNEE estará subordinado à Diretoria de Ensino. Além disso, o NAPNEE articula as ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado (IFMG, 2016); em conformidade com essa resolução o público do NAPNEE são pessoas com necessidades educacionais específicas:

- I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial.
- II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, da comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Transtorno do Espectro Autista.
- III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento, isoladas ou combinadas, nas esferas intelectual, artística e criativa, cinestésico-corporal e de liderança.
- IV. Alunos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias de atendimento educacional (IFMG, 2016, p.4-5).

Além de fornecer atendimento e acompanhamento aos ENEEs e às demandas da instituição, o NAPNEE também deve desenvolver atividades inclusivas, com o objetivo de disponibilizar informações e promover formação para a comunidade escolar e acadêmica do *campus*. Conforme estabelecido pela Resolução nº 22/2016 o NAPNEE é constituído por uma equipe multidisciplinar, e “deverá ter um coordenador, um primeiro e um segundo secretários, que deverão ser docentes ou técnico-administrativos efetivos e eleitos pelos membros colaboradores do setor” (IFMG, 2016, p.7). A resolução diz ainda que nos *campi* onde existem profissionais como psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, assistentes sociais, profissionais de saúde, tradutores intérpretes de língua de sinais, professores de Libras e outros especializados em Educação Especial/Inclusiva, recomenda-se a inclusão desses profissionais como membros do NAPNEE (IFMG, 2016). O papel desempenhado pelos NAPNEEs no IFMG é de grande importância nas diversas ações que ele desenvolve.

No que diz respeito às ações que beneficiam os estudantes com deficiência, conforme pontuado por autores como Carlou (2014), Costa (2018) e Santos (2020), muitos são os desafios encontrados pelos NAPNEEs, entre eles a estrutura física, a escassez de profissionais para atuar nesses núcleos e o pouco financiamento, além da falta de pessoal com formação em Educação Especial para integrar as estruturas dos núcleos. Todavia, mesmo diante de todas as questões e desafios em torno da criação dos NAPNEEs, esses núcleos constituem o setor que impulsiona o movimento de inclusão escolar nos IFs.

Para garantir a participação efetiva dos estudantes da Educação Especial, especialmente aqueles que são considerados casos muito complexos, com severos comprometimentos nas práticas de ensino, e para promover um ambiente propício ao seu aprendizado, ocasionalmente é necessário realizar ajustes no currículo regular. Essas ações se justificam quando a diversificação de estratégias pedagógicas, a flexibilização do tempo, o uso de recursos de acessibilidade como tecnologias assistivas e outras atividades, não se mostram suficientes para impulsionar o progresso do estudante (Oliveira; Delou, 2022). Nesse aspecto, o AEE pode

contribuir no sentido de complementar as ações de inclusão em conjunto com toda a equipe escolar, além de pensar nas estratégias para a permanência e a finalização do curso por esses estudantes.

A integração entre o AEE e os educadores altamente qualificados, dedicados às suas respectivas áreas nos Institutos Federais, pode representar uma abordagem eficaz para enfrentar os desafios que surgem. Professores que, simultaneamente, atuam como pesquisadores em seus campos, possuem uma compreensão aprofundada das questões que abordam. Isso lhes confere a capacidade de transitar fluidamente do complexo ao simples, do teórico ao prático, do elaborado ao elementar e vice-versa. Essas ações são essenciais no planejamento do ensino profissional para os alunos, considerando as especificidades do desenvolvimento individual. Contudo, a realização desse exercício muitas vezes encontra diversos obstáculos, tornando imprescindível refletir sobre a estrutura disponível nos Institutos Federais para o atendimento especializado aos estudantes (Pertile; Mori, 2018).

A implementação da Terminalidade Específica se apresenta como uma opção de certificação para os estudantes que não atingiram os requisitos mínimos estabelecidos pelos PPCs dos cursos. Cabe aqui fazer uma reflexão sobre como os PPCs nos IFs tem sido pensado, se este documento tem considerado adequadamente as necessidades dos ENEEs. Na perspectiva da educação inclusiva, os PPCs, devem prever tópicos específicos sobre Acessibilidade Curricular com o intuito de garantir que as adaptações necessárias para acolher todos os alunos fossem devidamente planejadas e implementadas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, faz-se necessário uma revisão com um olhar crítico voltado para a educação inclusiva sobre os PPCs dos cursos nos IFs, pois esse movimento pode revelar a necessidade de ajustes para tornar o currículo mais acessível, abrangente e equitativo. Portanto, é essencial considerar essa questão e realizar as alterações necessárias para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de alcançar sucesso acadêmico e profissional.

Retomando as reflexões sobre a TE, destaca-se que ela ampliaria o período dedicado ao desenvolvimento e investimento no aluno. Ademais, seu propósito não se limitaria apenas ao esgotamento das oportunidades de aprendizado dos conteúdos escolares, pois estaria intrinsecamente ligado à viabilidade de integração nas relações de trabalho, uma necessidade incontestável para o indivíduo. A Terminalidade Específica na educação profissional apresentaria uma dinâmica distinta em comparação com o que seria esperado no ensino fundamental. Enquanto neste último a conclusão da educação básica seria alcançada por meio da certificação, no ensino profissional ela denotaria uma formação com ênfases particulares,

moldada de acordo com as características individuais do aprendiz (Pertile; Mori, 2018).

Dessa forma, a TE representaria uma certificação profissional obtida após um processo que envolve adaptações e ajustes essenciais, possibilitando ao estudante a finalização de uma etapa formativa, com um certificado que reconhece as capacidades desenvolvidas pelos estudantes.

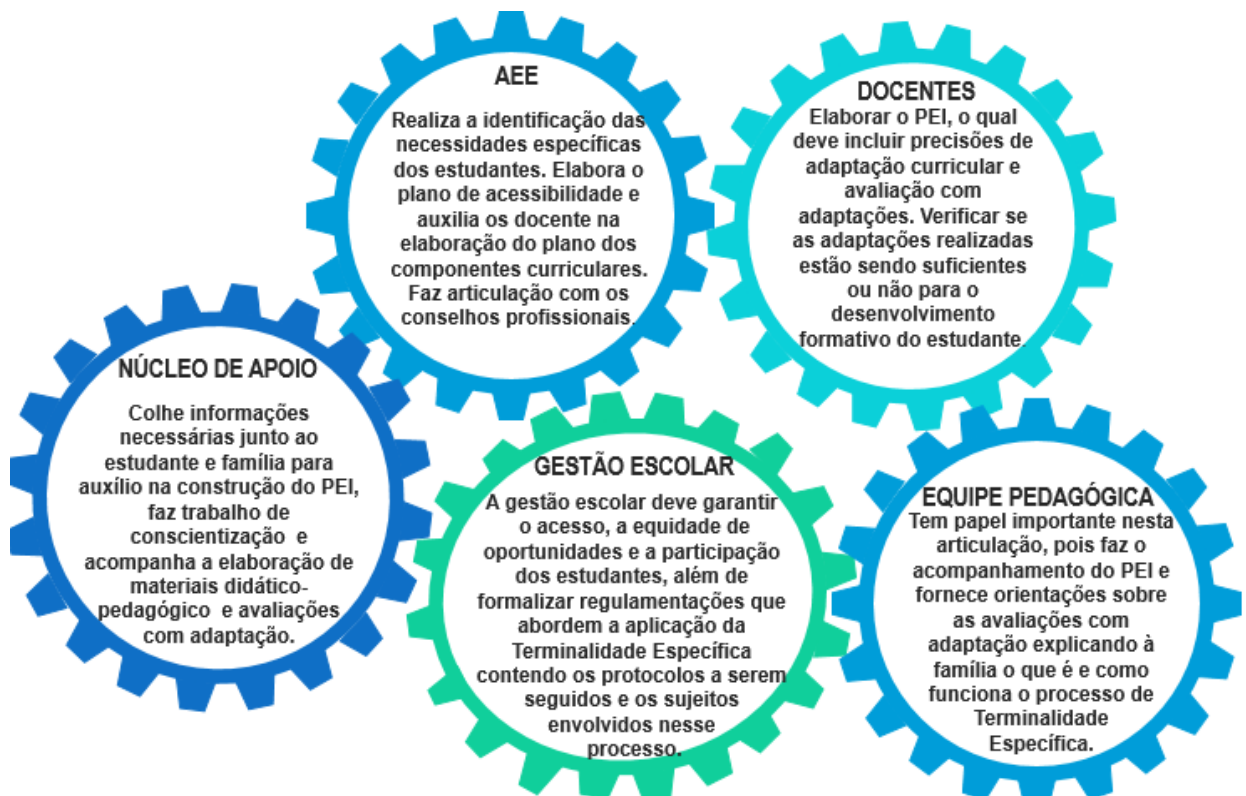
Diante da necessidade que as pessoas com deficiência, assim como qualquer outra, têm de acesso ao mercado de trabalho, do ingresso desses sujeitos na educação profissional da rede federal e da indicação de uso da terminalidade específica, apresenta-se a necessidade da oferta do AEE de maneira uniforme em todas as unidades da rede federal. (...) mesmo com o AEE são grandes os desafios sem esse apoio, pois corre-se o risco de que o ingresso do aluno não assegure a permanência na educação profissional (Pertile; Mori, 2018, p.11).

Sobre esse assunto, investigação realizada no documento do Instituto Federal Catarinense, Portaria Normativa nº4 de 29 de janeiro de 2018, mostra que o Art. 24 define que o uso do instrumento de certificação por TE deve ser enviada à PROEN, que por sua vez deverá analisar o procedimento, emitirá uma manifestação e, se necessário, concederá autorização para a certificação/diplomação. No processo deverá constar: plano de AEE com os devidos acompanhamentos, registros do encaminhamento do estudante ao AEE, plano (s) de acessibilidade ao (s) componente (s) curricular (es), além dos respectivo (s) parecer (es) do desempenho do (s) componente (s) curricular (es) e, ainda, o parecer descritivo da equipe de AEE (IFC, 2018).

Constata-se por meio do documento do IFC que o AEE é composto por uma equipe constituída via portaria, para fins de execução do Atendimento Educacional Especializado, sendo composta pelos seguintes profissionais: pedagogo, psicólogo e professor de Educação Especial/professor de AEE. Outro aspecto presente no documento é que a instituição busca articular todo o trabalho do AEE com a solicitação de certificação por TE, sendo que esse documento entende a TE como “recurso de flexibilização curricular que possibilita o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada do que é previsto no curso” (IFC, 2018, p.11), e ainda determina que a TE só poderá ser solicitada na situação em que persistir a ausência de aprendizado ou a não conquista dos objetivos, após esgotadas todas as alternativas de ensino. O Art. 26 prevê inclusive que “A equipe de AEE deverá, nos casos de certificação por terminalidade específica, realizar articulação com os conselhos profissionais, a fim de viabilizar a atuação dos profissionais no mercado de trabalho” (Idem, p.12).

Diante do exposto, percebe-se que para chegar à Certificação por TE é necessário todo um trabalho articulado entre o Núcleo de Apoio¹¹, AEE, docentes, equipe pedagógica e gestão escolar. Os ENEEs precisam ter garantidas ações que mobilizem, se necessário, percursos escolares diferenciados, com adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas, a fim de garantir seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. A figura 2 ilustra o que o autor da pesquisa compreende como deve se dar a articulação mencionada.

Figura 2- Articulação para se chegar à certificação por TE.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A articulação referida busca garantir o acesso e a participação plena desses estudantes no contexto escolar, por meio de um processo de ensino-aprendizagem adaptado e coerente com suas particularidades. Para alcançar este objetivo, é indispensável a atuação de profissionais comprometidos e qualificados, bem como a constante atualização e formação desses profissionais. A inclusão escolar é uma conquista coletiva que requer a colaboração de toda a

¹¹ Nos IFs, atualmente, temos o uso de diversas nomenclaturas e siglas para designar os núcleos de apoio da educação especial, algumas instituições usam o termo NAIs – Núcleos de Ações Inclusivas, tem o termo NAPNES- Núcleo de atendimento às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. No IFMG temos os NAPNEEs- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

comunidade escolar em prol do desenvolvimento pleno e igualitário de todos os estudantes.

2.6 Terminalidade específica: o que dizem os estudos

O propósito central desta seção é apresentar as discussões atuais sobre a Terminalidade Específica no Brasil, a fim de fornecer uma visão abrangente das pesquisas mais recente sobre o tema deste estudo. Para isso, foram realizadas buscas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando as palavras-chave: Terminalidade Específica, Certificação por Terminalidade Específica, Terminalidade Específica na Educação Profissional e Terminalidade Específica nos Institutos Federais. Em seguida, verificou-se no Scielo e Google Acadêmico com as mesmas palavras-chave mencionadas anteriormente.

Ao revisar a literatura existente sobre a Certificação por Terminalidade Específica foi possível explorar as nuances dessa abordagem educacional, verificando requisitos, os processos, os benefícios percebidos e os desafios enfrentados. Esta revisão tencionou promover uma compreensão aprofundada das práticas atuais, identificando lacunas e oportunidades para o avanço do tema no âmbito da educação inclusiva. Constituíram a pesquisa os trabalhos publicado a partir do ano de 2011 e a discussão será apresentada na ordem cronológica das publicações.

Quadro 1- Revisão de literatura

Título da Pesquisa	Tipo	Autores	Ano
Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual: Terminalidade específica e expectativas familiares	Artigo	Solange Rodovalho Lima Enicéia Gonçalves Mendes	2011
Processos de (RE) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: Adaptações curriculares (DES) necessárias	Dissertação de mestrado	Mariane Carloto da Silva	2016
Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a	Artigo	Eliane Brunetto Pertile; Nerli Nonato Ribeiro Mori	2018

Terminalidade Específica e a necessidade do Atendimento Educacional Especializado.			
Certificação por Terminalidade Específica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Produto e Produtora de Representações Culturais	Dissertação de mestrado	Thamille Pereira dos Santos	2019
Terminalidade Específica: benefício ou exclusão velada?	Artigo	Flávio Lopes dos Santos Alexandre Bazilatto Tamille Correia de Miranda Milanezi	2020
Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama	Artigo	Wanessa Moreira de Oliveira Cristina Maria Carvalho Delou	2020
Adaptação Curricular e Certificação Diferenciada: inquietudes e possibilidades na Educação Inclusiva	Artigo	Marcelio Adriano Diogo Marlise Geller	2020
Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros.	Dissertação de Mestrado	Jéssica Rodrigues Santos	2020
Estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: quem são?	Artigo	Wanessa Moreira de Oliveira Cristina Maria Carvalho Delou	2021
A deficiência intelectual ou múltipla e o ensino inclusivo na formação	Ensaio	Wanessa Moreira de Oliveira Cristina Maria Carvalho Delou	2022

profissional			
(Im) possibilidades da implementação da terminalidade específica na educação superior	Tese de doutorado	Mariane Carloto da Silva	2022
A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão	Artigo	Wanessa Moreira de Oliveira Cristina Maria Carvalho Delou	2022
Terminalidade específica na Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais	Artigo	Wanessa Moreira de Oliveira Cristina Maria Carvalho Delou	2022
Terminalidade específica na educação superior como escuta da diversidade	Artigo	Daniele Cláudia Miranda Sonia Maria Ribeiro Rita Buzzi Rausch	2022
A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e a Terminalidade Específica	Capítulo de livro	Wanessa Moreira de Oliveira Cristina Maria Carvalho Delou	2022
Terminalidade Específica e as implicações para o Ensino Inclusivo no contexto dos Institutos Federais.	Tese de doutorado	Wanessa Moreira de Oliveira	2022
Revisão integrativa voltada à certificação de terminalidade específica	Artigo	Rita Buzzi Rausch Sonia Maria Ribeiro	2023
Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade	Artigo	Wanessa Moreira de Oliveira Cristina Maria Carvalho Delou	2023

curricular, adaptação curricular e terminalidade específica			
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Na pesquisa intitulada “Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual: Terminalidade Específica e expectativas familiares” (Lima; Mendes, 2011) conduziram uma análise abrangente dos dispositivos legais que regem a inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular. As autoras destacaram os significados atribuídos pelas famílias em relação à educação oferecida nas classes regulares. Na análise dos documentos legais, apontou-se que, no contexto brasileiro, as propostas e reformas, tanto no âmbito educacional quanto social, incorporam diretrizes políticas específicas para a Educação Especial.

No entanto, durante o processo de escolarização de alunos com deficiência, especialmente aqueles mais comprometidos do ponto de vista intelectual, os mecanismos historicamente associados à exclusão não estão sendo desmantelados, persistindo nas atuais políticas públicas para a área. Nota-se uma disparidade entre o que é apresentado nos documentos oficiais, que estabelecem políticas e reformas educacionais visando à inclusão escolar, e as ações efetivamente implementadas pelo poder público, sob o discurso de garantir acesso, permanência e sucesso desses estudantes na rede regular de ensino.

No que diz respeito à percepção das famílias, observou-se que alguns participantes da pesquisa destacaram aspectos positivos da TE, particularmente pela possibilidade de continuar os estudos, obter um certificado e ingressar no mercado de trabalho. No entanto, a maioria dos pais enfatizou aspectos negativos da TE, argumentando que seus filhos deveriam permanecer na escola, cursar todas as disciplinas e receber certificados como os demais alunos. Alguns revelaram incertezas em relação às suas opiniões sobre a TE. As autoras concluem que, embora tenham ocorrido progressos, a educação de pessoas com deficiência intelectual requer uma revisão substancial. Nesse contexto, a discussão sobre a TE deve ser profundamente debatida, uma vez que, como instrumento legal, não está alinhada às expectativas das famílias; ademais, apresenta, no cenário brasileiro, riscos desvantajosos para a trajetória educacional dos alunos com deficiência intelectual.

Um dos pontos centrais destacados é a disparidade entre as diretrizes legais que visam à inclusão escolar e as práticas efetivas nas políticas públicas. Isso evidencia uma lacuna significativa entre a teoria e a prática no contexto da educação inclusiva no Brasil. A análise das expectativas familiares em relação à TE também é fundamental, pois revela uma

diversidade de perspectivas. Enquanto alguns pais reconhecem aspectos positivos, como a continuidade dos estudos e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, outros expressam preocupações e desejos por uma educação mais completa e integral para seus filhos. A discussão sobre a TE como instrumento legal também é relevante, pois levanta questionamentos sobre sua eficácia e adequação às realidades educacionais e sociais dos estudantes com deficiência intelectual. No entanto, é importante ressaltar que uma análise mais aprofundada das práticas e políticas específicas em cada contexto educacional pode fornecer *insights* adicionais sobre os desafios e oportunidades relacionados à implementação da TE e à promoção de uma Educação Inclusiva verdadeiramente eficaz.

Na dissertação ‘Processos de (RE) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: Adaptações curriculares (DES) necessárias’ (Silva, 2016) a autora busca conhecer como os processos de (re) conhecimento e acompanhamento aos estudantes público da educação especial ocorrem nos contextos dos cursos de graduação, com vistas a contribuir com a aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes. A pesquisadora destaca a necessidade de mudanças normativas, adaptações curriculares e ajustes institucionais para inclusão dos estudantes público da educação especial, além de abordar a pertinência de se avaliar a viabilidade da implementação da TE em casos específicos, assegurando, ao mesmo tempo, a formação e a conclusão nos cursos de graduação.

Um ponto fundamental ressaltado na pesquisa é a importância de promover mudanças normativas, adaptações curriculares e ajustes institucionais para garantir a inclusão e contribuir para a aprendizagem e conclusão dos cursos pelos estudantes. A discussão sobre a viabilidade da implementação da TE em casos específicos é pertinente, pois evidencia a necessidade de considerar as necessidades individuais dos estudantes e garantir sua formação e conclusão nos cursos de graduação. No entanto, é importante notar que a TE é uma estratégia que visa atender às necessidades específicas de estudantes com deficiências intelectual ou múltipla graves, que não conseguem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental.

Nesse sentido, a implementação da TE em cursos de graduação pode exigir uma avaliação cuidadosa para garantir tanto sua eficácia quanto sua adequação às demandas educacionais e sociais dos estudantes. É fundamental considerar a diversidade de perfis e necessidades dos estudantes público da Educação Especial e buscar estratégias inclusivas e individualizadas que promovam uma educação de qualidade, bem como a conclusão dos cursos, de forma satisfatória. A TE, como mencionado na dissertação, contribui para uma reflexão aprofundada sobre as políticas e práticas inclusivas na educação superior e a importância de garantir oportunidades educacionais equitativas para todos os estudantes.

No estudo de Pertile e Mori (2018), intitulado ‘Institutos Federais de Educação: as discussões sobre a Terminalidade Específica e a necessidade do Atendimento Educacional Especializado’, é apresentada uma discussão sobre a profissionalização das pessoas com deficiência nos Institutos Federais, além de discutir a reserva de vagas e os desafios dessa instituição frente a essa nova realidade. Destacou-se a urgência em expandir as conversas acerca de abordagens distintas na organização dos processos educacionais, ressaltando a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do ensino profissional. Reforça ainda que o AEE é essencial para garantir a permanência dos alunos e construir uma formação que esteja alinhada às suas necessidades, com especial ênfase na consideração da possibilidade de utilização da TE para fins de certificação.

Uma das principais contribuições do estudo é ressaltar a importância de ampliar as discussões sobre abordagens distintas na organização dos processos educacionais, especialmente no contexto do ensino profissional. A ênfase dada ao AEE como elemento essencial para garantir a permanência dos alunos e construir uma formação alinhada às suas necessidades é fundamental. O AEE desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e no desenvolvimento acadêmico e social dos ENEEs.

A consideração da possibilidade de utilização da TE para fins de certificação é um ponto relevante da pesquisa, pois pode representar uma oportunidade para que os estudantes concluam sua formação de maneira adequada e satisfatória. No entanto, é importante ressaltar que a implementação da TE e do AEE requerem uma abordagem cuidadosa e individualizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada estudante. Além disso, é necessário enfrentar os desafios institucionais e estruturais para garantir a eficácia dessas medidas, bem como promover uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos os estudantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Santos (2019), em sua dissertação ‘Certificação por Terminalidade Específica (CTE) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Produto e Produtora de Representações Culturais’, faz uma revisão de literatura cuja discussão busca compreender como a CTE atua como produto e produtora de representações culturais sobre a inclusão no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), além de compreender como essas representações culturais são colocadas em funcionamento na rede. A pesquisa revelou que a CTE, previamente restrita ao ensino fundamental no Brasil, passa a integrar a realidade da RFEPCT no final da primeira década do século XXI.

Essa mudança tem origem na interseção entre a educação especial e a educação profissional e tecnológica, ambas compartilhando representações culturais acerca da

profissionalização e do autoempreendedorismo como meios para garantir a inclusão de indivíduos com deficiência intelectual grave e múltipla no ambiente escolar e no mercado de trabalho. Além disso, percebeu-se que essas representações culturais posicionam os estudantes com deficiência mental grave e múltipla como um subgrupo de risco e exclusão, o que justifica sua identificação como público da CTE. A análise também evidenciou como estratégias institucionais de implementação da CTE geram representações sobre a necessidade de estabelecer uma rede de apoio institucional para promover a inclusão desses sujeitos na escola e no mundo do trabalho, consolidando a CTE como um aporte estratégico entre essas duas esferas.

A pesquisa de Santos destaca a complexidade das representações culturais associadas à CTE e ressalta a necessidade de abordagens inclusivas e estratégias institucionais que promovam uma inclusão efetiva e uma educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência intelectual grave e múltipla.

O artigo ‘Terminalidade Específica: benefício ou exclusão velada?’, de Santos, Bazilatto e Milanezi (2020), sinaliza que o conhecimento acerca da TE está imerso e fundamentado por opiniões divergentes quanto à possibilidade de aplicação dessa certificação para os estudantes público da educação especial. O estudo pontua ainda que os textos legais que versam sobre a TE não possuem uma redação clara e direcionada, além de não trazerem, de forma explícita, como a TE deve ser aplicada em outros níveis e modalidades de ensino e de não orientar o processo pelo qual as instituições escolares devem seguir para emitir a certificação.

A pesquisa compreende que essa certificação pode ser vista como uma demanda resultante das lutas de vários grupos, especialmente considerando as articulações e mecanismos de poder que influenciam sua funcionalidade e requerem uma (re) avaliação. Em outras palavras, a presença ou ausência da TE nesse contexto passa a ser predominantemente guiada por motivações de lucro financeiro (de natureza capitalista), enquanto o processo de aprendizagem do estudante é relegado a um plano secundário, com menor ênfase.

Os autores concluem que a Terminalidade Específica apresenta um caráter dicotômico dependendo da sua abordagem e, principalmente, quanto à sua motivação. A implementação da Terminalidade Específica, dependendo da motivação subjacente, pode ser considerada como uma forma de benefício tanto para o estudante quanto para a sua família, especialmente quando alinhada com os esforços contínuos da escola em auxiliar o estudante, mas interrompida por limitações próprias. Em contrapartida, a Terminalidade Específica pode ser interpretada como um mecanismo excludente, uma vez que o custo associado a um estudante que permanece por um longo período no ambiente escolar é superior ao daquele que conclui seus estudos dentro

do prazo previsto. Portanto, há uma atração para as autoridades públicas encerrarem o processo oneroso de escolarização desse estudante.

Um ponto relevante abordado na pesquisa é a questão da priorização do lucro financeiro em detrimento do processo de aprendizagem do estudante, evidenciando uma preocupação com a falta de ênfase na qualidade da educação e na inclusão dos estudantes com deficiência. A discussão sobre os custos associados à permanência prolongada de um estudante na escola em comparação com aquele que conclui seus estudos dentro do prazo previsto também é pertinente, pois levanta questões sobre o equilíbrio entre a eficiência financeira e a garantia de uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos. Isso pode resultar em uma abordagem dicotômica da TE como benefício ou exclusão. Em síntese, o artigo traz à tona questões relevantes sobre a aplicação da TE, ressaltando a importância de considerar não apenas os aspectos financeiros, mas também os impactos na qualidade da educação e na inclusão dos estudantes com deficiência.

Em estudo realizado por Oliveira e Delou (2020), intitulado ‘Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama’, as autoras discutem a temática da Terminalidade Específica (TE) destinada a estudantes com deficiência intelectual/múltipla, conforme estabelecido na política educacional, com o propósito de examinar sua implementação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os resultados encontrados na pesquisa apontam que a regulamentação e a implementação da TE nos IFs ainda é pouco significativa, e não se apresenta de forma eficiente. As autoras destacam ainda que, embora alguns IFs tenham regulamentado e/ou adotado a Terminalidade Específica (TE), eles a incorporam para a conclusão de uma etapa formativa profissional. Nesse contexto, declaram apenas as habilidades e competências adquiridas, visando uma atuação profissional possível. Isso evidencia a incompletude da formação técnica profissional, sendo apresentada à sociedade de maneira transparente.

O estudo aponta para a necessidade de uma revisão na implementação da TE nos IFs, com ênfase na garantia de uma formação técnica profissional completa e adequada para os estudantes com deficiência. É importante considerar não apenas a conclusão de etapas formativas, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para uma participação plena e efetiva na sociedade, tanto no aspecto profissional quanto pessoal. Fica evidente a importância de uma abordagem mais abrangente e eficiente da TE nos IFs, visando garantir uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

A análise desenvolvida por Diogo e Geller (2020) no artigo ‘Adaptação Curricular e

Certificação Diferenciada: inquietudes e possibilidades na Educação Inclusiva’ apresenta as trajetórias que viabilizaram a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos médio-técnicos dos Institutos Federais, assim como as opções educacionais planejadas para assegurar a permanência e o êxito desses estudantes ao longo de seu percurso formativo. Na perspectiva dos autores é essencial estabelecer um protocolo mais robusto para a padronização do processo de certificação de conclusão do ensino técnico. O protocolo visa evitar um retrocesso ao modelo em que os estudantes eram obrigados a se adequar à escola, impedindo a instituição de promover acessibilidade e inclusão, conforme preconizado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência. Portanto, é necessário garantir uma abordagem educacional inclusiva e não discriminatória.

Além disso, a ênfase na necessidade de evitar retrocessos ao modelo em que os estudantes eram obrigados a se adequar à escola destaca a importância de promover a acessibilidade e a inclusão conforme preconizado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). No entanto, é essencial considerar que a implementação de um protocolo mais robusto para a certificação diferenciada também deve ser acompanhada de medidas efetivas para garantir a qualidade da adaptação curricular e o apoio adequado aos estudantes ao longo de seu percurso formativo. Isso inclui a capacitação dos profissionais da educação, o fornecimento de recursos e suportes necessários, e a criação de ambientes inclusivos e acolhedores para todos os estudantes.

‘Inclusão Escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros’ é o título da dissertação de Santos (2020), que fez uma análise dos documentos regulatórios para a inclusão escolar e o Planejamento Educacional Individualizado dos estudantes público da educação especial nos Institutos Federais. Os resultados da pesquisa indicaram a presença de escassas regulamentações gerais para a educação especial, bem como uma variedade de interpretações sobre o papel do NAPNE, juntamente com uma falta de documentos específicos para o PEI. Concluiu-se destacando a ação e o comprometimento dos profissionais dos NAPNEs, enfatizando a importância de estabelecer políticas eficazes para a educação especial nos Institutos Federais.

A pesquisa revela a importância de uma abordagem mais consistente e abrangente para a educação especial nos IFs, incluindo a necessidade de regulamentações claras, diretrizes específicas para o PEI e apoio adequado dos profissionais responsáveis. A dissertação destaca desafios e áreas de melhoria na implementação da Educação Especial nos IFs, ao mesmo tempo em que reconhece a dedicação dos profissionais envolvidos e a importância de políticas eficazes para promover uma inclusão escolar efetiva.

A pesquisa ‘Estudantes público-alvo da Educação Especial nos Institutos Federais: Quem são?’, de Oliveira e Delou (2021), identifica e analisa dados de acesso público sobre o ingresso e permanência de estudantes público da Educação Especial nos Institutos Federais no período de 2015 a 2019. Tem-se como resultados que, em linhas gerais, os Institutos Federais (IFs) possuem informações pouco estruturadas acerca dos estudantes que compõem o público da Educação Especial. Além disso, há uma falta de uniformidade nas nomenclaturas utilizadas, e observa-se uma ampliação do público da política de inclusão em relação ao que está definido na legislação. Foi notado que a maioria desses estudantes (69%) apresenta deficiências físicas, visuais ou auditivas, representando, no entanto, uma parcela bastante reduzida da comunidade estudantil. Além disso, o estudo identificou a discrepância entre a reserva de vagas para pessoas com deficiência e seu ingresso nos IFs e o representativo número de desistências, trancamentos ou transferências de estudantes público da Educação Especial dos IFs.

O cerne da discussão empreendida na pesquisa evidencia a necessidade de melhorias na coleta e organização de informações sobre os estudantes público da Educação Especial nos Institutos Federais. Além disso, a falta de uniformidade nas nomenclaturas utilizadas para descrever esse público também aponta para a necessidade de padronização e clareza nos registros. Em suma, a pesquisa oferece *insights* importantes sobre os desafios enfrentados pelos estudantes público da Educação Especial nos Institutos Federais e destaca a importância de medidas para melhorar o acesso, a permanência e a inclusão desses estudantes no contexto educacional.

O ensaio ‘A deficiência intelectual ou múltipla e o ensino inclusivo na formação profissional’, de Oliveira e Delou (2022), traz reflexões sobre as abordagens de ensino voltadas para estudantes com Deficiência Intelectual (DI) ou Deficiência Múltipla (DM), a fim de compreender as implicações para sua efetivação nos Institutos Federais. As autoras registram que a atual política educacional que propõe a inclusão tem viabilizado a participação dos indivíduos da Educação Especial (EE) no ensino regular, na educação básica e inclusive na formação profissional técnica, em níveis médio e superior, ressaltando que:

(...) é preciso observar como têm se dado os processos de ensino e formação profissional desses estudantes, de modo que não se caia na armadilha reducionista de relacionar inclusão educacional, de forma exclusiva, à socialização, pois, conforme afirma Delou (2018, p. 3 apud) “a função da escola é a escolarização e não a recreação ou a convivência social, apenas, ou ainda a hotelaria (Oliveira; Delou, 2022, p.3)

No artigo é discutida ainda a questão da forma defasada na aprendizagem que muitos dos estudantes público da EE costumam chegar no ensino técnico/profissional, devido à falta

de qualificação das práticas de ensino anteriores. As autoras reforçam que é crucial considerar a complexidade dos casos mais graves de DI e DM, especialmente aqueles envolvendo déficit cognitivo/deficiência intelectual. Esses casos, por si só, representam desafios significativos para a formação técnica e profissional, já que ao final da formação deve-se ter habilidades e competências específicas.

Os resultados encontrados nesta pesquisa apontam que apesar da atual política educacional alinhada à inclusão, muitas práticas de ensino implementadas em contextos de inclusão de estudantes público da EE, sobretudo estudantes com DI e DM, não têm sido verdadeiramente inclusivas, uma vez que não têm favorecido o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte deles. E ratificam ainda que essa realidade está presente na educação básica, conforme indicam vários estudos, além de ter repercussões nos níveis subsequentes de ensino, como no caso da Educação Profissional e Tecnológica. Observou-se também que os IFs, enquanto instituições que oferecem educação profissional, enfrentam alguns desafios contextuais que podem afetar, direta ou indiretamente, o desenvolvimento do ensino inclusivo. Esses desafios incluem a falta de dados oficiais sobre os alunos da EE, a ausência de uma política específica na Rede Federal que institucionalize os Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a carência de professores especializados na área da Educação Especial.

Um ponto relevante abordado no ensaio é a necessidade de evitar uma visão reducionista da inclusão educacional, que não se limite apenas à socialização, mas que considere também a escolarização e a formação profissional como elementos essenciais. Isso é crucial para garantir que os estudantes público da educação especial recebam uma formação técnica profissional de qualidade, alinhada às suas habilidades e competências específicas. Em vista disso, ganha relevância a necessidade de aprimoramento das práticas de ensino inclusivas nos Institutos Federais, bem como a importância de políticas e recursos específicos para atender às demandas da educação especial, garantindo uma formação profissional de qualidade e verdadeiramente inclusiva para todos os estudantes.

Na tese de doutorado de Silva (2022), denominada ‘(Im)possibilidades da implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior’, o objetivo foi compreender as práticas e consequências da aplicabilidade da TE analisando suas possibilidades para a formação profissional dos estudantes público da EE nos cursos de graduação. A autora buscou defender a tese de que existem certos tipos de deficiência em que o comprometimento pode afetar a aprendizagem de algumas competências curriculares, tornando-se cabível a Certificação por Terminalidade Específica. A pesquisa evidenciou que a

TE vai além da simples certificação, pois está intrinsecamente ligada ao processo de acompanhamento acadêmico, acessibilidade curricular¹², valorização do sujeito, conquista de autonomia e integração social.

Verificou-se, ainda, que as práticas e contribuições da TE visam proporcionar não apenas uma certificação acadêmica, mas também orientar os estudantes para o exercício profissional, desde que as condições do estudante sejam adequadas e após um processo de acessibilidade curricular que permita a conclusão do curso. A tese apresentou aspectos negativos sobre o uso inadequado da Certificação por TE (para isso não ocorrer, é necessário que haja uma equipe de profissionais frente a essa demanda) e as questões relacionadas ao reconhecimento social e profissional do diploma, que podem ser prejudicadas pela falta de respaldo legal para sua aceitação.

À luz dessa problemática, convém destacar que a ausência de informações claras sobre o tipo de certificado ou diploma fornecido ao estudante quando é aplicada a TE destaca uma lacuna significativa sobre esse tipo de certificação. Essa falta de clareza provavelmente decorre da ausência de um consenso sobre o conceito de TE e sobre os procedimentos adequados para sua aplicação. Sem uma definição uniforme e diretrizes bem estabelecidas, as instituições de ensino enfrentam dificuldades em padronizar a emissão desses certificados, o que pode gerar incertezas tanto para as instituições de ensino quanto para os estudantes e suas famílias. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de um debate amplo e colaborativo entre especialistas, educadores, pessoas com deficiência e formuladores de políticas, visando estabelecer um entendimento comum sobre a TE e criar fluxos consistentes para sua aplicação. Só assim será possível garantir que a certificação por TE seja reconhecida e valorizada, facilitando a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho dos ENEEs.

A pesquisa entende, também, que há evidências de que a Terminalidade Específica pode se transformar em uma Política Institucional nas universidades, utilizando a autonomia institucional e a base legal já existente em Instituições Federais de Ensino. Conclui-se que existe a possibilidade de implementar a Certificação por Terminalidade Específica na Educação Superior seguindo as legislações vigentes, pois é necessário que sejam adotadas medidas que garantam a permanência, aprendizagem e conclusão bem sucedida na Educação Superior para os estudantes público.

¹² [...] acessibilidade curricular [...] define-se como o trabalho pedagógico, de dimensão individual e coletiva, que envolve estratégias pedagógicas individualizadas ou adequações razoáveis baseadas no plano de ensino comum da turma e na garantia de que todos os discentes participem do processo educativo, a partir de suas potencialidades e singularidades (Hass; Sozo, 2020, p.95).

No trabalho ‘A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão’, de autoria de Oliveira e Delou (2022a), são feitas reflexões sobre a constituição da Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais no Brasil e suas correlações com o processo de inclusão escolar de estudantes público da educação especial. Por meio dos dados coletados na pesquisa, foi possível observar várias tentativas de superar a lógica excludente e dualista da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Especial. Ressaltam-se as propostas do ensino médio integrado ao ensino técnico profissional e da educação especial na perspectiva inclusiva. Nesse contexto, os Institutos Federais surgem como uma potencial solução para superar o dualismo educacional existente entre educação geral/básica e educação profissional, bem como entre educação especial e educação inclusiva. No entanto, segundo as autoras, atualmente novas abordagens têm sido apresentadas, questionando os ideais inicialmente buscados pelos Institutos Federais na integração da educação profissional e inclusiva.

Esta crítica ressalta a importância de uma análise contínua e o aprimoramento das políticas e práticas educacionais, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar. Seria interessante aprofundar tal discussão sobre as novas abordagens, apresentando exemplos específicos dessas mudanças e como elas impactam diretamente a efetividade da inclusão nos Institutos Federais. Além disso, seria enriquecedor explorar os desafios enfrentados na implementação dessas propostas inclusivas e sugerir possíveis soluções para superá-los. Isso ajudaria a fornecer uma visão mais abrangente e crítica sobre o tema, contribuindo para o debate e o avanço na área da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes público da educação especial.

A investigação feita por Oliveira e Delou (2022b) com o título ‘Terminalidade Específica na Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais’ busca identificar as perspectivas dos profissionais envolvidos na administração das políticas públicas de inclusão nos IFs em relação a certificação por Terminalidade Específica. Infere-se que a TE não está limitada apenas à deficiência, mas requer a avaliação das condições de aprendizado, sendo aplicada nos casos em que são necessárias adaptações curriculares significativas. Uma das evidências da pesquisa com relação as avaliações negativas sobre a aplicabilidade da TE no contexto da Educação Inclusiva se concentra, em grande parte, na falta de clareza do Estatuto da TE¹³ e ainda sobre a inexistência de normas pertinentes para uso no contexto da EPT, essa falta ainda gera

¹³ Estatuto da TE é considerado como o conjunto normas que o referenciam: Brasil (1996; 2001; 2001a; 2013; 2019) *apud* Oliveira (2022b).

imprecisões sobre a que público a TE se destina, sobre a própria certificação/diplomação e as várias formas de implementação. As autoras também levantaram as avaliações positivas como sendo o favorecimento da permanência e êxito (conclusão do curso) pelos estudantes, mas principalmente a forma de implementação, assim como a importância desta estar vinculada à realização de adaptações/flexibilizações curriculares.

É importante sublinhar a importância de uma implementação adequada da TE, vinculada à realização de adaptações e flexibilizações curriculares, para favorecer a permanência e o êxito dos estudantes. Embora a pesquisa destaque avaliações positivas como o favorecimento da permanência e conclusão do curso pelos estudantes, é fundamental abordar mais profundamente as limitações e desafios enfrentados na implementação da TE, especialmente no contexto da EPT. Seria interessante também explorar sugestões ou propostas para superar esses desafios e aprimorar as políticas de inclusão, garantindo uma aplicação mais eficaz e alinhada às necessidades dos estudantes público da Educação Especial nos Institutos Federais.

O estudo ‘Terminalidade Específica na Educação Superior como escuta da diversidade’ (Miranda; Ribeiro; Rausch, 2022) averiguou a utilização da TE na Educação Superior, trazendo relatos de uma professora do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, que apresenta suas considerações sobre a TE no contexto do Ensino Superior. Apresentou como resultados a constatação de que a TE se tornou viável devido ao comprometimento da professora a partir do que considerou ser essencial para iniciar a etapa, o que denominou de ‘escuta da diversidade’. Essa iniciativa foi fortalecida pelas parcerias determinantes ao longo do processo formativo do estudante, englobando uma equipe multiprofissional conectada a diversas áreas e setores da UFSM.

À luz da discussão presente no estudo, salienta-se a importância do comprometimento da professora em iniciar a aplicação da TE, enfatizando o conceito de "escuta da diversidade" como uma abordagem fundamental para essa implementação. No entanto, seria enriquecedor se o estudo fornecesse mais detalhes sobre como exatamente essa ‘escuta da diversidade’ foi incorporada na prática, e quais foram os resultados concretos dessa abordagem. Além disso, seria interessante explorar mais a fundo as parcerias determinantes e a equipe multiprofissional envolvida, compreendendo como esses aspectos contribuíram para o sucesso da implementação da TE na Educação Superior. Nesse ínterim, merece destaque a visão positiva oferecida pela pesquisa sobre a viabilidade da TE na Educação Superior, mas seria enriquecedor se houvesse uma discussão mais ampla sobre os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas para superá-los e as lições aprendidas ao longo desse processo. Isso poderia contribuir para um entendimento mais abrangente e aprofundado sobre a aplicabilidade da Terminalidade

Específica na diversidade de contextos educacionais.

No capítulo do livro ‘A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e a Terminalidade Específica’ (Oliveira; Delou, 2022, In. Silveira [Org.],2022c) as autoras destacam e problematizam as implicações associadas à formação profissional de estudantes público da Educação Especial, com ênfase nos casos mais desafiadores, devido a sua complexidade de deficiência intelectual ou múltipla. As autoras observaram a urgente demanda de discussões acerca das dificuldades relacionadas à formação profissional de estudantes público da Educação Especial. Dentre elas, a questão dos planejamentos individualizados dos estudantes com deficiência (o PEI), a implementação de adaptações curriculares na educação profissional, a responsabilidade escolar na elaboração e facilitação da transição do estudante para a vida pós-escolar, assim como a atenção da segurança pessoal e do trabalho na formação e atuação técnica. No entanto, destaca-se especialmente a questão da certificação acadêmica profissional para estudantes público da Educação Especial, levando em conta os conhecimentos mínimos que definem e regulamentam os cursos de profissionalização e suas consequências, tanto no ambiente de trabalho quanto na vida dos estudantes.

Na tese de Doutorado de Oliveira (2022) intitulada ‘Terminalidade Específica e as implicações para o Ensino Inclusivo no contexto dos Institutos Federais’, a autora analisa as possibilidades e limitações da adoção da TE para o contexto de ensino inclusivo, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A tese foi organizada na forma de artigos, sendo que alguns deles já foram citados anteriormente. Os resultados da pesquisa indicaram que a demanda por Terminalidade Específica/Certificação Diferenciada (TE/CD) tem sido observada nos Institutos Federais e pode apresentar-se como uma oportunidade e, ao mesmo tempo, uma limitação para o avanço do ensino inclusivo. No aspecto positivo, ela se revela como uma alternativa para enfrentar desafios acadêmicos complexos enfrentados por estudantes da Educação Especial (EE), constituindo-se como meio para assegurar um atendimento apropriado a esses estudantes. Contudo, essa abordagem demanda um investimento prévio nos alunos, visando promover aprendizagens significativas.

Por outro lado, a TE/CD também se configura como uma limitação, uma vez que as condições estruturais fundamentais para promover a inclusão ainda estão em processo de desenvolvimento nos IFs. Isso pode dificultar a realização de investimentos máximos nos estudantes antes de sua certificação, evidenciando que a implementação plena da inclusão ainda enfrenta obstáculos estruturais.

Dessa forma, a pesquisa permitiu concluir que a TE/CD nos IFs é complexa e vem se apresentando como uma estratégia subjugada diante da realidade dessas instituições. Como

alternativa, a autora sugeriu considerar investimentos em certificações intermediárias, que, embora legalmente previstas, são pouco exploradas, oferecendo uma abordagem mais viável diante do cenário identificado.

A proposta de considerar investimentos em certificações intermediárias como uma alternativa mais viável para promover a inclusão nos Institutos Federais é interessante e pode trazer benefícios significativos. No entanto, é importante destacar que essa abordagem também apresenta desafios e exigirá um planejamento cuidadoso para sua implementação eficaz. Uma questão seria a necessidade de mais detalhes sobre como exatamente essas certificações intermediárias seriam estruturadas, quais critérios seriam utilizados para sua concessão, como elas se integrariam ao currículo existente e como seriam avaliadas em termos de eficácia na promoção da inclusão e do sucesso dos estudantes da Educação Especial, como também para o mundo do trabalho. De modo geral, a proposta de certificações intermediárias pode ser uma alternativa promissora, mas requer uma análise mais detalhada e um planejamento abrangente para garantir sua eficácia e sucesso na promoção da inclusão efetiva nos Institutos Federais.

Rausch e Ribeiro (2023), em seu artigo ‘Revisão Integrativa voltada à Certificação de Terminalidade Específica’ agrupam pesquisas relacionadas à Certificação por Terminalidade Específica em diversos níveis de ensino. As autoras mostram a relevância de contextualizar o surgimento da Certificação de Terminalidade Específica (CTE), pois ela surge como um instrumento nas políticas educacionais com o propósito de melhoria dos fluxos de certificação de escolaridade, não sendo, necessariamente, concebida como uma estratégia que promova o desenvolvimento dos estudantes. Em outras palavras, a CTE foi concebida como uma medida para aprimorar os resultados quantitativos, sem necessariamente focar na melhoria da qualidade do ensino. Isto posto, o sistema educacional ampliaria o aumento do número de estudantes que concluem e recebem certificação.

As autoras sinalizam sobre a importância das adaptações curriculares, pois desempenham um papel significativo na formação acadêmica, proporcionando estratégias de ação que levam em consideração os limites individuais dos alunos. No entanto, para inclusão de um estudante com deficiência pensando na CTE, é fundamental compreender que é necessário esgotar previamente as intervenções, como a implementação de adaptações curriculares adequadas para atender às necessidades específicas desse estudante, sem comprometer o seu desenvolvimento acadêmico.

Além disso, discute-se também a importância do planejamento dos conteúdos e das ações e a insuficiência de documentos específicos sobre a CTE. A Certificação por Terminalidade Específica revelou-se desconhecida no cenário educacional, e os resultados da

pesquisa indicaram que para efetuar a certificação é essencial promover discussões no âmbito educacional. Isso possibilita obter clareza no momento em que se considera a sua aplicabilidade, implicando uma série de ações prévias ao seu encaminhamento, assim como a necessidade de sua legitimação em nível institucional. A Terminalidade Específica apresenta uma natureza dicotômica, a depender da abordagem adotada e, principalmente, da motivação subjacente ao processo.

Em relação a essa pesquisa, é possível observar a relevância de contextualizar o surgimento da CTE, sendo apontado que ela foi concebida principalmente para melhorar os resultados quantitativos de certificação, em vez de focar na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos estudantes. O destaque para a necessidade de garantir que medidas como adaptações curriculares sejam implementadas de forma adequada para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, é muito relevante. A discussão sobre a falta de documentos específicos sobre a CTE também é pertinente, destacando a importância de promover discussões e legitimar o processo de certificação em nível institucional.

E por fim apresenta-se o artigo de Oliveira e Delou (2023) intitulado ‘Práticas Curriculares no âmbito da Educação Inclusiva: Acessibilidade Curricular, Adaptação Curricular e Terminalidade Específica’, que analisa alguns dos diversos termos e conceitos associados às práticas curriculares na Educação Inclusiva, explorando suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Sobre as adaptações curriculares, as autoras declaram que, quando necessário, seriam feitos ajustes no currículo regular para atender as demandas dos estudantes público da EE; contudo, não se trata de criar um novo currículo, e sim de desenvolver um currículo dinâmico, flexível e expansível, capaz de atender a todos os alunos. Apresentando-se dessa forma as adaptações curriculares, elas se concebem como uma prática curricular efetivamente inclusiva.

O artigo traz também a definição, baseada em diversos autores, de adaptações de pequeno porte/não significativas que são desenvolvidas pelo professor para possibilitar acesso ao currículo, pelo público da EE, sem grandes alterações. Já sobre as adaptações de grande porte/significativas, que são ajustes maiores no currículo regular para atender as particularidades dos estudantes público da EE, as autoras inferem:

(...) as adaptações curriculares de grande porte/significativas devem/deveriam, sempre que possível, serem planejadas e desenvolvidas para toda a turma de alunos, ou na impossibilidade disso, devem/deveriam restringir-se para atender uma menor parcela de estudantes que apresentem comprometimentos mais severos e características particulares, que não se beneficiem, exclusivamente, de adaptações

de pequeno porte para acesso ao currículo regular e exijam diferentes práticas para que haja desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira; Delou, 2023, p.8).

As autoras trazem um comparativo entre ensino diferenciado/diferenciação curricular, sendo que o primeiro possibilita a diferenciação de itinerários de aprendizagem que atendam às diversas necessidades dos alunos, levando em consideração o currículo regular; já a diferenciação curricular, é importante ao se pensar na inclusão de grande parte de estudantes com DI que demandará, em algum momento do processo educacional, a flexibilização do ensino e outros tipos de adaptações.

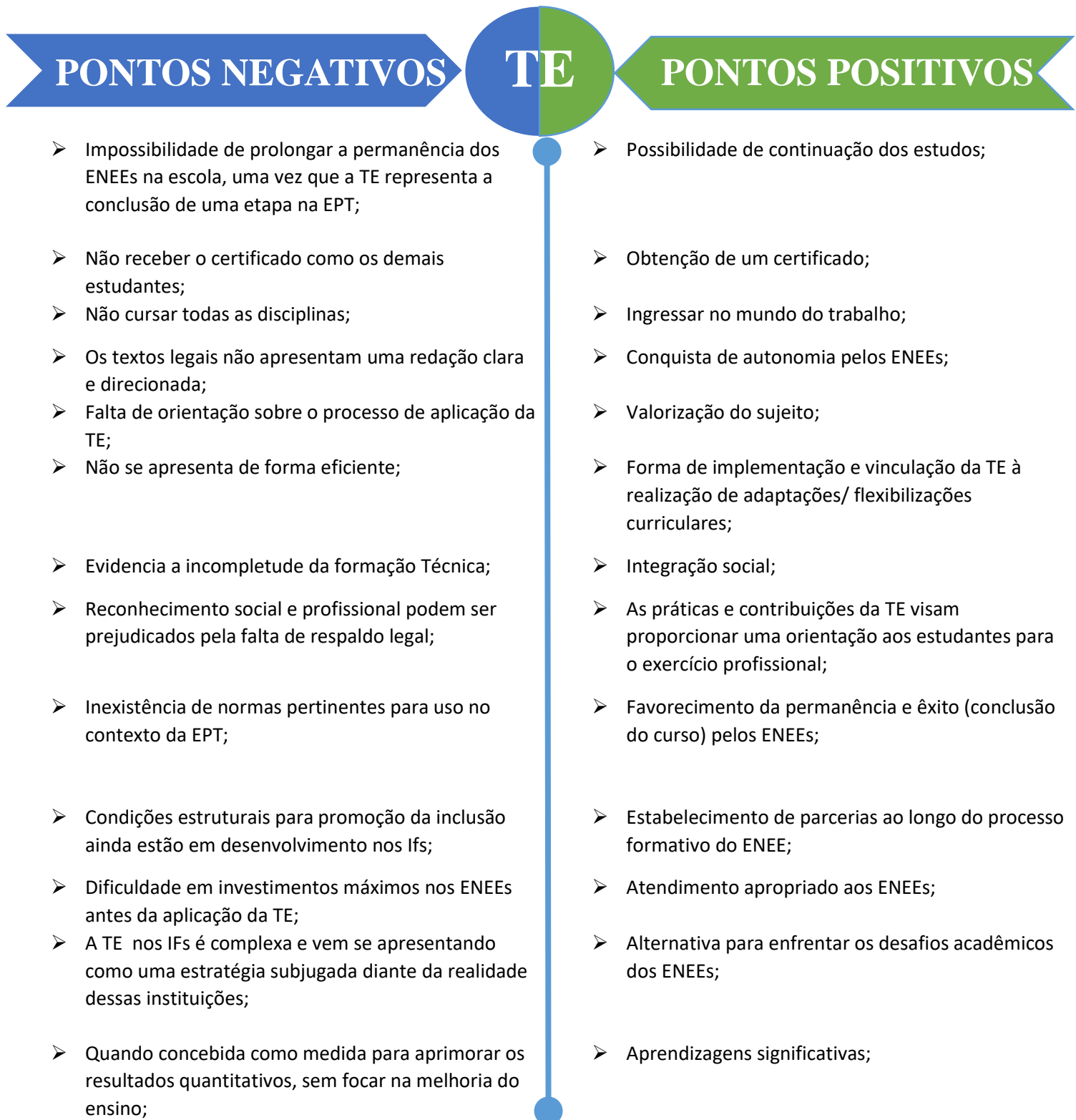
O estudo evidenciou que as adaptações curriculares e a Tecnologia Assistiva conforme inicialmente propostas no Brasil pela legislação incorporam estratégias significativas para facilitar a aprendizagem de estudantes do público da Educação Especial, especialmente em situações mais complexas de Deficiência Intelectual (DI) ou Deficiência Motora (DM), integrados aos processos regulares de escolarização. Contudo, diante da falta de diretrizes mais precisas sobre práticas curriculares, principalmente em ambientes inclusivos, esses recursos têm sido continuamente reinterpretados no contexto de diversas práticas escolares.

A discussão sobre a diferenciação curricular e o ensino diferenciado também é relevante, destacando a necessidade de estratégias flexíveis para atender às diversas necessidades dos estudantes público da Educação Especial, especialmente aqueles com deficiências mais complexas. No entanto, seria interessante uma discussão mais aprofundada sobre como garantir a eficácia e a uniformidade na aplicação dessas práticas curriculares em contextos inclusivos, considerando as diferentes realidades e demandas dos estudantes.

Em conformidade com o que foi apresentado acima, infere-se que as discussões sobre a TE perpassam por opiniões divergentes. Conforme estudos de Milanezi, Bazilatto e Santos (2020); Oliveira e Delou (2020); Pertile e Mori (2018) faz-se necessário haver discussões e esclarecimentos mais consistentes no que se refere à aplicação da TE, visando elucidar, de forma efetiva, suas possibilidades no que diz respeito aos avanços para o processo de escolarização dos ENEE. Considerando a fragilidade evidente nos documentos oficiais mencionados, surgem debates que questionam a validade da Certificação de Conclusão de Educação Profissional Técnica (CTE), categorizando-a como uma prática discriminatória e dificultando sua aplicação, devido à carência de informações mais abrangentes em seus registros.

A figura 3 busca representar, de forma visual, os pontos negativos e os pontos positivos encontrados na pesquisa bibliográfica sobre a aplicação da TE.

Figura 3- Pontos positivos e pontos negativos da TE apresentados na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao longo deste trabalho, os autores discutidos nesta revisão de literatura serão retomados. Suas contribuições e perspectivas serão integradas para enriquecer a discussão sobre

a Terminalidade Específica na Educação Inclusiva, fornecendo percepções significativas para o entendimento e aprimoramento das práticas educacionais inclusivas.

2.7 Terminalidade Específica/ Certificação Diferenciada/ Certificação Intermediária

Esta subseção buscar mostrar conceitos e realizar discussão sobre as três possibilidades de certificação alternativa encontradas nas pesquisas bibliográficas e documental.

2.7.1 Terminalidade Específica

A Terminalidade Específica (TE) constitui uma estratégia prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para os estudantes com grave deficiência intelectual ou múltipla, e que “não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas especificidades e das fragilidades do sistema educacional brasileiro, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados" (Brasil, 1996, p.19). A TE foi regulamentada como:

certificação de conclusão de escolaridade fundamentada em avaliação pedagógica para estudantes que apresentem associadas à grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intenos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, de modo a possibilitar finalizações e/ou progressões no processo de escolarização, levando em consideração o tempo de permanência em determinada etapa formativa e as competências e habilidades desenvolvidas (Brasil, 2001, p.2).

O termo Terminalidade Específica origina-se na sua aplicabilidade no ensino fundamental, sendo prevista em lei desde 1996, configurando-se em uma modalidade de certificação de conclusão de escolaridade. Segundo Lima e Mendes (2011), essa medida foi legitimada pela Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Conforme a referida legislação, a TE é uma certificação de conclusão de escolaridade que possibilita novas alternativas educacionais:

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, 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, 2001, p.4).

Diante do exposto, entende-se que a Terminalidade Específica não encerraria a escolarização dos ENEE, mas abriria caminhos para outras opções de formação, em conformidade com a discussão empreendida por Lima e Mendes (2011):

O certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado terminalidade específica, difere da “conclusão” do ensino fundamental, pois por meio dele, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe, em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em lei. (Lima e Mendes, 2011, p.2).

O parecer CNE/CBE nº 17 2001b, no item 8 trata da Terminalidade Específica, apresentando o seguinte esclarecimento:

No atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa (Brasil, 2001b, p.28).

Contudo, contraditoriamente a esse movimento descrito na legislação para o ensino fundamental, e de acordo com as evidências apresentadas por Oliveira e Delou (2020):

(...)estudantes com grave DI/DM certificados por TE no ensino fundamental, muitas vezes, ao invés de serem encaminhados para EJA e/ou para cursos de qualificação profissional ao nível de suas condições básicas, têm sido encaminhados para o ensino médio, inclusive na modalidade integrada a cursos técnicos de maior complexidade formativa (Oliveira; Delou, 2020, p.6).

A ausência de uma diretriz elucidativa quanto à implementação da TE, a escassez de discussões sobre o tema nos ambientes educacionais e a limitada presença de debates nas produções acadêmicas evidenciam que muitas instituições escolares têm certificado estudantes público da EE sem garantir o desenvolvimento mínimo das habilidades e competências necessárias. Isso ocorre, por vezes, mediante a certificação por TE, e outras vezes concedendo um certificado de conclusão não diferenciado (Oliveira; Delou, 2020).

Lima e Mendes (2011) afirmam que existe uma incoerência entre o que se tem nos documentos oficiais e as ações implementadas em defesa da garantia de acesso, permanência e sucesso dos ENEE na rede regular de ensino. Percebe-se esse paradoxo, pois o que a legislação

sobre a TE preconiza para o ensino fundamental não é a finalização da etapa e, sim, o direcionamento para a continuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou para qualificação profissional pela questão etária dos estudantes. No recorte apresentado, pode-se inferir que os próprios documentos oficiais que legislam sobre a TE orientam para o direcionamento desses estudantes para a educação profissional, dessa forma, a rede EPT acaba sendo a opção mais comum.

Portanto, diante da ausência de diretrizes claras e consenso sobre a aplicação da TE, os IFs buscam atender aos ENEEs de acordo com a compreensão que possuem dos documentos legais que tratam da TE.

Na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva encontrou-se o termo Terminalidade Específica, respaldando em sua redação o que foi preconizado na LDBN 9394/96:

(...) assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (Brasil, 2008, p.8).

O aparato legal brasileiro visa oferecer aos ENEE oportunidades de continuação nos estudos e inserção no mundo do trabalho. Por um longo período, essa prerrogativa da aplicação da TE estava limitada ao Ensino Fundamental. Contudo, em 2012, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) requereu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a extensão da prática da Terminalidade Específica para incluir os cursos técnicos. Em 2013, a solicitação foi aprovada e oficializada por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2013, estabelecendo um precedente e ampliando a viabilidade da Terminalidade Específica para outros níveis de ensino.

Em 2023 o IFSUL publicou um documento regulamentando os processos Inclusivos para ENEEs. O Art. 14 deste documento profere que ‘ para a/o estudante com deficiência e com percurso formativo diferenciado o PEI é o instrumento que indica, fundamenta e justifica a adoção de procedimentos para certificação não convencionais” (IFSUL, 2023, p.13). Neste contexto, a certificação por Terminalidade Específica é uma medida inclusiva para estudantes com Deficiência Intelectual grave e/ou Deficiência múltipla, que não conseguem desenvolver plenamente as habilidades e competências requeridas para uma certificação convencional. Segundo a Resolução Nº 366/ 2023, especificamente nos artigos 54 a 56, e 59, esta certificação oferece uma abordagem diferenciada e adaptada ao perfil profissional desses estudantes. O Art.

54 estabelece que, nesses casos, é necessário fornecer uma certificação adequada, garantindo que o estudante possa ingressar no mercado de trabalho através de uma certificação parcial e uma proposta laboral, conforme descrito no Art. 55. Adicionalmente, o Plano de Ensino Individualizado (PEI), conforme o Art. 56, deve ser ajustado para incluir todos os componentes curriculares cursados, com flexibilidade na matriz curricular para promover o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Por fim, conforme o Art. 59, o estudante certificado por Terminalidade Específica receberá um diploma específico, acompanhado de um relatório que comprova todo o processo, atestando as competências desenvolvidas durante o percurso educacional (IFSUL, 2023).

A perspectiva aqui apresentada contribui para o entendimento dos desafios relatados nos IFs. O cerne da discussão empreendida é de que a inclusão dos ENEEs mobiliza uma abordagem diferenciada, que leve em consideração as suas necessidades específicas e promova uma participação plena no ambiente educacional. Porém, observa-se que os cursos de formação de professores abordam as dificuldades de aprendizagem e as deficiências de maneira bastante limitada, geralmente reservando esse tema apenas para o último ano do curso, o que dificulta uma maior familiarização com o assunto, contribuindo para justificar a falta de preparo do professor nesse contexto (Mattos; Facion, 2009).

No cenário dos IFs o caso é ainda mais grave, pois muitos docentes, principalmente da área técnica, nem sequer passam pela formação pedagógica e/ou de educação especial. As instituições para efetivamente consolidarem sua missão inclusiva demandam uma revisão de suas abordagens educacionais, segundo Oliveira e Delou (2020). Dessa forma, percebe-se a necessidade de oferecer suporte pedagógico especializado aos docentes, orientando na adequação e adaptação de materiais e estratégias de ensino, a fim de proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Os Institutos Federais têm um papel fundamental no processo de inclusão; contudo, essas instituições formam profissionais para atuação no mundo do trabalho e necessitam que os estudantes que nelas ingressem adquiram determinadas habilidades e competências mínimas, imprescindíveis à conclusão dos cursos. Nos casos em que os IFs recebem estudantes que não adquiriram os conteúdos básicos estabelecidos na etapa de ensino anterior, a complexidade é ainda maior na promoção de acesso, permanência e êxito. Portanto, não é responsabilmente possível certificar formação técnica profissional inexistente ao conceder, a esses estudantes, um diploma padrão de reconhecimento de aptidões profissionais para o exercício de uma profissão de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos, e amparados em documentações específicas de cursos de formação técnica e profissional no Brasil.

(...) não se trata de negar todos os benefícios sociais e humanitários que a escola, enquanto equipamento social que implementa a política de inclusão, trouxe a qualquer aluno que tenha conquistado o direito de uma vaga em qualquer IF. Trata-se de reconhecer a função de uma instituição de formação profissional, na qual habilidades e competências mínimas são imprescindíveis à formação do ofício para o qual os alunos foram selecionados. Não se resume apenas à garantia de cidadania, mas também de criação das condições ideais para a formação técnica profissional (Brasil, 2014; 2016; 2020 in Oliveira; Delou, 2020, p.6).

A Terminalidade Específica exhibe uma natureza dicotômica, dependendo da abordagem adotada, principalmente em relação à sua motivação. Permitir que o Estado a utilize considerando simplesmente o critério de idade ou o tempo de permanência do estudante na escola, fora dos padrões vigentes, parece constituir uma forma velada de exclusão que compromete o direito daquele que necessita da educação. Por outro lado, quando aplicada como um mecanismo para interromper o processo de escolarização por vontade da família e em consonância com as intervenções pedagógicas diversas oferecidas pela escola para promover a aprendizagem do estudante, traz o benefício de interromper um processo injustificado diante das limitações apresentadas (Santos; Bazilatto; Milanezi, 2020).

Neste cenário, diversos mecanismos são criados para corrigir atrasos e desvios, e é possível afirmar que o mesmo sistema que defende a promoção da inclusão escolar de ENEEs também estabelece mecanismos que podem resultar em sua exclusão. Em vez de priorizar as metas formativas da educação, identificar e resolver as causas da não aprendizagem e do insucesso do estudante, bem como discutir principalmente as bases das relações de exploração presentes na sociedade global, as autoridades públicas optam por criar estratégias que acarretem menores custos. Essa abordagem ocorre sem, essencialmente, alterar a maneira como a escola está estruturada (Lima; Mendes, 2011).

Apesar do debate realizado até aqui apresentar grandes divergências na aplicação da TE no contexto da Educação Inclusiva de ENEEs no ensino regular, os movimentos em prol da educação inclusiva surgiram para oferecer educação para todos. Em defesa da igualdade de oportunidades, a educação deve ser pensada para garantir não somente a matrícula, mas a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, para que eles tenham as mesmas condições e oportunidades de permanecer nas instituições e concluir a sua escolarização. É inegável que a expansão das oportunidades de inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais (IFs) para a formação profissional representa uma chance crucial para fortalecer as opções educacionais e alcançar avanços significativos na educação desses indivíduos, historicamente negligenciados.

Tendo em vista a perspectiva da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica como preparação e possibilidade de emancipação do indivíduo para sua vida laboral e social, é imprescindível se pensar na permanência e finalização do processo escolar dos ENEEs, e por isto a TE é um tema importante na Educação Inclusiva. Porém, sua relevância transcende a mera obtenção de um certificado, pois permite à equipe escolar avaliar as habilidades e competências dos ENEEs, sem enfatizar suas dificuldades, por meio de abordagens pedagógicas diferenciadas e avaliações formativas contínuas, que se concentram no progresso individual e na valorização dos pontos fortes de cada aluno. (Silva, 2019).

A educação profissional destinada aos ENEEs nos IFs enfrenta desafios decorrentes das dificuldades históricas associadas à profissionalização desse grupo e também das contradições inerentes à educação profissional em um contexto de agravamento das relações entre capital e trabalho (Pertile; Mori, 2018). Para tal propósito, é urgente romper com a homogeneização do sistema educacional e oferecer uma educação inclusiva e transformadora em espaços escolares de proteção de direitos. A TE pode ser compreendida como uma direção pedagógica disponível possível, um instrumento cuja aplicação dependerá da concepção de homem e de formação para o trabalho que se compreende na ação educacional (Pertile; Mori, 2018).

A TE pode contribuir para que a Educação Profissional e Tecnológica defenda o interesse dos ENEEs de inserção no mundo do trabalho sem precipitar a formação acadêmica. Para isso, as práticas que se estabelecem precisam ser providas de entendimento conceitual considerável, a fim de torná-las conscientes e efetivamente favorecerem os ENEEs. A eficácia da TE é comprometida se for tratada como uma prática excludente no processo de ensino-aprendizagem ou se for enquadrada na categoria de diferença, sendo apenas uma substituição curricular. No entanto, pode desempenhar um papel positivo ao alertar para a importância de (re)conhecer o outro como um sujeito com identidade e potencialidades. Para a devida compreensão sobre a utilidade ou não da TE, é necessário colocá-la em prática de forma responsável (Miranda; Ribeiro; Rausch, 2022).

Neste sentido, é preciso investir em capacitação e formação de professores, além de estruturas adequadas, com o intuito de garantir que a inclusão seja efetiva e que todos os alunos tenham equidade de oportunidades na busca pelo conhecimento. A inclusão no processo formativo para uma futura profissionalização depende de ações concretas e do seu reconhecimento como uma alternativa viável para atender a todos os ENEEs nela matriculados. Esse reconhecimento pode representar mais um passo relevante na aceitação das diferenças. A TE não deve ser considerada como um mero mecanismo, mas sim como uma alternativa que possibilita a continuidade dos estudos, desde que esteja alinhada às necessidades específicas do

estudante, percebendo suas singularidades.

Em vista disso, percebe-se que uma maneira de reconhecer as habilidades individuais dos estudantes pode ser implementada por meio da Certificação por Terminalidade Específica. Isto é possível vinculando as práticas educativas às políticas institucionais de acessibilidade pedagógica. A Terminalidade Específica emerge como uma oportunidade para incluir os ENEEs nos estágios mais avançados da educação e no mundo do trabalho (Silva, 2022).

À luz dessa problemática, convém destacar algumas questões pertinentes e que merecem ênfase nessa discussão: a certificação por Terminalidade Específica possui o mesmo peso de um diploma convencional? A pesquisa empreendida nesta dissertação, não encontrou estudos sobre egressos certificados por TE, por isso, embora a TE reconheça a conclusão de um percurso educativo, não se sabe como essa certificação está sendo apurada no mundo do trabalho ou se ela está possibilitando a continuidade dos estudos no mesmo nível que um diploma tradicional. Nesse sentido, cabe registrar a relevância das instituições educacionais e os empregadores reconhecerem e valorizarem essa certificação, compreendendo que ela representa um conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos de maneira diferenciada. Portanto, é crucial que haja políticas inclusivas e programas de orientação que auxiliem esses alunos a seguir com seus estudos ou a serem integrados no mundo do trabalho de forma digna e eficaz. Isso posto, conclui-se, então, que é imperativa a construção de normativas mais claras e robustas, que garantam a legitimidade e a aplicabilidade da TE, assegurando uma trajetória educacional e profissional justa e equitativa para todos os estudantes.

Na perspectiva apontada, na próxima subseção será tratada a questão da certificação diferenciada, uma outra possibilidade de certificação encontrada na pesquisa bibliográfica.

2.7.2 Certificação Diferenciada

A reserva de vagas regulamentada pela lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), ampliou o acesso dos ENEEs nas Instituições Federais aumentando as possibilidades de um percurso formativo para esse grupo de estudantes. Assim, o desafio nas Instituições Federais passa a ser garantir a permanência e o êxito dos ENEEs, conforme já dito no tópico anterior.

Na análise de Oliveira e Delou (2022b) a maioria dos Institutos Federais (83%) conta com um setor e/ou profissional (is) designado (s) em suas reitorias para se dedicar à gestão das discussões, construções e/ou implementação de propostas e/ou políticas relacionadas à inclusão e assistência aos estudantes da Educação Especial. Em casos menos frequentes (17%), tais iniciativas são geridas por setores e/ou profissionais responsáveis por coordenar ações

específicas para o atendimento geral dos estudantes. Portanto, percebe-se que os Institutos Federais têm se esforçado, especialmente no contexto da gestão organizacional nas reitorias, no sentido de fornecer condições de elaboração e implementação de políticas de inclusão.

Nesta perspectiva, em 2019 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e o Instituto Federal Catarinense (IFC) fizeram uma consulta ao CNE, tendo em vista a experiência exitosa em outros países, acreditando ser viável implementar o Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas que possam limitar sua aprendizagem, sinalizando que “(...) a educação necessita ser pensada de modo que atenda as diferenças presentes em qualquer agrupamento ou sala de aula, dando a todos as oportunidades de que necessitam para se desenvolver individualmente” (Brasil, 2019, p.4).

A consulta indagava sobre a definição de uma política de aplicação do procedimento de Certificação Diferenciada (CD) nos referidos Institutos. O parecer sugere uma Certificação Diferenciada que reconheça o progresso alcançado pelo estudante público da Educação Especial. Essa certificação atesta o término da fase formativa, e virá acompanhado de um documento anexo constando as habilidades e os objetivos que o estudante desenvolveu durante seu período formativo (Brasil, 2019).

Defende-se aqui, portanto, que os estudantes com deficiência ou com outras especificidades limitantes da aprendizagem tenham o direito de chegar até a educação superior, se assim o desejarem, respeitando-se suas características durante o percurso de formação. Sendo assim, tanto o IFRS como o Instituto Federal Catarinense - *Campus* Blumenau, apesar de respeitar a efetiva capacidade de aprendizagem dos seus discentes, todavia reconhecem a obrigação de imprimir responsabilidades ao ato da certificação desses estudantes, ao atestar que estão aptos para ingressar no mercado de trabalho. Por isso, defendem a implantação de um programa diferenciado de aprendizagem e certificação para esse grupo de estudantes, com a perspectiva de ser probos com todos os alunos, com a comunidade educacional da instituição interna e com a sociedade (Brasil, 2019, p.1).

Para que esta iniciativa seja bem-sucedida, torna-se imperativo fornecer um currículo adequado levando em consideração as particularidades de cada aluno. Ao término do processo educacional, a concessão de um diploma regular é necessária, acompanhada de um documento anexo que detalha as habilidades e os objetivos desenvolvidos pelo estudante ao longo de sua formação. Outro ponto defendido é a perspectiva de que “(...) é importante entender que a certificação diferenciada não será concedida para todo e qualquer aluno, mas para aqueles que efetivamente necessitarem dela” (Brasil, 2019, p.4).

O documento afirma ainda que a elaboração de um modelo de Certificação Diferenciada para estudantes com deficiência pressupõe que todos aprendem, porém de maneiras distintas,

em ritmos e tempos diversos. Nesse sentido, busca-se criar um método de certificação que reconheça a diversidade humana, adotando uma abordagem minuciosa, pois propõe oferecer o Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes com deficiência ou com outras especificidades limitantes de aprendizagem, e que permita a avaliação dos avanços individuais de cada aluno, para que se efetive essa proposta “(...) é necessária a oferta de um currículo adequado que considere as características e as peculiaridades desse estudante (...)”. O Parecer reconhece ainda os desafios de tratar a individualidade dos estudantes e preconiza a importância de o corpo docente ser orientado a observar e registrar todos os avanços de cada estudante para que, ao final do processo escolar, as capacidades e competências sejam perceptíveis para proceder a certificação (Brasil, 2019).

O conceito de Certificação Diferenciada, no Parecer 5 de 2019, não se apresenta como sinônimo de Terminalidade Específica, mas uma ampliação dela para aplicação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que, no ofício do IFRS, o instituto estaria consultando o CNE para saber se poderia aplicar a Certificação Diferenciada. No entendimento do IFRS a CD se diferencia da TE pelo fato de a CD conceder diploma convencional aos estudantes e não uma outra forma de certificação, a exemplo do que acontece na aplicação da TE. Isto posto, o documento possibilita a seguinte reflexão:

A emissão de um certificado específico para pessoas com deficiência não constitui uma terminalidade específica, mas uma apropriação parcial desse conceito para ampliá-lo no contexto da educação profissional, com vistas a possibilitar a continuidade da evolução profissional do aluno, com base nas competências desenvolvidas. Não se trata do fim de um percurso, mas justamente do incentivo à sua continuidade, por meio do reconhecimento dos saberes adquiridos (Carnevalli *et al.*, 2014, *apud* Brasil, 2019, p.6)

Nesta lógica, observa-se que a Certificação Diferenciada propõe o estabelecimento de protocolos específicos a serem elaborados pensando na individualidade dos estudantes público alvo da EE, além de incluir outras especificidades limitantes de aprendizagem que necessitem de um currículo diferenciado visando a garantia de acessibilidade aos conteúdos e experiências. Ao fazer a consulta ao CNE, a CD era entendida como uma forma de certificação específica para a EPT, com o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI). No parecer nº 5 (2019) é defendido:

[...] que os estudantes com deficiência ou com outras especificidades limitantes da aprendizagem tenham o direito de chegar até a educação superior, se assim o desejarem, respeitando-se suas características durante o percurso de formação. Sendo assim, tanto o IFRS como o Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau apesar de respeitar a efetiva capacidade de aprendizagem dos seus discentes, todavia, reconhecem a obrigação de imprimir responsabilidades ao ato da certificação desses estudantes, ao atestar que estão aptos para ingressar no mercado de trabalho. Por isso,

defendem a implantação de um programa diferenciado de aprendizagem e certificação para esse grupo de estudantes, com a perspectiva de ser probos com todos os alunos, com a comunidade educacional da instituição interna e com a sociedade. (Brasil, 2019, p.1).

Nesse contexto de reflexões sobre o ato de certificação de ENEEs, a defesa da implementação de um programa diferenciado de aprendizagem, prevê para todos os casos, que primeiro é preciso esgotar as possibilidades, levando em consideração a elaboração do PEI em conjunto com diversas estratégias de acessibilidade, como metodologias e avaliações diferenciadas, produção de materiais pedagógicos acessíveis, uso de tecnologia assistiva, enfim. Além disso, é importante entender que a certificação diferenciada não será concedida para todo e qualquer aluno, mas para aqueles que efetivamente necessitarem dela (Brasil, 2019, p.4). Assim, delimita-se o público da Certificação Diferenciada:

- a) Deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla (Decreto nº 5296/04);
- b) Transtorno do espectro autista (Lei nº 12.764/2012);
- c) Transtornos funcionais específicos da aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortográfica, déficit de atenção e hiperatividade) ou outra condição que imponha alguma dificuldade de aprendizagem (Brasil, 2019, p.7).

No âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), a Certificação Diferenciada é uma importante medida de inclusão para estudantes com Deficiência (intelectual, visual, auditiva ou física) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na Resolução Nº366/2023, esta certificação é aplicada quando o estudante, mesmo após a intervenção educativa, não desenvolve o perfil profissional completo necessário para a certificação regular. O Art. 45 especifica que a Certificação Diferenciada deve estar prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e ser identificada pela equipe do Plano Educacional Individualizado (PEI). O Art. 50 esclarece que esta certificação é oferecida acompanhada de um parecer em anexo, conforme o Parecer CNE/CEB 5/2019. Para viabilizar a Certificação Diferenciada, o Art. 51 destaca a importância da construção e desenvolvimento do PEI, que documenta as características e necessidades específicas do estudante. De acordo com o Art. 52, a certificação profissional conferida deve ser igual às demais, incluindo o mesmo título do curso. Por fim, o Art. 53 determina que o histórico escolar anexado à certificação diferenciada deve incluir um parecer descritivo das competências profissionais desenvolvidas pelo estudante, sem mencionar as competências não desenvolvidas ou quaisquer características pessoais, conforme estabelecido no art. 35 da Lei nº 9394/96 (IFSUL, 2023).

A concessão de uma CD para estudantes com deficiência nos cursos de Educação Profissional e Técnica de nível médio tem como objetivo o reconhecimento e certificação das

habilidades requisitadas pelo mundo do trabalho e alcançadas pelos estudantes com deficiência. Essa certificação busca atestar o alcance da formação desse público de maneira justa, legítima e em conformidade com a legislação vigente e as normas do sistema educacional (Brasil, 2019).

Pautando-se na abordagem apresentada acima, é essencial que a CD seja cuidadosamente planejada e avaliada para garantir que as habilidades adquiridas sejam verdadeiramente relevantes e suficientes para o desempenho eficaz da profissão ofertada na EPT. Isso não apenas promoverá a justiça e a equidade, mas também fortalecerá a legitimidade dessa forma de certificação, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e capacitada.

Na próxima subseção, será abordada a modalidade da Certificação Intermediária, comparando-a às demais certificações apresentadas.

2.7.3 Certificação Intermediária

Uma outra forma de certificação prevista em lei para a Educação Profissional e tecnológica é a Certificação Intermediária que, na Educação Profissional, está amparada no Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018). Essa forma de certificação foi sinalizada como uma alternativa mais viável no estudo de Oliveira e Delou (2022). A Certificação Intermediária é “a possibilidade de emitir certificação de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (Resolução CNE/CEB Nº 3/2018, p.4).

O Guia de Implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional (FTP) assinala que uma certificação intermediária corresponde a uma qualificação profissional técnica. Estes cursos devem estar associados a um curso técnico, ou seja, devem desenvolver competências que correspondam a um módulo de um curso técnico. Ainda, devem ter carga horária mínima de 20% do curso técnico correspondente e devem estar de acordo com as recomendações apresentadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT¹⁴). Além disso, “As certificações intermediárias devem ter seus perfis de formação articulados com a trajetória do curso técnico podendo ser associadas a uma ou mais ocupações do mundo do trabalho constantes na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO¹⁵)” (Brasil, 2022, p.30).

Na Resolução CNE/CP Nº1(2021) foi mencionada as saídas intermediárias como uma possibilidade.

¹⁴ Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - <http://cnct.mec.gov.br/>

¹⁵Classificação Brasileira de Ocupações - <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>

§ 2º Os cursos de qualificação profissional podem também abarcar saídas intermediárias dos Cursos Técnicos de Nível Médio (qualificação profissional técnica) e dos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação (qualificação profissional tecnológica), devidamente reconhecidas pelo mercado de trabalho e identificadas na CBO(Brasil, 2021, p.6).

O documento citado enfatiza que, na estrutura do PPC, deve conter o perfil profissional de saídas intermediárias, quando previstas.

Na Normativa de Adaptação Curricular e Terminalidade Específica do Instituto Federal Fluminense (IFF), ao tratar da Certificação, menciona em seu artigo 13º a possibilidade de conferir uma Certificação Intermediária, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, para os estudantes que não alcançaram o certificado para terminalidade do curso, em razão de suas limitações (IFF, 2015). O referido documento aponta que a Certificação Intermediária indica os objetivos alcançados pelo estudante de maneira individual, em conformidade com o que regulamenta a Portaria Interministerial nº 5/2014.

Art. 4º - Os processos de certificação profissional constituem-se em um conjunto articulado de ações de natureza educativa, científica e tecnológica, com diretrizes voltadas para:

I - a sistematização de saberes, conhecimentos e competências que possibilite a elaboração de itinerários de certificação e formação profissional (Brasil, 2014, *apud* IFF, 2015, p.9).

É importante ressaltar que a certificação intermediária não substitui a certificação final de conclusão do curso. Em vez disso, ela serve como um reconhecimento parcial do progresso do aluno ao longo do caminho educacional, conforme salienta Oliveira e Delou (2020); neste tipo de certificação o estudante não receberia a certificação regular do curso sem possuir as competências mínimas permitidas para exercer a profissão, prevenindo assim possíveis repercussões negativas, tanto na continuidade dos estudos quanto no ambiente de trabalho. Além disso, não deixaria o âmbito da Educação Profissional sem qualquer certificação, evitando que todo o esforço dedicado ao processo formativo fosse em vão. Para demonstrar o exposto, destacou-se:

(...) o relato do participante P24 sobre um processo exitoso de certificação por TE que acompanhou, no qual o estudante pôde concluir sua formação com uma certificação condizente com seu real desenvolvimento, recebendo uma certificação intermediária de curso: Foi realizado Terminalidade Específica com estudante da Instituição, no ano de 2016. Ele não saiu como técnico, ele saiu como desenhista à mão livre; foram adaptações, estratégias diferenciadas e depois de 6 meses de estudos com equipe multidisciplinar conseguimos chegar a essa opção, foi uma experiência ímpar, a família ficou muito grata porque ele teve uma formação, a família tinha total

compreensão do problema, foi uma aliada que nós tivemos [...] (P24) (Oliveira, 2022c, p.6).

Em relação a essa abordagem, percebe-se que a Certificação Intermediária pode ser um caminho, desde que não se revele como uma solução temporária para contornar a situação de concluir um curso sem possuir as competências mínimas permitidas no processo de formação profissional. Ou ainda ocultar a ausência de um atendimento individualizado por uma equipe multiprofissional para um estudante com deficiência, tal como a carência de um planejamento específico com diretrizes claras para a CTE, o que pode impactar nas práticas educativas, permitindo interpretações diversas sobre como certificar (Rausch; Ribeiro, 2023).

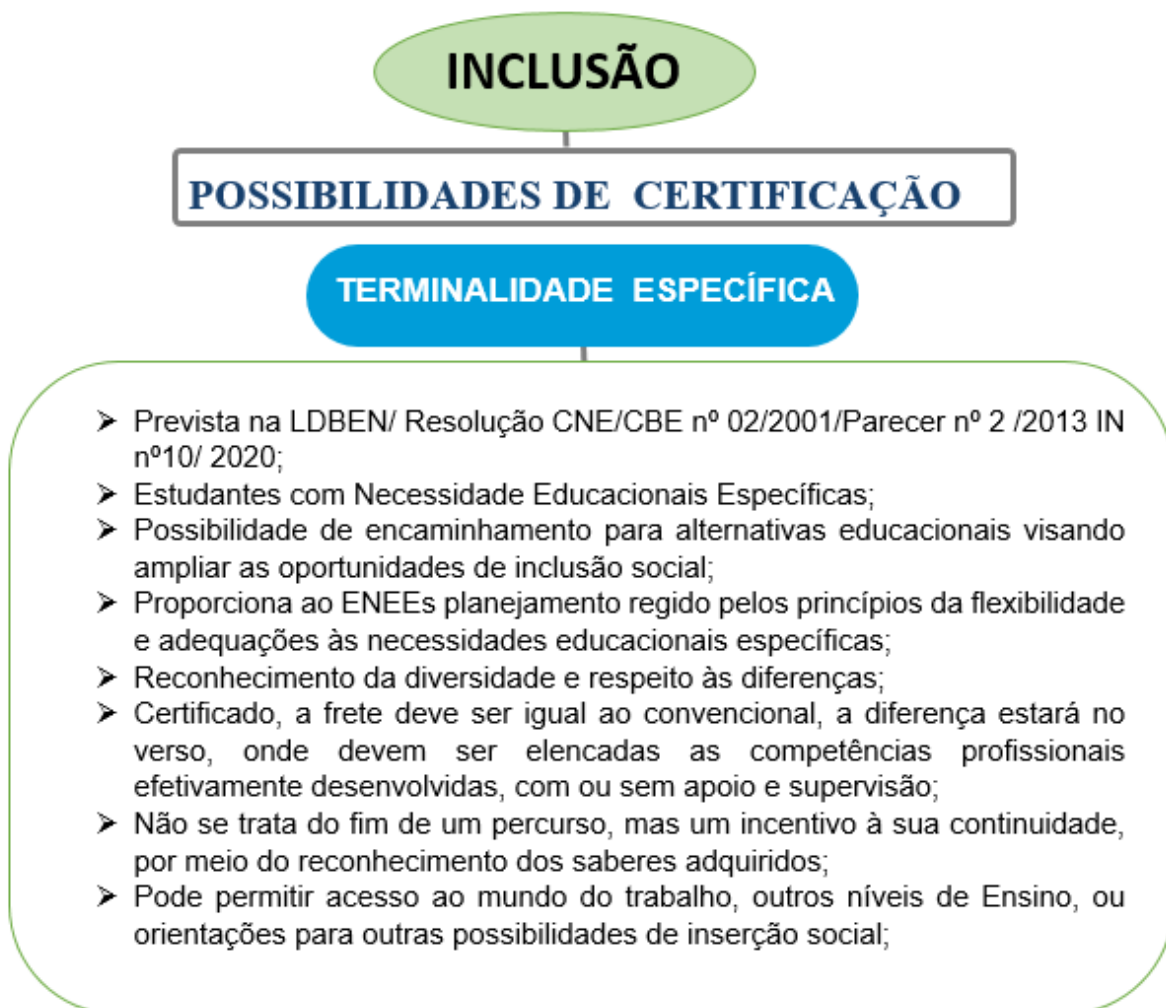
No documento do IFG (IN nº 03, 2019) traz a concepção de Certificação Intermediária, que tem por finalidade “evidenciar que o estudante dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, apresentando qualificação e domínio dos saberes, certificando-o para atuar no mundo do trabalho, ao longo da sua formação”; ainda, a certificação deve constar do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e conforme este documento, ela tem por objetivo:

- I. Fortalecer o compromisso do IFG com a comunidade local e com o mundo do trabalho;
- II. Validar os conhecimentos e saberes para o desempenho de determinada atividade profissional de modo significativo aos estudantes;
- III. Possibilitar a inserção do estudante em seu campo de formação;
- IV. Propiciar reposicionamento profissional do estudante-trabalhador;
- V. Proporcionar a atuação do estudante no mundo do trabalho, ao longo do processo formativo, ampliando as possibilidades de melhoria de sua condição socioeconômica;
- VI. Associar o conhecimento e a práxis;
- VII. Estimular o estudante para a continuidade dos estudos e conclusão do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (IFG, 2019, p.1).

A partir da visão do IFG (IN nº 03, 2019) entende-se que essa certificação não apenas certifica a qualificação técnica dos estudantes, mas também seu domínio dos saberes essenciais para ingressarem no mundo do trabalho durante a sua formação. Os objetivos delineados no documento são amplos e significativos, incluindo o fortalecimento do compromisso institucional com a comunidade e o mundo do trabalho, a validação dos conhecimentos para desempenho profissional, a possibilidade de inserção dos estudantes em seus campos de formação e o estímulo à continuidade dos estudos até a conclusão do curso técnico. Destaca-se ainda a ênfase na integração entre teoria e prática (conhecimento e práxis), bem como a oportunidade de reposicionamento profissional e melhorias socioeconômicas para os estudantes. Esses objetivos refletem uma visão atualizada e abrangente da educação profissional, priorizando a formação integral e a preparação efetiva dos estudantes para os desafios do mundo do trabalho.

A figura 4 faz uma análise comparativa da Terminalidade Específica, Certificação Diferenciada e Certificação Intermediária considerando seus objetivos, características e aplicações no contexto educacional inclusivo.

Figura 4: Pontos chaves dos tipos de certificação



CERTIFICAÇÃO DIFERENCIADA

- Parecer CNE/CEB nº 5/2019;
- Certificação diferenciada que reconhece o desenvolvimento alcançado pelos ENEEs;
- Plano Educacional Individualizado- PEI;
- Não será concedida para todo e qualquer aluno, mas para aqueles que efetivamente necessitarem dela;
- Certifica a conclusão da etapa formativa;
- Diploma regular acompanhado de um documento anexo constando as habilidades e os objetivos que o estudante desenvolveu durante seu período formativo;
- Implementação de um programa diferenciado de aprendizagem e certificação;
- Acompanhamento individualizado do processo educacional;
- Para o contexto da Educação profissional, com vistas a possibilitar a continuidade da evolução profissional do estudante;
- Respeito e reconhecimento da diversidade humana, a partir de um olhar detalhista, que permite ver os progressos individuais;

CERTIFICAÇÃO INTERMEDIÁRIA

- Previsto nas DCNEM Art. 15, Resolução CNE/CP nº1/2021 e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de junho de 2012;
- Atender as demandas do mundo do trabalho;
- Estudante não recebe a certificação regular do curso;
- Certifica uma qualificação profissional intermediária dentro do respectivo curso;
- Certificação condizente com seu real desenvolvimento;

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Em suma, enquanto a Terminalidade Específica foca na certificação de uma etapa formativa, adaptada às necessidades individuais, concedendo um certificado diferenciado que possibilita o encaminhamento para alternativas educacionais, com o intuito de ampliar as oportunidades de inclusão social dos ENEEs, a Certificação Diferenciada reconhece habilidades alcançadas, utilizando o Plano Educacional Individualizado e oferecendo um currículo adequado que considera as características e as peculiaridades dos ENEEs. Ao final do processo formativo, confere-se a eles um diploma regular, o qual virá acompanhado de um

documento anexo constando as habilidades e os objetivos que o estudante desenvolveu durante seu período formativo, sendo pensada exclusivamente para o contexto da EPT, já a Certificação Intermediária oferece uma estrutura flexível de certificação parcial ao longo do percurso educacional, o que não substitui a certificação final do curso, mas valida o progresso de etapas concluídas ao longo do percurso educacional.

Tendo em vista o exposto, pode-se argumentar que a implementação dos conceitos descritos nesta subseção pode variar de acordo com a instituição de ensino e as políticas educacionais adotadas. Algumas escolas e centros de formação profissional já incorporam a Terminalidade Específica como uma maneira de fomentar a inclusão e a consideração do aprendizado adquirido pelos estudantes; outras instituições oferecem certificações diferenciadas para grupos específicos, permitindo o reconhecimento devido às suas habilidades, assim como utiliza-se a Certificação Intermediária para validar o saber alcançado e conferir a certificação parcial de um curso.

É crucial destacar que tanto a Terminalidade Específica, a Certificação Diferenciada ou a Certificação Intermediária não comprometem a qualidade do ensino ou a importância das certificações integrais, desde que sejam empregadas de forma responsável, visando à inclusão na Educação profissional e Tecnológica, na promoção da igualdade de oportunidades e na valorização das habilidades individuais de cada estudante. Ao se valorizar o aprendizado ao longo do curso e as habilidades específicas de grupos determinados, se promoverá uma educação mais inclusiva, formando profissionais capacitados e conscientes da diversidade presente na sociedade. A Terminalidade Específica, a Certificação Diferenciada e a Certificação Intermediária representam ferramentas importantes no processo inclusivo, proporcionando a todos os estudantes o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento por suas habilidades individuais.

2.8 A Terminalidade Específica no IFMG

O processo de inclusão no Instituto Federal de Minas Gerais é um modelo em construção, pois sabe-se que, na atual estrutura dessa instituição, não se tem uma unidade organizacional, um setor específico ou profissional, com formações específicas, adequadas e/ou direcionadas à temática da Inclusão dos ENEEs, fato que exige reflexão e decisões coletivas, sendo necessário apontar algumas dificuldades para aprimorar e manter a ação inclusiva. Sabe-se que nesta instituição não há profissionais suficientes para se dedicarem exclusivamente a atender às necessidades específicas dos estudantes atendidos pelo NAPNEE, já que todos os

integrantes dele desempenham outras funções nos *campi*. Esses são alguns fatores pontuados como desafiadores e que impactam na construção de uma prática verdadeiramente inclusiva na instituição.

Em face das limitações impostas pela atual estrutura social, é essencial aprimorar os métodos educacionais, cientes das dificuldades e desafios que surgirão enquanto a organização social permanecer inalterada. Contudo, o processo educacional deve ser repensado analisando-se a diversidade com o intuito de ensinar a todos os estudantes. Por isso, é necessário haver uma gama de recursos e boas práticas educativas e de gestão, a fim de aperfeiçoar os procedimentos escolares.

O acesso ao conhecimento é indispensável. Por isso, a reflexão sobre ações, dificuldades para garantia do acesso às instituições e permanência nelas, e para além disso, o sucesso e a finalização dos estudos pelos ENEEs configuram-se como algo crucial para a formação do indivíduo. Diante disso, alguns documentos legais garantem a possibilidade dos estudantes obterem certificação com descrição das habilidades e competências que desenvolveram, conforme já foi apresentado neste trabalho. A Terminalidade Específica apresenta-se como uma possibilidade de certificação de ENEEs, após percorridas todas as estratégias de aprendizagem. Essa possibilidade configura-se como um caminho para o mundo do trabalho, sem descartar a perspectiva de acessar outros níveis de ensino ou mesmo outras formas de inclusão possíveis e com qualidade no contexto social.

Neste aspecto, após vários estudos baseados nos documentos legais vigentes, foi que, em dezembro de 2020, o IFMG publicou a Instrução Normativa nº 10 de 2020 (IN 10) que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação dos estudantes com necessidades educacionais específicas no IFMG. Para a construção deste documento foi instituída, a partir de julho de 2020, a portaria nº 745/2020 de composição da comissão de trabalho composta por representantes da Reitoria (PROEN e DIRAE) e dos NAPNEEs de alguns *campi*. A comissão se dedicou aos estudos e discussões para embasar a construção de um documento orientador da aplicação da Terminalidade Específica a estudantes com necessidades educacionais específicas, nos casos previstos nos documentos norteadores. Além disso, para a construção da IN 10/2020 foi realizado um ciclo composto por três encontros virtuais com representantes de outros Institutos Federais que já percorreram um longo caminho para entendimento, amparo e adequação quanto à aplicabilidade da Certificação por TE no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Para tratar das questões das adaptações curriculares, consultou-se o documento Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que traz em seu texto diretrizes, o conceito e aspectos importantes sobre

a TE para os estudantes que, mesmo vencidas todas as estratégias de aprendizagem, não alcancem o nível desejado de desenvolvimento das competências e habilidades elencadas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). O referido documento diz que: “As escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica” (Brasil, 2001, p. 59). Percebe-se que, nesse documento, é destacada a TE como uma certificação, porém ela também apresenta pontos pertinentes sobre a avaliação. Para que haja a TE, inicialmente é preciso realizar uma avaliação sobre a aprendizagem considerando aspectos no âmbito individual, social e coletivo, no processo de ensino-aprendizagem, na postura dos professores e nas relações entre todos os fatores que envolvem a prática pedagógica; salienta-se ainda que, após tais percepções, será possível pensar a respeito da aplicação da TE ou investir em novas adequações curriculares.

Outro documento estudado foi a Resolução CNE/CEB nº2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Ele traz, em seu texto, no art. 16, uma orientação sobre a TE:

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, 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, 2001, p. 4).

Verifica-se, na leitura do documento em questão, a busca constante pelo estabelecimento da igualdade de acesso às instituições e permanência nelas, e ainda da finalização do percurso escolar, conforme o trecho destacado acima, além da valorização da diversidade no processo socioeducativo. Já o documento Deliberação CEE/CEB nº 68/2007 consolida as normas para a educação de alunos com deficiência no sistema estadual de ensino. Ele traz em seu teor pareceres sobre a TE e, no art. 12, reitera que:

Art. 12º - Aplicam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, os critérios de avaliação previstos pela proposta pedagógica e estabelecidos nas respectivas normas regimentais, acrescidos dos procedimentos e das formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos disponibilizados aos alunos.

Parágrafo único - Esgotadas todas as possibilidades de avanço no processo de escolarização e constatada significativa defasagem entre idade e série/ano, é facultado às escolas viabilizar ao aluno, com severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, grau de terminalidade específica do ensino fundamental, certificando-o com o termo de conclusão de série/ano, acompanhado de histórico escolar que apresente,

de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando (Brasil, 2007, p. 4).

Observa-se, neste documento, a ênfase na orientação sobre o processo de certificação por TE e em evidenciar no histórico escolar as habilidades dos estudantes, em detrimento das suas dificuldades.

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, constam as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento é importante para subsidiar a aplicação da TE, pois o Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenado pelos NAPNEEs em conjunto com a Pró- Reitoria de Ensino e outros setores do IFMG, tem o papel de apoiar na descrição das propostas iniciais de intervenção (adaptações quanto à acessibilidade e aprendizagem; necessidade de adaptações curriculares de pequeno e grande portes). Esses serviços têm papel importante na condução e aplicação da TE.

O Parecer CNE/CEB nº 2/2013, examinado, dispõe acerca da consulta sobre a possibilidade de aplicação da TE nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). A motivação desse parecer é a constatação de que as normativas legais da TE vão “além de constituir-se em um importante recurso de flexibilização curricular, pois possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada” (Brasil, 2013, p. 3). Então, acerca do abordado, é possível permitir que o estudante avance ao máximo no seu processo educativo, conforme trecho do documento: “Entendem os requerentes que é perfeitamente possível, viável e oportuno permitir ao aluno avançar ao máximo em seu processo educacional, e ao longo de sua trajetória educacional ir estabelecendo novas perspectivas de itinerários formativos” (Brasil, 2013, p. 3).

Essas questões do IFES são abordadas especificamente pela LDB, dado o que é explicitado em seu art. 59:

Educação Especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1994, p. 19).

Ainda com o propósito de resumir os principais documentos norteadores da construção da IN 10 2020 apurou-se, na pesquisa ao documento Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que o IFMG, fundamentado no art. 5º nos incisos 4º e 5º deste

documento, declara que, uma vez que o AEE é um atendimento pedagógico e não clínico, a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) pelo estudante com deficiência não pode ser algo primordial, mas se for necessária para a elaboração do plano de AEE a articulação com profissionais da saúde, o laudo poderá ser complementar, porém não é um documento obrigatório. O ponto principal é que o direito à educação das pessoas com deficiência não pode ser afetado pela exigência de um parecer médico. Em outras palavras, o acesso à educação deve ser garantido independentemente da comprovação médica da deficiência. Ressalta-se, dessa forma, a importância de políticas e práticas inclusivas que reconheçam o direito fundamental à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, sem impor barreiras adicionais, como a necessidade de documentação médica específica.

A Resolução IFMG nº 22/2016 delibera sobre a regulamentação, o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE). Esse documento recomendou a organização, o funcionamento e as atribuições desses setores. O documento define que os NAPNEEs são setores consultivos que formulam ações de inclusão, acessibilidade e AEE. Além disso, ele orienta a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais, bem como outras atribuições específicas para efetivar os princípios da Educação Inclusiva.

Outro documento norteador na construção da IN 10 foi a Resolução 55/2017, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos no IFES. Essa resolução foi a base da IN 10, pois nos ciclos de encontro dos IFs referidos anteriormente neste estudo o IFMG chegou à conclusão de que, das realidades conhecidas nos encontros, a que mais se aproximou do que se tem atualmente no IFMG é a do IFES, instituição que deu origem ao documento mencionado.

Na busca de mais referências, o IFMG examinou o Parecer CNE/CEB nº 5/2019, que apresenta consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense (IF Catarinense) – *Campus Blumenau* – ao Conselho Nacional de Educação (CNE), acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando a desenvolver uma política de aplicação do procedimento de Certificação Diferenciada, bem como assegurar o direito à Terminalidade Específica aos educandos.

O documento orientador do IFMG, apesar de utilizar a nomenclatura "Terminalidade Específica", apropriou-se das diretrizes da Certificação Diferenciada (IFMG, 2019). De acordo com o Art. 19 da IN10/2020, a promoção de estudantes com necessidades educacionais específicas deve estar fundamentada nas adaptações curriculares previstas no Plano

Educacional Individualizado (PEI) de cada componente curricular. Além disso, as avaliações devem ser condizentes com essas adaptações e documentadas no Relatório Único de cada estudante atendido (IFMG, 2020). Dessa forma, o IFMG adapta suas práticas de promoção e certificação às orientações da Certificação Diferenciada, garantindo que o processo educativo seja inclusivo e personalizado, atendendo às necessidades individuais dos estudantes.

Foi analisada, ainda, a IN nº 07/2019 do IFMG, que normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Percebe-se que a construção da IN 10 de 2020 teve uma preocupação de superar algumas falhas na inclusão dos ENEEs no IFMG, pois a educação é uma construção coletiva, é um pensar e repensar sobre o processo educacional e, por isso, após a publicação da IN, foi efetuada uma consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que concebeu a Nota Técnica 59/2021. Esta é a resposta acerca de uma alternativa legal para certificar os estudantes com grave deficiência, de modo a ser possível atestar os avanços conquistados nos aspectos da comunicação e da socialização por parte de estudantes que não desenvolveram minimamente os conteúdos previstos.

Tal consulta se fez necessária para aprimorar a IN 10, uma vez que o IFMG é uma instituição de Educação Profissional Tecnológica, na qual determinadas habilidades e competências mínimas são imprescindíveis à conclusão dos cursos. Portanto, não é responsabilmente possível certificar formação técnica profissional inexistente ao conceder a estudantes com graves comprometimentos um diploma padrão de reconhecimento de aptidões profissionais para o exercício de uma profissão, de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos e amparados em documentações específicas de cursos de formação técnica e profissional no Brasil.

A consulta ao CNE ocorreu em agosto de 2021. Como resposta, a Nota Técnica 59/2021 orientou o IFMG a conceder a esses estudantes a Certificação Diferenciada, ou seja, uma apropriação do conceito de Terminalidade Específica previsto no artigo 59 da LDB, adequando-o à Educação Profissional Tecnológica, conforme trecho retirado do documento:

2.9 Citamos, abaixo, a alínea “i” do item 3 do Parecer CNE/CEB Nº 5/2019, ressaltando que o documento, como um todo, é diretriz que deve ser seguida na emissão de Certificação Diferenciada.

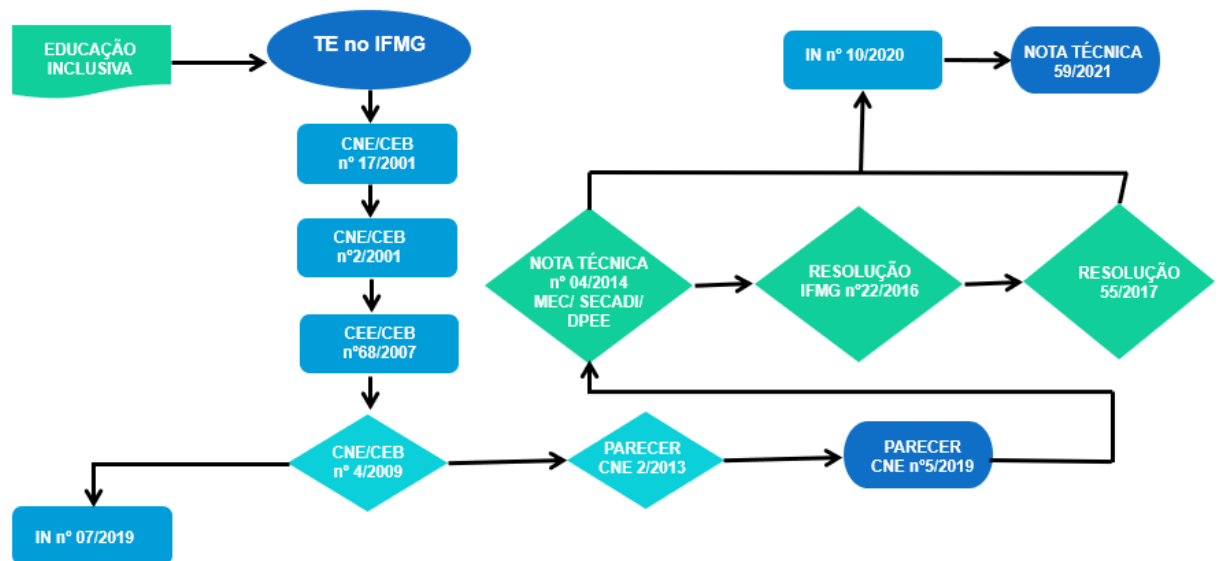
A questão da análise é a da Certificação Diferenciada/específica, uma vez que o documento emitido ao final do curso apresenta maiores desafios quando se trata da educação profissional ao reunir os resultados do desempenho, quando nele são listadas as competências profissionais desenvolvidas pelo educando ao longo do curso. Efetivamente, neste contexto a certificação diferenciada só deve ser concedida nos casos em que não se conseguir o desenvolvimento das competências requeridas no curso proposto, ou seja, naqueles casos em que o aluno, devido às características

específicas relacionadas a uma condição de deficiência, não venha a desenvolver por completo o planejado no perfil de conclusão do curso (Brasil, 2021, p. 8).

Baseado na resposta do CNE, o IFMG tinha a intenção de realizar adequações pertinentes no texto da IN 10 de 2020; porém diante da perspectiva do CNE elaborar um documento orientador, uma vez que formou uma comissão para a discussão sobre a temática, o IFMG não fez alterações na IN 10, pois está aguardando a publicação deste novo documento. Diante dos significativos desafios que se apresentam no atendimento aos ENEEs, ganhou importância a discussão sobre as ações fundamentais no processo de permanência, aprendizagem e conclusão dos cursos pelos ENEEs.

A figura 5 representa o percurso legal de análise feito pelo IFMG para a construção da referida IN.

Figura 5 - Percurso Legal do IFMG até a IN 10 de 2020



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Descritos os desafios e avanços encontrados em pesquisas sobre a inclusão dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas na Educação Profissional, considerando o panorama desenhado sobre o planejamento das políticas públicas para este público, apresenta-se a seguir o percurso metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

O propósito central desta seção é descrever a metodologia adotada para conduzir esta

pesquisa, cujo principal objetivo foi analisar os desafios e as possibilidades na aplicação da Terminalidade Específica dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no IFMG. Neste sentido, a pesquisa teve como pergunta orientadora: quais são os desafios e possibilidades na aplicação da Terminalidade Específica no IFMG?

Após estabelecer o objetivo geral, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- i) Apontar os critérios estabelecidos pelo IFMG, baseando-se nos documentos oficiais, para aplicação da Terminalidade Específica.
- ii) Descrever como o NAPNEE no IFMG planeja e aplica a Terminalidade Específica e como a IN 10 contribui para este processo.
- iii) Identificar os desafios e as possibilidades da aplicação da Terminalidade Específica no IFMG.
- iv) Produzir uma conta no Instagram com informações sobre a Terminalidade Específica, os desafios e as possibilidades do uso deste instrumento de certificação.

Este estudo se iniciou com a pesquisa bibliográfica e um levantamento de material publicado recentemente, relacionado à temática do estudo, além de documentos legais que tratam da TE. Ademais, foi feito o uso das pesquisas para nortear a produção de conteúdo em uma conta no Instagram, descrevendo os desafios e as possibilidades na aplicação da Terminalidade Específica. A revisão bibliográfica auxiliou na construção do referencial teórico, assim como na pesquisa documental. Pretendeu-se aqui responder as seguintes indagações: como o IFMG planeja o processo de inclusão dos ENEEs e a aplicação da Terminalidade Específica dos ENEEs? O que os documentos legais dizem sobre a Terminalidade Específica? Quais os desafios e as possibilidades na aplicação da TE no IFMG?

A pesquisa exigiu um estudo amplo do objeto delimitado. Em virtude disso, foi utilizada a abordagem qualitativa, que tem por objetivo compreender e descrever informações coletadas. Diante do exposto, entende-se que a abordagem qualitativa é uma forma de perceber acontecimentos no seu contexto, com os sujeitos que nele atuam, fazendo-se registros, descrições e análises. Segundo Marconi e Lakatos:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (Marconi; Lakatos, 2003, p. 269).

Pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa se preocupa principalmente com a capacidade ou perspicácia de apreender alguma coisa. Seu objetivo é compreender como se comportam os fenômenos estudados. As informações coletadas procuram não só mensurar, mas

também descrevê-los, valendo-se de impressões, pontos de vista e opiniões.

A pesquisa que se apresenta é de natureza aplicada, uma vez que foi criada e está sendo utilizada uma conta no Instagram. O perfil foi nomeado de @terminalidadeespecífica e visa esclarecer os desafios e as possibilidades na aplicação da TE e, ainda, o que é e como se planeja o processo de inclusão dos ENEEs até chegar à aplicação da TE no IFMG. A conta no *Instagram* poderá servir de base para instituições que se utilizam desse instrumento como forma de certificação. O uso desse tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de gerar conhecimento para aplicação prática, sendo útil para encontrar soluções de problemas cotidianos. Portanto, por meio desta pesquisa pretende-se que novos conhecimentos comprovados sejam criados e utilizados com o intuito de resolver problemas de forma prática e satisfazer as necessidades existentes.

Com o objetivo de alcançar uma maior familiaridade entre a pesquisadora e o tema pesquisado, foi feita uma pesquisa exploratória descritiva, que permite proporcionar uma nova visão sobre a realidade já existente diante do tema pesquisado. Como descrito por Gil (2002), a pesquisa exploratória objetiva o aperfeiçoamento de conceitos ou descobertas, assim como as pesquisas descritivas têm como intenção crucial a descrição dos aspectos de um grupo definido.

Além disso, para se obter maior aprofundamento, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso, conforme defende Yin:

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (Yin, 2001, p. 21).

O estudo de caso contribui, de forma ímpar, para a elucidação de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. É uma ferramenta utilizada para buscar entender a forma e os motivos que levaram à determinada decisão. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que envolve um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto em que ocorre naturalmente.

Esta metodologia permitiu adquirir informações sobre a temática, a partir dos percursos desenvolvidos e das hipóteses formuladas, como pontua Yin (2001). O poder do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações, além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, foi utilizado como instrumento o grupo

focal, que tem como principal objetivo “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento” (Gomes, 2005, p. 279). De acordo com Souza (2020, p. 2), a técnica de grupo focal “é ferramenta de bom potencial para gerar dados que contribuam para ações voltadas ao bem-estar e à qualidade de vida. É valorizado principalmente em estudos de abordagem predominantemente qualitativa”. Diante do exposto, percebe-se que esta técnica é fundamentada no diálogo entre seus participantes com o intuito de colher dados, a partir do debate focado em um tema definido. Quando se toma como instrumento de pesquisa os grupos focais pressupõe-se que eles sejam espaços privilegiados de discussão e trocas de experiências em torno de um tema proposto. A perspectiva é de que seja estimulado o debate entre todos os participantes. Sugere-se que o tema determinado seja problematizado com maior amplitude.

Segundo Gatti (2005) para a organização e realização do grupo focal deve-se atentar para algumas questões como: a composição do grupo, o local e registro das interações e o papel do (a) moderador (a). O grupo deve ser composto por participantes que tenham “alguma vivência com o tema a ser discutido” de modo que apresentem “elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (Idem, 2005, p.7). A pesquisadora utilizou um roteiro semiestruturado elaborado previamente para a execução do grupo focal (Apêndice D), que incluiu etapas e tópicos de discussão planejados com antecedência.

Foi delimitado como lócus da pesquisa um dos *campus* do IFMG da região metropolitana de Belo Horizonte, porque esse *campus* abrange uma região com possibilidades de se conseguir dados, pois sabe-se que este *campus* já passou pelo processo de planejamento e aplicação da TE. Para aplicação do grupo focal foram convidados oito servidores de um *campus* do IFMG que estão diretamente envolvidos com o processo e o planejamento da aplicação da TE. Dentre eles, quatro docentes, a profissional do AEE e três servidores técnico-administrativos.

O grupo focal aconteceu em dois encontros, sendo um encontro virtual no dia 27 de setembro de 2023, com duração de uma hora e 30 minutos, por meio de uma reunião *online* via ferramenta do *Google Meet*. A escolha deste espaço se deu para que houvesse um maior número de participantes, e neste dia participaram os três técnico-administrativos e a profissional do AEE, não havendo a participação de nenhum docente do IFMG. O segundo encontro aconteceu no dia 05 de outubro de 2023, de forma presencial, com duração de uma hora e 30 minutos. Dos quatro docentes convidados, apenas um compareceu no segundo dia do grupo focal, além da profissional do AEE e dos três servidores técnico-administrativos. O grupo focal foi conduzido pela pesquisadora. Foi solicitada autorização da gravação apenas da voz dos

participantes para análise futura e transcrição dos dados coletados, conforme autorização de cada participante.

Os espaços e horários destinados para a realização do grupo focal foram decididos de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa, e acordados com a direção do *campus*, levando-se em consideração a importância da escolha de um espaço que favoreceu as interações, isolado, e que permitiu diminuir interferências visuais e ruídos. Vale ressaltar que foram convidados a participar da pesquisa servidores e professores do IFMG, ou seja, participantes maiores de 18 anos.

A análise dos dados foi feita a partir da abordagem da análise de conteúdo orientada por Bardin (2016):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo é aplicada na elaboração de inferências, viabilizando que o analista possa efetuar interpretações por meio da identificação objetiva e sistemática de elementos presentes nas mensagens. Esta técnica incorpora explicitações, sistematizações e expressões dos conteúdos das mensagens, visando efetuar deduções lógicas e fundamentadas acerca da origem dessas mensagens (Bardin, 2016).

Esse processo foi conduzido de maneira manual. Inicialmente, realizou-se uma leitura minuciosa e exaustiva, identificando as ideias-chave expressas. Em seguida, procedeu-se à codificação das unidades de análise, as quais foram posteriormente agrupadas durante o processo de categorização.

No processo de codificação dos dados produzidos por todas as informações coletadas e pelo grupo focal foram tomados os conteúdos como unidades de contextos e, dessas, foram destacadas unidades de registro, possibilitando condensar, por categorização semântica, as principais referências descritas como unidade de análise. A categorização semântica, conforme delineada por Franco (2008), é compreendida como a busca descritiva, interpretativa e crítica do significado que um indivíduo ou grupos distintos atribuem às mensagens verbais ou simbólicas. Com base nesse entendimento, os registros foram previamente demarcados como principais ideias. Essa consolidação ocorreu ao agrupar os registros que compartilhavam significados semelhantes ou próximos, delineados a partir das ideias-chave identificadas.

O processo culminou na transformação de dados brutos em unidades representativas

menores, conhecidas como unidades de análise, as quais foram demarcadas por meio das unidades de contexto e de registro anteriormente estabelecidas. Por último, as categorias e subcategorias temáticas surgiram do agrupamento e reagrupamento das unidades de registro identificadas com maior frequência e que apresentaram uma conexão mais robusta. Essa classificação é chamada de categorização, “processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2008, p. 63). Essas categorias indicam a busca de uma resposta específica ou análise da fala que emerge do discurso, do conteúdo das respostas, o que implica uma constante ida e volta do material de análise à teoria.

3.1 Aspectos éticos

No campo da ética, o projeto de pesquisa foi encaminhado para anuência da direção do *campus* do IFMG escolhido. O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) foi registrado sob o número 67328923.9.0000.8122, e o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 17 de abril de 2023, por meio do Parecer nº 6.007.531, com o intuito de resguardar os interesses dos participantes da pesquisa e preservar os dados e as informações fornecidas pelas instituições, de acordo com as definições constantes nas normas e diretrizes regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos. Isso posto, o estudo terá os seguintes documentos, em anexo no apêndice: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Autorização para Uso de Voz e Termo de Compromisso para Utilização e Manuseio de Dados (TCUD).

Acredita-se que a pesquisa pode contribuir para o entendimento e aprimoramento da aplicação da Terminalidade Específica no IFMG.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

O propósito central desta seção é apresentar os resultados alcançados por meio da utilização da metodologia empregada na pesquisa.

O conteúdo resultante da análise do grupo focal foi categorizado em duas diferentes categorias e oito subcategorias, conforme apresentadas no quadro 2, as quais direcionam as discussões da pesquisa.

Quadro 2- Categorias de análise

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE ANÁLISE
Olhares sobre a inclusão no IFMG	O processo de Inclusão no IFMG
	Atuação do NAPNEE no processo de inclusão no IFMG
	Desvalorização do NAPNEE
	Envolvimento dos docentes no processo de inclusão no IFMG
A aplicação da Terminalidade Específica no IFMG	Saberes sobre a TE
	IN 10
	Desafios
	Possibilidades

Fonte: Dados da pesquisa

As unidades de análise foram estabelecidas mediante a decomposição e codificação dos conteúdos dos materiais durante a etapa de exploração. Essas unidades retratam fatores significativos da temática, os quais, por sua vez, direcionaram as reflexões realizadas.

4.1 Olhares sobre a inclusão no IFMG

A primeira categoria identificada foi denominada ‘Olhares sobre a inclusão no IFMG’, que aborda as etapas anteriores ao processo de aplicação da Terminalidade Específica. Esta categoria engloba principalmente questões sobre como tem se dado o processo de inclusão no IFMG, até chegar a aplicação da TE.

Para iniciar, foi proposto que os participantes se apresentassem e, na sequência, apresentou-se um vídeo motivacional sobre inclusão, relativo ao tema ‘Esporte para cadeirantes, inclusão para todos’. Em seguida, foi realizada uma enquete sobre a inclusão e a TE no IFMG. Após assistir ao vídeo, foi proposto ao grupo uma discussão sobre a inclusão no IFMG. A primeira questão pontuada foi: sobre a inclusão no IFMG, como é esse processo? E ficou claro na discussão que esse ainda é um processo em construção, e que para muitos servidores, ainda não é claro o seu papel no processo, conforme pode-se ver nas falas dos participantes:

P1 (...) o IFMG tem a proposta da inclusão e aí vem um setor NAPNEE fazer essa mediação. (...) então, em alguns momentos fica parecendo que é algo que o setor está implorando, está pedindo, a solicitação parece que é pessoal.

P3 (...) eu tenho visto assim que às vezes nem os documentos eles conseguem, mostrar essa missão do IFMG, que é uma missão inclusiva. (...) eu acho que tinha que ser instituído um grupo de trabalho de inclusão em todos os *campi* do IFMG. Deveria ter

participação obrigatória dos professores, reuniões quinzenais ou mensais. Não tem como ter inclusão sem participação de servidor, de professor, não existe inclusão. A inclusão é pedagógica.

P4 A inclusão é isso, um trabalho de formiguinha, que tem que ser aos poucos, com muita perseverança.

P2 (...) o trabalho do NAPNE na inclusão começa aí, nessa identificação, né, nessa aproximação com o estudante e depois vem essa avalanche de coisas que é necessário realizar até o trabalho da ponta, né? Que é como esse estudante vai ser incluído mesmo na hora de aprender, na hora de estudar ali ou o contrário, quando a gente percebe que a inclusão, mesmo apontando, ela ainda não se materializa.

A inclusão no IFMG ainda enfrenta uma série de desafios significativos, que vão além da simples garantia de acesso físico. A diversidade de necessidades e habilidades entre os indivíduos requer abordagens flexíveis e personalizadas para a inclusão efetiva, desafiando sistemas educacionais. Além disso, no intuito de se tornar inclusiva a escola necessita capacitar seus professores e equipe de gestão, além de revisar as formas de interação existentes entre todos os segmentos que a constituem e que exercem influência sobre ela.

Nota-se, na fala de P3, que é necessário, além da atuação do NAPNEE, mais estudo e discussão para tornar a inclusão mais eficiente no IFMG; sugere ainda a instituição de um grupo de trabalho (GT) em todos os *campi*, com reuniões frequentes e com participação obrigatória dos professores, pois, na maioria dos casos, geralmente quem participa dessas discussões são servidores técnico-administrativos. São eles que buscam soluções para o fazer pedagógico que precisa, obrigatoriamente, passar pela ação docente, e por isso a ideia do GT, pois o NAPNEE em muitos *campus* da instituição são compostos por servidores técnico-administrativos. A ideia do GT é a busca de soluções em grupo para as questões apresentadas nos *campi* do IFMG, uma espécie de formação em inclusão em rede.

A consolidação de uma educação inclusiva efetiva implica avaliar e reformular estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (Glat *et al.*, 2007). Corroborando essa informação, Oliveira e Delou (2022) sinalizam que, embora a atual política educacional esteja alinhada à inclusão, muitas práticas de ensino adotadas em ambientes inclusivos para estudantes público da educação especial, não têm sido verdadeiramente inclusivas. Isso ocorre porque tais práticas não têm promovido o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os estudantes.

Continuando as discussões sobre a inclusão no IFMG, passou-se a tratar da atuação do NAPNEE no IFMG, quando foi possível constatar, a partir das discussões, a importância deste setor no processo de inclusão no IFMG. Sobre o papel do NAPNEE, alguns participantes fizeram comentários pertinentes:

P1 (...) o NAPNEE é um dos personagens da inclusão. (...) Ele vai buscar elementos para entender a questão desse estudante, qual é essa necessidade específica, quais são as demandas.

P2 (...) o trabalho do NAPNEE na inclusão começa na identificação, na aproximação com o estudante e depois vem uma avalanche de coisas (...)

P3 (...) O trabalho do NAPNEE é árduo. Cada reunião com professor, cada e-mail, cada luta para um encontro. Cada orientação, cada encontro com aluno para conhecer melhor, para tentar apoiar o professor.

Os participantes, de forma geral, entendem o papel crucial do NAPNEE no IFMG para o suporte e assistência ao processo de inclusão; porém percebe-se que ainda há um caminho a ser trilhado no sentido de entendimento dos papéis de todos nesse processo da educação inclusiva; isso fica claro no relato de P1 “(...) E é uma coisa que a gente já percebeu, que o aluno é do NAPNEE. “Ah esse aluno lá do NAPNEE”. E aí precisamos sempre lembrar que ele “não é registrado no setor NAPNEE, ele é aluno do IFMG”.

Em termos práticos, pode-se dizer que na perspectiva docente este estudante não é responsabilidade da escola, só do NAPNEE. Além disso, identificou-se ainda uma outra questão que chamou a atenção, sobre uma situação relatada por dois participantes, relativa à forma como foram atuar no NAPNEE por designação e não por uma afinidade com a temática inclusiva, o que pressupõe que é um lugar não desejado, em que as pessoas não têm o interesse em fazer parte. Dessa forma, fica claro a desvalorização desse espaço em vários aspectos, como pode ser percebido nas falas:

P1(...) me determinaram como coordenadora do NAPNEE.

P3 (...) eu acho que NAPNEE faz muito diante da invisibilidade que ele ainda tem no IFMG. (...) no primeiro dia que eu pisei no IFMG. A direção geral me chamou para ser coordenadora do NAPNEE. Isso acontece na extensão? Isso acontece na pesquisa? Isso acontece no ensino? Isso acontece em algum lugar do IFMG? Não acontece.

Durante o grupo focal, os relatos atentaram para um problema: os inúmeros desafios encontrados pelo setor, conforme já foi pontuado por autores como Carlou (2014), Costa (2018) e Santos (2020), dentre eles a estrutura física, a escassez de profissionais para atuarem nesses núcleos, o pouco financiamento, além da falta de pessoal com formação em Educação Especial. Sobre essa escassez de profissionais, chamou a atenção a fala de P1, que foi designada coordenadora de um setor que trata das questões de inclusão no *campus*, sem ter nenhum tipo de formação, atuação, experiência ou familiaridade com a temática. A fala de P3, que também foi designada coordenadora do NAPNEE assim que assumiu seu cargo no *campus*, mesmo

tendo uma experiência prévia com a temática da inclusão, não era seu desejo, por não ter formação, pois não é comum na instituição serem ofertados cargos de coordenação aos técnico-administrativos, como é o caso das referidas participantes. Neste sentido, aponta-se a invisibilidade do setor, especialmente o fato de não ser um desejo dos servidores do *campus* estar à frente dele, considerando os desafios e a falta de valorização das ações realizadas, além da falta de incentivo financeiro, tendo em vista que somente agora se tem uma FG¹⁶ para essa coordenação, e que deveria ser melhor gratificada.

Foi abordada, então, a questão da efetividade das ações do NAPNEE no contexto da educação inclusiva no IFMG. Nos relatos na sequência pode-se perceber um grande esforço do setor no sentido de efetivar a promoção da inclusão e os avanços da instituição no que tange inclusive à valorização do setor.

P2 (...) olhando hoje para as ações de inclusão no *campus*, poxa, a gente avançou demais, muito (...) condições muito básicas de identificar os estudantes, de ter um momento para pensar, um servidor efetivo liderando os processos, a possibilidade de uma contratação um pouco mais digna, AEE não é adequado, o salário não é tão bom, mas pelo menos tem esse suporte (...)

P3 (...) pessoas conhecendo um pouco melhor o trabalho do NAPNEE, ou às vezes participando de alguma forma, mesmo que não seja uma participação assim tão ativa. Mas eu vejo esse progresso. (...) a coordenação do NAPNEE ter uma FG. Eu acho que isso faz diferença também. Todas as coordenações têm FG, só o NAPNEE era a única coordenação que não tinha(...)

Mesmo com os avanços pontuados pelos participantes, percebe-se que existem lacunas no setor, a começar pela composição da equipe de atuação, em conformidade com a resolução nº 22/2016, que regulamenta o funcionamento do setor, e determina que o NAPNEE “deverá ter um coordenador, um primeiro e um segundo secretários, que deverão ser docentes ou técnico-administrativos efetivos e eleitos pelos membros colaboradores do setor” (IFMG, 2016, p.7). No *campus* pesquisado, o NAPNEE conta com apenas dois servidores efetivos, a coordenadora e a Profissional do Atendimento Educacional Especializado, além dos membros colaboradores, todos técnico-administrativos. Essa carência de profissionais e docentes atuando no setor prejudica a sua atuação mais efetiva nos processos inclusivos.

Foi mencionado, ainda, sobre as ações de formação promovidas pelo NAPNEE, como eventos, rodas de conversas com profissionais e pesquisadores do campo da educação especial e inclusiva, porém com pouca participação dos servidores e docentes do *campus*. Dessa forma evidencia-se que o trabalho mais efetivo que tem sido possível realizar pelo NAPNEE é de

¹⁶ FG é a abreviação de Função Gratificada.

identificação das dificuldades dos alunos e de orientações pontuais aos docentes sobre seu atendimento.

Sobre o AEE, no *campus* pesquisado não há uma sala de recursos multifuncionais como é proposto pelas Resolução 7811/2011 e Resolução 22/2016 (Brasil, 2011 e IFMG, 2016), Conforme P1, “não existe a proposta dessa sala. Nunca foi desenhado, nem conversado nada a respeito”. Segundo P4, “Falta uma estrutura para atender aluno (...) precisa de uma sala para acontecer as intervenções (...)”. O AEE no *campus* pesquisado atua em parceria com o NAPNEE, auxiliando no setor, na parte estratégica. Conforme P1, “(...) a profissional do AEE ajuda nas reuniões com os alunos, com a família, a reunir com os docentes, a traçar estratégias nessa parte mais dentro do setor (...)”.

Sobre esse tema, Vilaronga *et al.* (2022) entendem que um modelo de serviço único, como o oferecido pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), não abarca todas as necessidades de escolarização requeridas por uma parcela dos estudantes público da Educação Especial (PAEE). Isso se deve ao fato de que o contraturno não proporcionaria um apoio integral ao professor da sala comum. Esses autores ainda abordam a questão do financiamento do serviço do AEE pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que mesmo após sua revisão (Brasil, 2020; 2021) que amplia as instituições e modalidades de ensino para receber seus repasses, ainda “não há indicação de que os IFs seriam beneficiários da dupla matrícula com o propósito de financiamento dos serviços de AEE” (Vilaronga *et al.*, 2022, p.48).

Os relatos do grupo focal evidenciaram que existe pouco interesse e motivação dos servidores da instituição para participarem das ações do NAPNEE, destacando-se, principalmente o pouco envolvimento dos docentes neste *campus* do IFMG,

P3 Eu acho que esse grupo focal é um pouco do reflexo disso. Quantas pessoas foram convidadas? E apenas técnicos estão aqui presentes. Então, eu acho que esse encontro resume um pouco do que a gente vive no NAPNEE, no IFMG.

P4 (...) A docência é primordial nesse processo. (...) E essa parte, muita das vezes ela tem lacunas de resistência.

P1(...) ninguém aqui nunca falou “vem aqui, vamos dialogar”. (...) nós já ouvimos, “mas por que eu tenho que fazer isso? Onde está escrito que eu preciso fazer isso? Que eu tenho que fazer isso”, então, eu acho que a primeira coisa é eles entenderem que eles são professores do IFMG e que a educação inclusiva está aqui, está acontecendo, ela tem que acontecer, que passa pelo trabalho dele também (...)

A fala dos participantes alude para uma resistência por parte de alguns professores no contexto da inclusão. O fato é que a escola deve estar disposta a superar as barreiras que ela

mesma impõe à educação inclusiva. Isso porque toda a comunidade escolar precisa estar comprometida e receptiva às mudanças que promovam avanços no processo. A inclusão requer uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, demandando uma transformação que reconheça o aluno como sujeito ativo do processo educacional, considerando que, mesmo sem deficiência visível, ele tem suas próprias limitações.

Se o processo de inclusão não vier acompanhado de suportes pedagógicos adequados para o aluno e o professor, se a Educação Especial continuar sendo um sistema paralelo de atendimento e os professores continuarem atuando isoladamente, não alcançaremos a utopia da inclusão escolar: meninos e meninas, com ou sem deficiência aprendendo e convivendo juntos na escola. Ademais, se a formação de professores não for pensada e adequada nos contextos educacionais que vêm se delineando na atualidade continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir efetivamente uma escola democrática e inclusiva (Antunes; Glat, 2011, p.198).

A ausência de uma formação adequada pode gerar insegurança e desconforto, levando alguns educadores a se distanciarem da promoção da inclusão. Nesse contexto, é crucial reavaliar a formação de professores, tanto no início da carreira quanto ao longo dela, para promover mudanças no panorama educacional brasileiro e adequá-lo aos princípios da Educação Inclusiva. Diversas pesquisas têm evidenciado que os professores, apesar de conscientes e sensíveis à ideia de inclusão escolar, se percebem (e de fato estão) inadequadamente preparados para atender alunos com deficiência ou outros transtornos. (Plestch, 2009; Antunes; Glat, 2011).

Sobre essa questão da formação, Bueno (2016) considera que enquanto a educação inclusiva demanda que o professor do ensino regular obtenha alguma forma de especialização para atender a uma população com características singulares, também requer que o professor de educação especial amplie suas perspectivas que, tradicionalmente, se concentram nessas mesmas características. Deste modo, as instituições não devem se utilizar da justificativa de que não podem realizar determinadas tarefas, alegando serem atribuições exclusivas de especialistas. Em vários Institutos Federais não há a presença desse profissional, e ainda não se sabe se haverá, mesmo que alguns IFs já tenham indicado a necessidade ao pleiteá-la através da solicitação de códigos específicos de vagas. Contudo, um participante alegou não acreditar que mesmo com a proposta de formação docente o cenário poderia se alterar:

“P3 (...) A formação não vai acessar esse docente, o que vai acessar essa pessoa, o que vai chegar nessa pessoa vai ser a legislação falar, “olha, é inclusão. Você precisa fazer isso, isso, isso (...) (...) a gente age de forma muito legalista, mas pensando em inclusão, não é possível não ser legalista, ainda. Não é possível ainda. Então, eu acho que a gente vai crescer nesse sentido. (...) acho que a gente já avançou; antes a gente

não conseguia fazer esse processo. E eu acho que isso vai naturalizando uma hora, mesmo que seja incômodo, que seja doloroso, que seja trabalhoso, as coisas vão acontecer.

Outro fato que pode estar associado à dificuldade de executar as atribuições do Núcleo pode estar relacionado com a realidade existente para seu funcionamento, visto que sua finalidade, objetivos e competências são muitos e amplos, conforme verifica-se em seu regulamento (IFMG, 2016).

A tarefa educacional é compartilhada por todos os membros da instituição, embora seja importante contar com o apoio de um profissional especializado para o suporte no trabalho coletivo. Em relação ao corpo docente, uma particularidade marcante nos Institutos Federais é a significativa presença de professores que não passaram por cursos de licenciatura, aprendendo diariamente a desempenhar suas funções, mesmo diante da expressiva quantidade de mestres e doutores em seus quadros. Isso é evidente no caso de professores formados em engenharias, por exemplo. Essa situação não constitui, por si só, um problema, visto que a posse de uma licenciatura não é garantia de ser um bom professor.

Novamente foi retomada a discussão sobre a participação docente no processo inclusivo dos ENEEs e, em contrapartida, discutiu-se também a inexistência da valorização docente neste processo; ainda, um participante mencionou a importância do trabalho de adaptação curricular, da acessibilidade e da necessidade de possibilitar pontuação na RAD (Relatório de Atividades Docentes), sendo que este seria um caminho para a valorização do trabalho, o que poderia permitir melhor acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Conforme comentários dos participantes:

P3 (...) A gente defendeu que tem que constar no relatório de atividades dos docentes, porque isso é uma atividade constante e trabalhosa (...)

P5 O professor vai ter que conversar com o NAPNEE e colher as informações, ele vai ter que estudar todas as questões do NAPNEE, ele vai ter que adaptar estratégias do NAPNEE, porque não é simples, o NAPNEE dá orientações, ele corrige se for necessário, mas tem coisas que o professor precisa dar conta (...) mas se você não tiver conhecimento sobre o aluno, sobre a questão específica dele, você não vai conseguir fazer um plano.

P2 tem que colocar isso no horizonte e começar com o nível lá em cima. Pontuar bem, pontuar alto. Se comprometa, se envolva. E na medida que eles forem percebendo também, ganhando mais manejo, eles vão percebendo que é um trabalho possível, viável. (...) eu tô dizendo que uma instituição que se diz inclusiva, se compromete com essa bandeira, de que ela tem que no mínimo caminhar para essa política de valorização e de condições.

P1(...) para criar motivador.

Esse tema merece destaque no sentido de compreender que o trabalho docente deve ser valorizado na sua totalidade, e que essa valorização é o primeiro passo para garantir uma educação de qualidade. A atuação docente tem impacto dentro e fora da escola, seja no desempenho dos estudantes, na qualidade da escola e no desenvolvimento do país. Para isso, o professor deve ser reconhecido e remunerado de forma adequada.

No que se refere a esta questão, Baptista; Cordeiro e Gomes (2022) concluíram que o fenômeno da intensificação do trabalho docente está presente em diversos países latino-americanos, decorrente de uma das principais características que representam o modelo de organização social capitalista - a homogeneização. O aumento no número de ENEEs, possivelmente acompanhado pelo crescimento de escolas a serem atendidas, sugere indícios de intensificação do trabalho docente, manifestando-se na necessidade de deslocamento, planejamento individual para cada estudante e diálogo com as famílias, os professores e demais membros da equipe escolar.

Os autores ainda destacam duas principais consequências da intensificação do trabalho docente. A primeira refere-se ao possível adoecimento e esgotamento dos professores, que precisam trabalhar mais, mesmo sem uma ampliação proporcional das condições objetivas de sua atuação. A segunda consequência está relacionada à forma como a inclusão educacional é realizada. Com a diminuição das boas condições de trabalho, o processo de inclusão pode tornar-se precário, favorecendo, em muitos casos, a segregação ou a inclusão perversa (Sawaia, 2010) de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse raciocínio, Tostes *et al.* (2018) afirmam que, com a implementação de políticas neoliberais, a educação, especialmente na esfera pública, passa a ser vista sob uma ótica de custo e lucro. O professor tem assumido uma variedade de responsabilidades que vão além das atribuições tradicionalmente associadas à especificidade do seu trabalho, encontrando-se simultaneamente, desqualificado e sobrecarregado. Estimular o potencial de aprendizagem dos alunos, ensiná-los a conviver em sociedade, cobrir as lacunas da instituição escolar, garantir a articulação entre escola e comunidade e buscar, por conta própria, sua requalificação profissional, são algumas das tarefas que exemplificam sua atual condição.

Continuando a reflexão, os autores afirmam ser inegável que nas políticas de valorização dos professores estão presentes as formas de regulação e submissão características das novas condições de trabalho. As pautas incluem a crescente perda de direitos trabalhistas, o aumento dos contratos temporários, a remuneração inadequada, a flexibilidade e intensificação do trabalho, bem como a responsabilidade dos profissionais pelos resultados.

Além disso, o modelo de gestão desses profissionais está alinhado às medidas de regulação capitalista (Carvalho; Wonsik, 2015).

E dentro desse processo de precarização e desvalorização da profissão docente é importante destacar que os profissionais que prestam serviços no âmbito do AEE no Instituto Federal de Minas Gerais são contratados de forma temporária, e não fazem parte do corpo permanente de docentes. Essa situação acarreta uma falta de continuidade no trabalho realizado pelo profissional, o que dificulta o desenvolvimento de uma identidade profissional consistente no campo do AEE. Isso implica também em limitações para a concepção do atendimento educacional especializado como uma prática pedagógica que transcende as salas de recursos multifuncionais ou, no caso do IFMG, vai além das salas dos NAPNEEs.

Paralelamente a essa questão, tem-se os colaboradores externos (bolsistas), que também fazem parte da equipe que atua na educação especial no IFMG, conforme a IN nº 1 (2023):

Bolsista CLE de apoio à acessibilidade e cuidados pessoais - pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, durante as atividades letivas, em todos os níveis e modalidades de ensino, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (IFMG, 2023, p.5).

Por meio da portaria 45 de 18 de janeiro de 2023, os bolsistas tiveram a carga horária de trabalho dobrada com a manutenção do valor da bolsa recebida, objetivando atender as demandas da instituição e não aumentar o custo. Assim sendo, entende-se que a desvalorização dos serviços da educação especial é um problema que persiste e apresenta diversas facetas. Essa desvalorização pode ser observada em diferentes níveis, desde a falta de investimento adequado em infraestrutura e recursos humanos até a ausência de políticas públicas eficazes que promovam a inclusão e a acessibilidade para pessoas com necessidades educacionais específicas.

A valorização do trabalho do profissional/professor de Atendimento Educacional Especializado vai além dos aspectos tangíveis, como o aumento salarial e a formação contínua, que são igualmente relevantes e estão contemplados em diversos documentos legislativos. No entanto, muitos professores expressam a falta do reconhecimento social subjetivo de sua profissão, considerando a importância incontestável do trabalho docente para o avanço educacional e, conseqüentemente, para a melhoria da vida de muitos jovens e suas famílias (Silva; Miranda e Bordas, 2021).

Vários estudos analisaram a temática da valorização dos professores (Tostes *et al.*, 2018; Carvalho e Wonsik, 2015; Souza e Souza, 2017; Santos, 2016). Entretanto são escassos estudos referentes a valorização docente de professores de Educação Especial (Silva; Miranda e Bordas,

2021).

4.2 A aplicação da Terminalidade Específica no IFMG

Ao se discutir o tema do conhecimento dos participantes sobre o Estatuto da TE¹⁷, a maioria dos participantes diz já ter estudado sobre o assunto, e uma participante deu o seguinte esclarecimento: “P1 (...) a Terminalidade Específica é, depois de vários caminhos, várias tentativas da forma como oferecer as disciplinas, [embora] ele não atingiu todas as competências e habilidades que está ali previsto no PPC daquela disciplina”. Muito embora exista um estudo e uma tentativa de interpretação do estatuto da TE, ainda assim uma incompreensão pode ser percebida no relato de uma participante:

P2. Isso não é uma alternativa de educação inclusiva. Existe talvez uma dificuldade de compreensão do que seria inclusão genérica, assim, generalizada, na verdade, de todos os servidores, dos colegas. E aí meio que todo mundo: “ai, ufa! Então tá bom, porque aqui a gente precisa oferecer uma formação de excelência, e aí, quando chegar, qualquer pessoa que tiver alguma dificuldade, a gente vê lá o que que ele dá conta que ele não dá e faz Terminalidade Específica.

A colocação acima permite pensar na existência de uma dificuldade na interpretação e aplicação dos documentos, conforme pontuado por Santos, Bazilatto e Milanezi (2020), o que indica que os textos legais que versam sobre a TE não possuem uma redação clara e direcionada. Além de não trazerem, de forma explícita, como a TE deve ser aplicada em outros níveis e modalidades de ensino, também não orientam o processo pelo qual as instituições escolares devem seguir para emitir essa certificação. Essa afirmação ficou clara com o relato de P1: “Eu acho que na legislação normativa sobre Terminalidade Específica, ela dá muitas brechas ainda. Eu acho que ela não é muito clara”. A constatação também está presente no estudo de Oliveira e Delou (2020), que verificaram a inexistência de uma orientação esclarecedora sobre a implementação da TE e a escassez de debates sobre o tema nos cenários educacionais, como também uma limitada presença de discussões nas produções acadêmicas, o que tem causado diversos tipos de interpretações sobre o Estatuto da TE. Na perspectiva de Diogo e Geller (2020), é essencial estabelecer um protocolo mais robusto para a padronização do processo de certificação de conclusão do ensino técnico.

Mesmo diante das dificuldades de interpretação e do entendimento das questões

¹⁷ Estatuto da Terminalidade Específica pode ser compreendido como o conjunto de normativas que a referenciam (Brasil, 1996; 2001; 2001a; 2013; 2019).

normativas relativas à TE, os participantes enfatizaram a importância do direcionamento da Instrução Normativa nº 10, publicada pelo IFMG em 2020, ressaltando a importância de esclarecer sobre alguns dos pontos da normativa, conforme comentários dos participantes:

P1 (...) A documentação necessária, o papel de cada um na construção desse processo, que eu acho que é um pouco orientar nesse processo; ela orienta, mas não deixa tão claro algumas situações, têm partes que você lê e fala: “Hum, mas é aqui? Será que é isso? Será que a gente pode”? Eu acho que ela ainda deixa algumas dúvidas. Ela tem que melhorar. (...) sobre a necessidade de acompanhamento que existe e isso culmina na Terminalidade Específica, isso a normativa deixa muito claro.

P3 (...) é também porque a legislação com esse passo a passo permite, tipo assim, as pessoas se comprometerem mais também com esse processo.

P4. Assim como todas as outras normativas, a IN10 deixa muitas dúvidas.

Evidencia-se, neste recorte, que a IN 10 foi importante até no sentido de mostrar para as pessoas o que precisa ser feito, já que consta na legislação e é institucional. Ela trouxe um norte que não tinha antes, mas que não foi suficientemente clara em diversos tópicos, o que pode gerar várias interpretações. As maiores dúvidas sobre as orientações da TE foram com relação ao processo anterior, que poderia culminar na TE. Mencionaram-se tipos de adaptações e público que pode ser contemplado. Os estudos de Silva (2016) sinalizam a necessidade de mudanças normativas, adaptações curriculares e ajustes institucionais para inclusão dos estudantes público da educação especial e aborda a pertinência de se avaliar a viabilidade da implementação da TE em casos específicos, assegurando, ao mesmo tempo, a formação e a conclusão nos cursos de graduação. A autora menciona na dissertação que a TE contribui para uma reflexão aprofundada sobre as políticas e práticas inclusivas na educação superior, bem como a importância de serem garantidas oportunidades educacionais equitativas para todos os estudantes.

Uma das principais lacunas nas normativas legais é a falta de especificidade em relação à implementação de políticas inclusivas, deixando margem para interpretações diversas e inconsistências na aplicação prática. Corroborando a informação, Lima e Mendes (2011) apontam uma disparidade entre o que é apresentado nos documentos oficiais, que estabelecem políticas e reformas educacionais visando a inclusão escolar, e as ações efetivamente implementadas pelo poder público, sob o discurso de garantir acesso, permanência e sucesso desses estudantes na rede regular de ensino. Um dos pontos centrais destacados pelas autoras é a disparidade entre as diretrizes legais, que visam à inclusão escolar, e as práticas efetivas nas políticas públicas. Um exemplo disso é que, embora haja a legislação que garanta a inclusão de

alunos com necessidades educacionais específicas, muitas vezes não há orientações claras sobre como adaptar o currículo ou fornecer recursos adequados para atender às suas necessidades específicas; ainda, mesmo com relação à aplicação da TE, não existe uma orientação clara sobre essa prática (Pertile; Mori, 2018; Silva; Pavão, 2019; Oliveira, Delou, 2020).

As informações do grupo focal também deram indícios da necessidade de se ampliar o público que pode ser beneficiado com a certificação por TE, uma vez que foram mencionadas outras situações que vêm comprometendo o desempenho acadêmico de alguns estudantes e que estão desafiando a instituição, tais como as doenças psicossociais, sendo citadas neste aspecto a esquizofrenia, depressão, ansiedade, transtorno bipolar; conforme descrito por alguns participantes do grupo, essas doenças estão cada vez mais crescentes, sendo percebido que tais questões estão interferindo diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes. Conforme relatos:

P1 O acompanhamento desses casos é muito importante. Eu acho que a instrução normativa tem que englobar, tem que rever o público ali, e ela tem que passar num lugar e incluir esses outros grupos (...) porque isso é educação inclusiva, isso que eu queria dizer, porque o público, segundo a normativa, ainda está muito restrito. Mas a instituição precisa de mais suporte.

A análise dessa fala sugere, portanto, uma reflexão crítica sobre os critérios de elegibilidade e os mecanismos de identificação de estudantes que necessitam de uma abordagem educacional diferenciada. Ao sugerir a ampliação desse público, o participante destaca a possibilidade de que as necessidades educacionais específicas não estão sendo totalmente atendidas dentro do sistema atual, possivelmente deixando de fora estudantes que poderiam se beneficiar de adaptações curriculares e avaliações diferenciadas. A ampliação do público da TE poderia significar um avanço significativo na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa. No entanto, é essencial avaliar cuidadosamente a real necessidade de aplicação da TE, garantindo que esta medida seja reservada para casos onde realmente se faz necessária, evitando, assim, a banalização do recurso. Isso implica pensar que tal expansão deve ser acompanhada por um fortalecimento das estruturas de apoio pedagógico e dos recursos humanos e materiais, assegurando que as adaptações sejam efetivas e contribuam significativamente para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Ao se considerar as necessidades emocionais, sociais e comportamentais dos estudantes, pode-se fomentar uma abordagem mais holística e inclusiva na educação, reconhecendo a diversidade de necessidades dos estudantes.

A educação inclusiva representa uma aplicação prática de um movimento global

conhecido como inclusão social, que propõe um novo paradigma e envolve um processo bilateral entre as pessoas excluídas e a sociedade, visando estabelecer uma parceria que busca alcançar a igualdade de oportunidades (Mendes, 2002, *apud* Sanches, 2011). Nesse contexto, embora o debate sobre a educação inclusiva não tenha surgido originalmente na área da educação especial, ele também se aplica a essa área, já que sua clientela faz parte daquela população historicamente marginalizada da escola e da sociedade. Neste aspecto, o autor argumenta:

Com a educação inclusiva, é necessário romper com paradigmas, a fim de estabelecer um novo lugar escolar implicado na diversidade e que a segregação de alunos e o distanciamento mútuo entre família e escola não são mais possíveis. Ainda, há uma necessidade premente de ações intersetoriais e de complementaridade de ações, sobretudo na formulação e implementação das políticas públicas (Sanches, 2011, p.5).

A inclusão, como conceito fundamental, reconhece a diversidade de habilidades e necessidades dos estudantes, inclusive aqueles que enfrentam desafios relacionados a doenças psicossociais. Oferecer a possibilidade de uma certificação alternativa para essas condições não apenas valida suas necessidades específicas, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, que valoriza a individualidade de cada aluno. Essa abordagem não só fortalece a educação inclusiva, mas também ajuda a reduzir estigmas e preconceitos, promovendo uma cultura de respeito e empatia em toda a comunidade escolar.

Miranda; Ribeiro e Rausch (2023) sinalizam que a inclusão não é realizada sem investimento. Não se promove a inclusão simplesmente atribuindo a responsabilidade e a culpa ao professor ou ao NAPNEE. É fundamental contar com serviços especializados disponíveis para atender às necessidades das pessoas.

Outro trabalho que faz referência à importância dos serviços especializados é o de Pertile e Mori (2018), que destacam a urgência em expandir as conversas acerca de abordagens distintas na organização dos processos educacionais, ressaltando a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do ensino profissional. Reforça, ainda, que o AEE é essencial para garantir a permanência dos alunos e construir uma formação que esteja alinhada às suas necessidades, com especial ênfase na consideração da possibilidade de utilização da TE para fins de certificação. Além disso, as autoras entendem que é necessário enfrentar os desafios institucionais e estruturais para garantir a eficácia dessas medidas e promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os relatos durante o grupo focal nos atentaram para uma questão que estava ocorrendo

na instituição, que pode ser interpretada como uma demanda de formação, estudo e análise, pois revela uma dificuldade na compreensão do processo de inclusão no que tange às adaptações curriculares/flexibilizações curriculares.

P1 (...) um aluno que foi verificado que tal e tal e tal disciplina ele não conseguiria, “vamos excluir e vamos criar tal e tal disciplina para ele”, isso é uma coisa assim muito complexa. (...) A gente se deparou com essa situação, “nossa, por que estão excluindo três disciplinas desse aluno?”. Estão pensando em criar essa e essa? Não é isso que a normativa fala.

P3 (...) eu vejo também que às vezes escolher a disciplina na qual o aluno não vai cursar. Talvez seja mais uma dificuldade de acessibilidade da instituição do que uma de lidar com aquela dificuldade do aluno em relação à disciplina, porque algumas disciplinas, institucionalmente, a gente tem mais dificuldade de acessibilizar e tornar acessível é difícil, dá trabalho, é complicado.

No âmbito da escola inclusiva, as adaptações curriculares desempenham um papel crucial na promoção da equidade educacional. Essas adaptações visam proporcionar a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, a oportunidade de participar plenamente do processo educacional. Sobre a definição de adaptações curriculares, Paganelli (2017) diz que, em muitas escolas, essa expressão refere-se à prática de reduzir o conteúdo para alguns alunos, alegando que eles não têm a capacidade de acessar o currículo comum tal como seus colegas. Contudo, essa abordagem se alinha com a lógica da integração.

A perspectiva inclusiva implica oferecer uma proposta uniforme para o grupo como um todo, ao mesmo tempo em que atende às necessidades individuais, especialmente daqueles em risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação. Portanto, o que pode e deve variar são as estratégias pedagógicas, bem como os aspectos da complexidade, quantidade e tempo necessário para acessar um currículo comum.

Dessa forma, conforme concluem Miranda; Ribeiro e Rausch (2022) a TE não deve ser interpretada como um processo de remoção ou adição de conteúdo ao currículo. Pelo contrário, ela implica uma decisão consciente e estratégica destinada a atender a uma particularidade específica do estudante. As autoras ainda tratam essa questão da adaptação curricular ou substituição curricular como uma atitude capacitista, o que coloca os ENEEs como incapazes de pensar e atuar socialmente, e essas atitudes capacitistas podem marcar negativamente os ambientes educativos em que eles estão inseridos, limitando sua participação ativa e efetiva. Essa situação pode ter efeitos prejudiciais para a TE quando a encaramos unicamente como uma medida técnica, uma substituição curricular ou uma adaptação curricular, enquadrando-a na categoria da diferença. Ao abordá-la exclusivamente sob a perspectiva de adição ou remoção de elementos, ela se torna extremamente negativa (Miranda; Ribeiro e Rausch, 2022).

Assim sendo, é possível afirmar que a concepção de flexibilização curricular se confronta à ideia de adaptações curriculares, incorporando a visão do currículo não como uma entidade rígida da qual partes são retiradas, mas como um instrumento aberto e flexível que se adapta à realidade dos estudantes em cada escola. Essa abordagem se evidencia principalmente nas formas de avaliação, que se transformam em processos qualitativos e contínuos, em oposição à natureza classificatória e excludente. Destaca-se ainda, que o currículo ideal é aquele que viabiliza o planejamento e a oferta de atividades, de maneira que cada aluno possa abordá-las de acordo com suas capacidades e particularidades, sem que isso comprometa a profundidade e impeça o acesso à temática apresentada. (Silva; Garcez, 2019).

Ao falar sobre a educação inclusiva, o princípio fundamental é a ideia de uma escola que atenda a todos os alunos, sem exceções. Embora Freire (1987) não tenha abordado diretamente os conceitos de flexibilização e adaptação curricular, sua pedagogia enfatiza a importância de uma prática educativa que esteja enraizada na realidade concreta dos educandos, que os capacite para a transformação social e que respeite sua dignidade como seres humanos. Nesse raciocínio, Freire (1987) defende a necessidade de uma educação libertadora e contextualizada, que leve em consideração a realidade dos educandos e promova a conscientização crítica sobre o mundo ao seu redor. Em vista disso, a flexibilização curricular poderia ser interpretada como a capacidade de adaptar o conteúdo programático às experiências e necessidades dos alunos, permitindo uma abordagem mais significativa e relevante para o contexto vivido por eles. De forma distinta, as adaptações curriculares são direcionadas especificamente para os ENEEs e envolvem modificações mais específicas no currículo regular. Pode-se expor como exemplo o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Brasil, 1998):

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (...). Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (Brasil, 1998, p. 33).

As adaptações curriculares fundamentam-se nesses princípios para atender às demandas educacionais específicas dos alunos, com o objetivo de estabelecer uma integração coesa entre essas demandas e o planejamento curricular. Assim, elas se concentram na interação entre as necessidades do aluno e as abordagens educacionais a serem fornecidas (Brasil, 1998). Frente

à discussão estabelecida, conclui-se que tanto a flexibilização quanto as adaptações curriculares são práticas importantes no contexto da educação inclusiva, visando garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e que possam alcançar seu máximo potencial de aprendizagem, dentro do contexto de uma educação libertadora e centrada no aluno.

Considerando o exposto, Oliveira e Delou (2023) indicam que as adaptações curriculares de grande porte/significativas devem/deveriam, sempre que possível, ser planejadas e implementadas para todos os estudantes. Na impossibilidade disso, a alternativa é restringi-las para atender a uma parcela menor de estudantes que apresentem comprometimentos mais severos e características particulares, e que não se beneficiem exclusivamente de adaptações de pequeno porte para acessar o currículo regular, requerendo práticas diferenciadas para promover seu desenvolvimento e aprendizagem.

É importante destacar, conforme abordado no grupo focal, o entendimento da importância de se pensar no processo inclusivo dos ENEEs, o planejamento das ações e o acompanhamento, conforme comentários do participante:

P5(...) é importante que todos os profissionais façam planos específicos, tanto os profissionais do NAPNEE, quanto os professores, e a partir disso, se instrumentalizar com os relatórios, porque isso deixa o processo fechadinho (...) A gente não pode só avançar, a gente não pode só finalizar a gente tem que ir no contínuo e no acompanhamento e aí sim olhar lá para a frente, por que não dá só para certificar, até para que essa certificação não aconteça só no papel.

P1 pensando na Terminalidade Específica, no valor que já sabe que vai ter essa discussão, a gente deve estar tendo uma boa parceria. A gente está em uma boa parceria. A coordenadora do curso, os docentes que estão dando aula no semestre do aluno, a gente consegue se reunir, conseguimos reunir no começo, falamos sobre a importância do PEI que eles enviaram, e outra questão, ao final do semestre e não no início, porque a gente entendeu, também, na prática, o quanto é difícil para docente fazer um PEI sinalizando de que forma que vai trabalhar com esse aluno. (...) O professor vai mudando conforme vai conhecendo o aluno, vai sentindo. O que eu fiz a partir desse semestre que passou? Me entregue o PEI ao final. O que você precisa fazer? Registrar cada caminho que vocês tomaram com esse aluno. Toda adaptação, toda adequação, vocês registrem da forma que vocês quiserem. Ao final, vocês vão compilar tudo isso no PEI, entendeu? E vão encaminhar para o NAPNEE.

A importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) foi mencionado e a necessidade do acompanhamento do processo educacional dos ENEEs por toda a equipe escolar, como sendo o que deve acontecer antes de se pensar na certificação por TE. Esta abordagem mencionada no grupo focal está amparada na lei Brasileira de inclusão (Brasil, 2015) no Art. 28 inciso V – ‘adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência,

favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino'; com base nesse princípio, a escola tem a possibilidade de adaptar o currículo para ENEEs, utilizando abordagens inclusivas e um PEI.

O PEI é uma ferramenta empregada para personalizar o ensino, sendo elaborado em colaboração com a comunidade escolar, profissionais, familiares e o próprio aluno. Trata-se de um programa que estabelece metas acadêmicas e sociais específicas, alinhadas às necessidades e características individuais do sujeito (Glat; Plestsch, 2012; Mascaro, 2017). Esse documento é importante para garantir uma escolarização significativa para os ENEEs.

A Certificação por TE demanda um acompanhamento documentado, envolvendo avaliações e pareceres dos professores para confirmar que o estudante cursou as disciplinas. Além disso, exige informações sobre os critérios utilizados para a flexibilização do currículo, assim como outras ações necessárias para garantir sua certificação adequada. Até mesmo para decidir o tipo de certificação que determinado aluno terá, é importante considerar todo o processo do PEI, bem como o envolvimento dos diversos profissionais que atuam no processo formativo dos estudantes, para que se tenha mais segurança ao decidir por qual caminho seguir em termos de certificação. Ressalta-se também a importância de um planejamento abrangente de conteúdos e ações que abordem a permanência dos ENEEs. Salienta-se a relevância do trabalho colaborativo, envolvendo uma equipe multiprofissional, com o propósito de atender às especificidades que surgem nos Núcleos de Acessibilidade, tanto para os estudantes quanto para os professores (Rausch; Ribeiro, 2023).

Os estudos de Santos (2020), indicam a presença de escassas regulamentações gerais para a Educação Especial, juntamente com uma falta de documentos específicos para o PEI, enfatizando também a importância de estabelecer políticas eficazes para a Educação Especial nos Institutos Federais.

Quando o grupo foi indagado sobre os desafios da equipe para a aplicação da TE, a primeira questão pontuada foi a falta de esclarecimento e experiência sobre o assunto, conforme comentário:

P5 (...) a grande dificuldade que a gente teve para a Terminalidade Específica é que se não me engano, o nosso *campus* foi o primeiro ou um dos primeiros do IFMG a fazer (...) Era uma construção mesmo, e eu acho que, como tudo que está em construção, vai esclarecendo as coisas, caminhando (...)

Outro ponto desafiador foi compreender a IN 10 do IFMG, conforme conclusões do grupo:

P1 (...) foi desafiador entender a instrução normativa, o que é a Terminalidade Específica (...) descobrimos, após muito bater cabeça, muita leitura, troca de e-mails. Não foi fácil compreender o que é que vai dar origem a essa Terminalidade Específica. Tipo de adaptação que leva a ter uma Terminalidade Específica. Isso estava tão sombrio que a gente achava que uma adequação na temporalidade de um aluno, ao invés de fazer o primeiro ano de técnico em um ano, ele usa dois. Nossa, já vai dar terminalidade para esse aluno.

Essa questão da vulnerabilidade presente nos documentos oficiais que tratam da TE e nos documentos orientadores, pode se traduzir como a inexistência de uma orientação clara sobre a prática da TE, além da falta de debates sobre o tema nos espaços de ensino e a ocorrência de poucas discussões nas produções. Essas percepções foram, inclusive, tema debatido por Oliveira e Delou (2020), conforme já exposto.

Uma ideia semelhante à apresentada anteriormente refere-se à insuficiência de documentos específicos sobre a CTE, pois a Certificação por Terminalidade Específica se revelou desconhecida no cenário educacional, tornando-se essencial a promoção de discussões no âmbito educacional.

O grupo ressaltou também como aspecto desafiador a compreensão do significado de alguns termos usados na IN 10, tais como adequações significativas, adequações não significativas e o processo que deveria ser percorrido para se chegar na aplicação da TE.

P1 A Normativa não deixa claro isso em nenhum momento, quando está falando quais adequações são significativas e as que não são significativas (...) foi desafiador também aprender isso. Que adequação foi essa? Adequação de pequeno porte, não significativa. “Isso foi feito? Ah, então é significativa de grande porte”. Se fez isso vai levar para a Terminalidade Específica.

Constatou-se que, ao seguir as orientações da IN10, o grupo pôde perceber a importância do planejamento e acompanhamento dos ENEEs que podem vir a ser público da certificação por TE, conforme comentário do participante P1: “(...) se a gente tiver efetivamente um acompanhamento do aluno ao longo do processo, nem vai precisar tanto dessa reunião ao final. Que é o que se espera(...)”. Esse tema foi debatido por Rausch e Ribeiro (2023), relativo à importância do planejamento dos conteúdos e das ações e das adaptações curriculares, pois todos esses aspectos desempenham um papel significativo na formação acadêmica, proporcionando estratégias de ações que levam em consideração os limites individuais dos alunos. Corroborando essa informação, Silva (2022) alude que a TE vai além da simples certificação, pois está intrinsecamente ligada ao processo de acompanhamento acadêmico, acessibilidade curricular, valorização do sujeito, conquista de autonomia e integração social. Some-se a esses pontos o fato de também orientar os estudantes para o exercício profissional,

desde que as condições do estudante sejam adequadas, após um processo de acessibilidade curricular que permita a conclusão do curso.

Uma outra questão pontuada sobre a compreensão da IN foi o não entendimento do processo para se chegar na TE e nas implicações dessa certificação, conforme pode ser percebido no relato:

P2 (...) então, nesse primeiro momento eu percebi um certo conforto que isso gerou, tipo: “ai, ufa! Então tem uma alternativa”, como se a Terminalidade Específica fosse me isentar (...) depois de muitas pessoas começarem a criticar, “mas não é assim. É o último, dos últimos, dos últimos recursos”, que tem que ser muito avaliado e inclusive é muito trabalhoso, porque ele gera ali uma série de justificativas de documentos para embasar essa configuração final da formação daquele estudante; então, hoje eu já estou percebendo um pouco isso.

Nesse contexto, destaca-se a importância de uma análise criteriosa da certificação dos ENEEs. Isso se deve ao fato de que o ensino inclusivo não deve culminar em uma certificação infundada, inverídica, que ateste, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a formação de um profissional desprovido dos conhecimentos elementares necessários para o desempenho de uma atividade laboral específica (Oliveira; Delou, 2022b).

Além disso, foi destacado pelos participantes outro fator desafiador no processo de aplicação da TE, que é o envolvimento dos docentes, uma vez que os desafios postos pela educação inclusiva geram, em alguns casos, a resistências dos docentes, conforme relatos dos participantes:

P2 (...) a gente ainda precisa evoluir nessa parte, o trabalho docente em si. Ele já comporta também a parte de inclusão. E esses estudantes já existem (...) do trabalho educativo como um todo. Todos os servidores em educação precisam se comprometer com a educação inclusiva. (...) então é esse contexto complexo assim, que envolve a educação inclusiva e a Terminalidade Específica, que é trabalhosa (...)

P3 O mais desafiador é precisar relacionar com os docentes para ter as informações dos alunos nas disciplinas.

P1 (...) o mais difícil na aplicação da TE foi colher as informações com os docentes. Mas o que ficou faltando? Quais foram as adaptações realizadas? Foi muito difícil a gente conseguir no papel isso. Muitos docentes se recusavam. Eu nunca tive a resposta de uma das docentes por e-mail. Eu cheguei a mandar uns nove e-mails para essa professora pedindo “por favor, eu preciso do seu relato em relação a aluna tal para constar do processo da aluna tal”. Eu nunca tive uma resposta.

Os aspectos mencionados explicitam que a mobilização para todo o processo anterior ao de registro da TE foi totalmente realizado pelo NAPNEE, que relatou muita dificuldade em conseguir *feedback* dos docentes que trabalham com os ENEEs. Conforme os relatos, para a

certificação por TE, após vencidas as estratégias de flexibilização foi composta uma equipe, designada em portaria, composta por dois docentes por área, NAPNEE e coordenação de curso. Quando a portaria não era atendida, o NAPNEE encaminhava a discussão.

Destacam-se ainda os relatos sobre os processos de certificação por TE que já ocorreram no *campus*, mencionando como se deram e como a IN auxiliou nesses processos. Os documentos apresentados pela IN (documentos que devem constar como anexos no processo SEI (Sistema Eletrônico de Informação) do estudante que recebe a certificação por TE) foram seguidos, conforme o relato:

P1 (...) a estudante teve o PEI, teve a tutoria, assessoria externa, teve encontros específicos com professores. Então, assim, no caso dela, quando eu só meio que dei o último andamento do processo do PEI, o processo SEI referente à TE está todo alimentado (...) Quais competências e habilidades o aluno atingiu no final das contas (...) é para fazer o documento, quais competências aquele aluno conseguiu no final do curso, não é... acho até importante falar, não é falar, “não consigo tal competência, não consigo tal habilidade” é o contrário disso. Por exemplo, um aluno típico tem 20 coisas elencadas. Só que ele vai ter só 11, mas não vai estar explícito quais ele não conseguiu (...)

É importante observar, nesse movimento de análise, que a IN 10 contribuiu instrumentalizando o NAPNEE na descrição do processo para seguir conforme o que foi orientado na instrução. Outro aspecto apontado foram alguns avanços percebidos e vislumbrados com as possibilidades da aplicação da TE, conforme comentários do grupo:

P3 Uma das coisas que eu achei mais interessante no processo de Terminalidade Específica foi que assim, na hora que de certa forma foi decidido que aquele estudante estaria ali nesse processo que a gente conseguiu reunir mais os professores, isso que eu achei uma das coisas mais positivas (...) então, acho que isso já é um processo de tipo assim, de conseguir alguns caminhos. Eu acho que assim, às vezes o professor tá ali, ” ó, a gente pode fazer desse jeito, a gente pode fazer daquele jeito”. Ele percebe que talvez para o próximo estudante que não vá ser certificado por Terminalidade Específica, ele também pode utilizar certos recursos pedagógicos e trabalhar de outras formas. Eu acho que talvez este seja o processo que mais a reunião, o encontro, que mais sensibilize os servidores, sabe? Porque assim, antes eu escutava muito aqui “ah, falta sensibilizar”(...)

Pode-se concluir desse comentário que o processo de certificação por TE pode ser positivo na construção de uma educação inclusiva, no sentido de promover a permanência e êxito na conclusão do curso pelos ENEEs, e também propor práticas de flexibilização curricular. Essas conclusões estão alinhadas com as condições essenciais identificadas para garantir que a TE atenda efetivamente à perspectiva inclusiva. Tais condições incluem a forma de implementação e a necessidade de estar vinculada à realização de adaptações e flexibilizações

curriculares (Oliveira; Delou, 2022b).

O próximo tema destacado na discussão foi quanto às possibilidades da TE no contexto da instituição.

P3(...) a gente vive em um país extremamente desigual e que a educação e um diploma ainda são um sonho (...) e que ainda com esse diploma, mesmo sendo com Terminalidade Específica ele ainda é uma realização de um sonho de muitas pessoas. Ele faz uma diferença na vida das pessoas. (...) eu escutei isso de aluno algumas vezes (...)

P2 (...) sair com essa certificação, aí eu volto a falar um pouco vendo as coisas por perspectiva, se a gente vem de um histórico, como essas pessoas, ao longo do processo de educação no Brasil, elas foram sempre excluídas, então assim, de uma forma ou de outra, diretamente ou indiretamente, ou literalmente, quando você não serve para a instituição, vai deixando ela de canto até ela desistir, então quando a gente pensa nessa perspectiva mais amargada, eu acho que é um avanço, você pensar que “olha, o ideal mesmo seria a gente se constituir como lugar que se adaptasse ali ao máximo pra que essa pessoa recebesse educação da maneira que seria adequada pra ela. Se a gente não conseguiu fazer esse desenvolvimento todo, o que a gente consegue pelo menos? A gente consegue identificar as potencialidades desse sujeito aí. E aí, nesse sentido, a certificação é positiva, na verdade o certificado é positivo, você adquiriu as habilidades, então o que é a Terminalidade Específica? Às vezes é isso, ela vai ver as potências do sujeito diante dos desafios, e também acho que é um momento de avaliação da instituição, porque ela fala: “olha, diante desse sujeito a gente conseguiu ofertar isso”. E às vezes também é uma questão de imagem, “poxa, eu dei conta disso tudo”, porque no geral essas pessoas já estão vindo de uma vida inteira de negação, exclusão, de pouca aposta ou nenhuma aposta, e aí ela vem materializar, “poxa, dei conta disso tudo”. Em perspectiva eu vejo de maneira muito positiva.

A Terminalidade Específica na educação profissional se caracteriza de forma distinta em relação ao que seria esperado no Ensino Fundamental. Enquanto neste último a conclusão dessa etapa da Educação Básica ocorre por meio da certificação, no Ensino Profissional implica uma formação com apropriações diferenciadas. Portanto, prepara o indivíduo para um exercício profissional específico, levando em consideração a singularidade do sujeito. Dessa forma, representa uma expressão em termos de certificação profissional após um processo de adaptações e adequações indispensáveis, que possibilitaram ao aluno a conclusão do curso (Pertile; Mori, 2018). Nessa perspectiva, pode-se considerar a TE como alternativa para atender diferentes possibilidades profissionais para diferentes indivíduos, o que implica assim uma escuta atenta para a diversidade (Miranda; Ribeiro; Rausch, 2022).

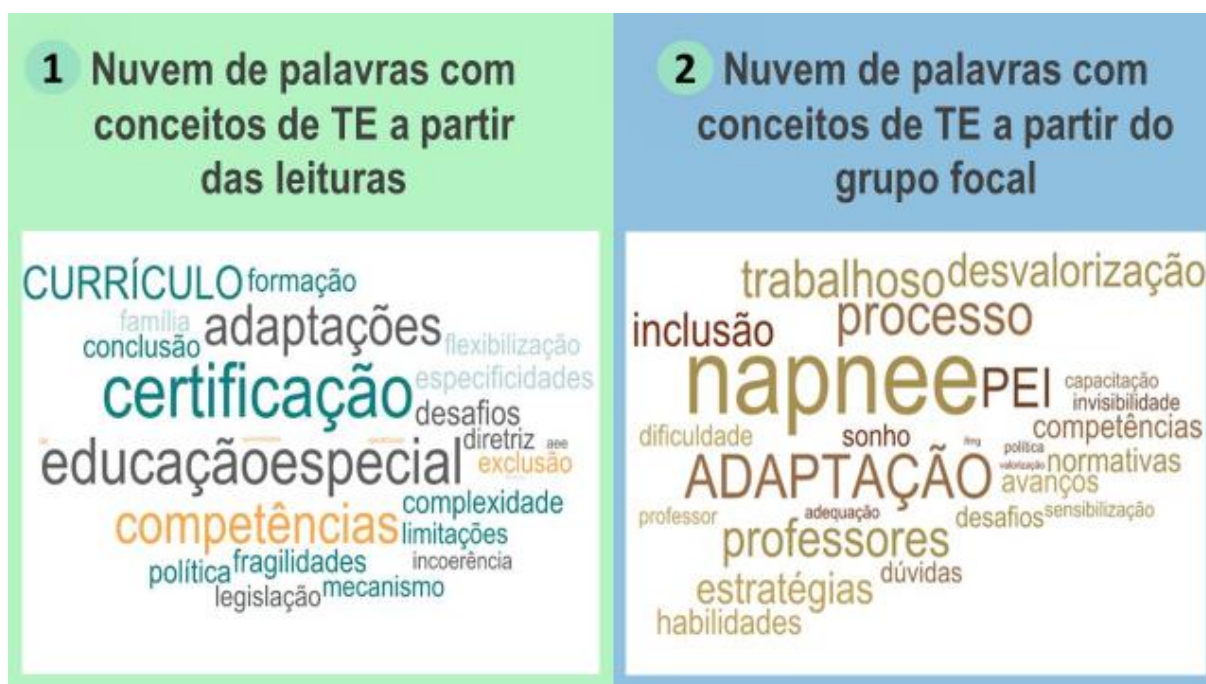
O relato a seguir afirma que não se tem dados concretos de pesquisas sobre a questão dos egressos no IFMG para descrever com precisão as possibilidades da TE; contudo, enquanto instrumento que pode fomentar a equidade na instituição seria importante esse tipo de pesquisa, o que poderia favorecer mais discussões para novas ações.

P2 (...) Honestamente, eu não tenho ideia de como essas pessoas estão sendo recebidas lá fora no mercado de trabalho, se vão conseguir, se vai valer, mas na minha perspectiva existe esse tanto de coisa positiva para o próprio sujeito, o documento em si tem a sua validade, mas a gente vai precisar de mais pesquisas para identificar depois de formados, se esses sujeitos lançam mão, se eles estão só colocando no quadrinho, muito orgulhosos, o diploma, se têm alguma empresa, se estão se atentando pra isso. E se já estão também procurando esses profissionais, de um número X, dentro de uma política de inclusão, a gente vai querer.

Ao permitir a individualização do processo de aprendizagem, adaptando-o às necessidades específicas de cada aluno, a TE contribui para uma educação inclusiva, pois reconhece a importância de realizar o planejamento e acompanhamento específico do processo educacional, baseado no sujeito público da Educação Especial, registrando e reconhecendo seu efetivo desenvolvimento escolar. E como bem pontuaram Miranda; Ribeiro e Rausch (2022) em relação à utilidade da certificação por TE, somente ao implementá-la será possível avaliar, com a responsabilidade que lhe é devida.

Para completar as reflexões propostas neste estudo, a figura 6 vem trazer uma comparação entre as ideias-chave levantadas nas leituras que embasaram a pesquisa e as ideias-chave do grupo focal sobre a TE, no contexto da educação inclusiva.

Figura 6- Comparação com Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao examinar a figura 6, pode-se notar através da representação gráfica o que é mais relevante ao se pensar na TE nos contextos em questão. Os cinco vocábulos mais frequentes do ponto de vista das leituras realizadas foram: certificação, educação especial, adaptações, currículo e competências. No grupo focal destacaram-se seis palavras mais frequentes que foram: NAPNEE, adaptação, PEI, processo, trabalhoso e professor.

A análise das palavras-chave apresentadas pelas nuvens de palavras reflete áreas de foco e considerações importantes sobre a aplicação da TE no contexto da educação inclusiva. Essas palavras foram agrupadas conforme demonstrado na figura 7, facilitando a compreensão.

Figura 7- Disposição das palavras conceitos TE

PALAVRAS DESTAQUE	PALAVRAS NUVEM	PALAVRAS NUVEM	PALAVRAS AMBASAS NUVENS
N1/N2	1	2	
certificação / NAPNEE educação especial / adaptação Adaptações / PEI Currículo / processo Competências / trabalhoso professor	currículo certificação família complexidade conclusão exclusão legislação limitações formação mecanismo flexibilização diretriz especificidades AEE incoerência Fragilidades Educação especial	trabalhoso dificuldade desvalorização sonho capacitação avanços invisibilidade dúvidas normativas estratégias inclusão habilidades Processo professores NAPNEE Valorização PEI adequação	desafios adaptação competências política

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com base nas palavras que se destacaram na nuvem 1 é interessante destacar a importância dada à expressão educação especial nas leituras, refletindo a necessidade de considerar e abordar as especificidades da educação especial no contexto da Terminalidade Específica em uma educação inclusiva, garantindo que os ENEEs recebam o apoio necessário

para se chegar a certificação, outra palavra bastante destacada na nuvem 1, e que remete ao reconhecimento dos resultados educacionais obtidos. Esses, por sua vez, configuram-se como parte do processo de avaliação e acompanhamento de progresso educacional desses estudantes.

Com relação à palavra currículo, pode-se indicar a necessidade de refletir e discutir a necessidade de adaptar e personalizar o currículo para atender às necessidades específicas dos estudantes, garantindo, assim, que eles recebam uma educação significativa e relevante. Na educação inclusiva, o currículo desempenha um papel fundamental na promoção da equidade e na valorização da diversidade dos estudantes. Autores brasileiros destacam a importância de um currículo que reconheça e respeite as singularidades dos alunos, considerando suas necessidades educacionais específicas. Zanato e Gimenez (2017) indicam que o currículo deve ser ressignificado a partir de seu caráter dinâmico, alterável e amplo, para que possa sustentar o lugar de diversidade de todos os alunos. O currículo pode ser entendido como a espinha dorsal da identidade da comunidade escolar. Na perspectiva da educação inclusiva, pode ser considerado como um instrumento de transformação social, adaptado para abordar a diversidade do ambiente educacional, com o propósito de proporcionar uma educação equitativa, justa e de qualidade (Santos, 2021). Nota-se, portanto, a compreensão do papel crucial do currículo na construção de uma educação inclusiva e acessível a todos os estudantes.

Sob a ótica dos destaques na nuvem 2, a expressão muito citada foi NAPNEE, indicando a importância de serviços de apoio específicos para os ENEEs, que podem fornecer suporte adicional e recursos necessários para a instituição, além de promover a disseminação da inclusão. A expressão PEI mostra a preocupação e a necessidade de utilizar esse instrumento com vistas a personalizar o ensino para os ENEEs, assegurando que eles recebam o apoio necessário para alcançar os objetivos educacionais propostos. Já a palavra processo pode indicar a natureza contínua e interativa do processo de educação inclusiva para se chegar à aplicação da Terminalidade Específica, envolvendo observação, avaliação, planejamento e implementação de estratégias educacionais personalizadas a fim de atender às necessidades dos estudantes. A palavra “trabalhoso”, que apareceu em vários momentos ao se discutir a aplicação da TE, reflete os desafios e esforços envolvidos na implementação da TE na educação inclusiva, destacando a complexidade e o comprometimento necessários para garantir que os ENEEs recebam o apoio adequado. E, por fim, a palavra professor, que também foi muito referenciada na discussão, que ressalta o papel crucial dos professores no processo de educação inclusiva na abordagem da TE, salientando sua responsabilidade no apoio ao desenvolvimento e aprendizado dos ENEEs.

Dando sequência à análise, retoma-se as palavras que apareceram apenas na nuvem 1,

dentre elas a palavra família, pois o envolvimento da família é fundamental na educação inclusiva e na perspectiva da TE. Conclusão foi outra palavra que apareceu na nuvem 1, o que leva à percepção de que se pode considerar a TE como uma possibilidade de conclusão de uma etapa dentro do contexto da educação inclusiva, em que os alunos alcançam determinados marcos ou objetivos educacionais propostos para os mesmos, com base nas suas especificidades. Já a palavra flexibilização pode estar relacionada ao ambiente educacional e aos métodos de ensino, primordiais para atender às necessidades dos estudantes. Sobre a palavra exclusão, ela pode ser entendida como uma medida para evitar a exclusão ou marginalização do ENEEs, a depender do uso que se faça da TE. A expressão Atendimento Educacional Especializado foi citada algumas vezes também na nuvem 2; porém, pelo número de vezes, ela foi imperceptível na nuvem 2, embora este serviço esteja intimamente ligado à aplicação da TE na concepção da educação inclusiva, por representar serviços e práticas destinadas a atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes público da educação especial.

Limitação, incoerência e fragilidades são palavras que podem apontar para desafios e áreas problemáticas, que precisam ser abordadas ao implementar a certificação por TE na educação inclusiva. O termo mecanismo pode ser entendido como um conjunto de estratégias e práticas institucionais que priorizam, no contexto educacional, os interesses do capital em detrimento dos interesses dos ENEEs. Este fenômeno reflete uma dinâmica na qual as políticas e decisões são influenciadas por agendas econômicas e comerciais, muitas vezes em desfavor da equidade e da inclusão educacional. Tais mecanismos políticos podem se manifestar de várias formas, incluindo a alocação desigual de recursos financeiros, a implementação de políticas que perpetuam desigualdades socioeconômicas e a falta de medidas eficazes para garantir a acessibilidade e a inclusão plena dos ENEEs. Essa dicotomia entre os interesses do capital e os direitos dos estudantes com deficiência destaca a necessidade crítica de abordagens políticas e educacionais que priorizem a equidade, a justiça social e os direitos humanos em todos os níveis do sistema educacional.

Com relação à nuvem de palavras 2, surgiu a palavra dificuldade, que pode indicar os desafios enfrentados, destacando a complexidade do processo inclusivo. As palavras desvalorização/ invisibilidade e valorização podem apontar para questões relacionadas à falta de reconhecimento do empenho e do trabalho envolvidos no processo da educação inclusiva e, principalmente, na implementação da TE. As palavras adequação e estratégias estão relacionadas à preparação do ambiente educacional, planos e currículos para apoiar os ENEEs, incluindo o PEI e a implementação de práticas pedagógicas adequadas. A palavra sonho representa as aspirações e metas dos ENEEs e também o significado de um diploma em relação

à sua educação e futuro, algo que pode ser possibilitado pela TE.

Nas duas nuvens há palavras em comum, conforme pode ser visto na figura 7. A palavra política aparece em ambas as nuvens, a palavra legislação na nuvem 1 a palavra normativa aparece na nuvem 2, podendo indicar a relevância das normativas e políticas na aplicação da TE. Porém, nas leituras e no grupo focal foi possível perceber que elas precisam ser mais claras e diretivas, pois deixam dúvidas e geram diversas interpretações. A palavra adaptação apareceu nas duas nuvens e destaca a importância de realizar adaptações no ambiente educacional, nos currículos e nas práticas pedagógicas para atender as necessidades individuais dos ENEEs. Competências, embora seja uma palavra que não apareça diretamente na segunda nuvem, e a palavra habilidades exibem semelhanças, sugerindo uma ênfase comum na identificação e no desenvolvimento das competências e habilidades dos ENEEs no contexto da TE; para isso, é importante o olhar atento dos professores e a observação, visando enfatizar o planejamento a partir do que o estudante é capaz, incentivando seu desenvolvimento. Já o termo desafios enfatiza a complexidade e os obstáculos a serem superados para a aplicação da TE. A palavra formação apareceu na nuvem 1 e uma palavra similar, capacitação, apareceu na nuvem 2, ambas indicando a necessidade de formação de professores e profissionais para a devida capacitação no trabalho de uma instituição de educação inclusiva.

Essas palavras semelhantes evidenciam áreas de convergência entre as duas nuvens de palavras, fornecendo compreensão sobre os temas e preocupações comuns relacionadas à aplicação da TE na educação inclusiva.

A análise comparativa das nuvens de palavras que contrastou aspectos teóricos com aspectos práticos, buscando identificar pontos de convergência e divergência entre ambos, indicou que, de um modo geral, a nuvem de palavras 1 parece abordar mais diretamente questões relacionadas ao sistema educacional, legislação, políticas de inclusão, formação de professores e a certificação, enquanto a nuvem de palavras 2 reflete desafios e estratégias associadas à inclusão, como dificuldades, capacitação, adequação e processo de inclusão.

A análise apresentada revela um notável distanciamento entre os aspectos teóricos e os desafios enfrentados na prática da inclusão educacional. Esse distanciamento sugere a necessidade de uma abordagem mais integrada entre teoria e prática, enfatizando a importância de políticas e estratégias que não apenas delineiem os princípios teóricos da inclusão, mas também abordem, de forma eficaz, os desafios reais enfrentados no contexto educacional.

Apresentada a análise dos dados coletados na pesquisa e a discussão pertinente, agora tecer-se-á o produto educacional como proposta de disseminação do conhecimento sobre a Terminalidade Específica.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é uma resultante direta da pesquisa conduzida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede - ProfEPT. Dessa forma, o estudo resultou na criação de um recurso educacional imediatamente aplicável para aprimorar as práticas educativas dentro da área de pesquisa.

Ressalta-se que o produto desenvolvido tem como foco principal a área pedagógica, tendo em vista o que salienta Kaplún (2003):

Entendemos por material educativo um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado. Esta definição aparentemente simples tem várias consequências. A que mais nos importa é a que diz que um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc. (Kaplún, 2003, p. 46).

Assim, pretende-se viabilizar uma maneira de contribuir para o debate e reflexão do tema, com a criação da conta no *Instagram*.

A conta no *Instagram*, oferece uma plataforma versátil e eficaz para a divulgação de conteúdo educacional, proporcionando diversas possibilidades de interação com o público. Ademais, por ser uma ferramenta capaz de compartilhar informações de forma clara, didática e acessível é possível o engajamento de profissionais da educação e outros interessados no tema, o que pode gerar também maior visibilidade e fomento ao debate sobre a TE, no contexto da educação inclusiva. Outro ponto positivo do uso da conta no *Instagram* é a possibilidade de ampliar a divulgação sobre a Terminalidade Específica. Com o compartilhamento de informações em uma plataforma digital de grande alcance, é possível levar a discussão para os mais diversos locais, alcançando pessoas que, muitas vezes, não teriam acesso às informações sobre a Terminalidade Específica de outra forma.

Sobre o eixo conceitual, Kaplún (2003) destaca que, para a construção do produto educacional, será necessário definir os tópicos principais e secundários e sua interconexão e criar uma espécie de rede lógica ou mapa conceitual em um nível experimental. Isso posto, a conta de Instagram pretende descortinar e discutir os desafios e as possibilidades na aplicação da Terminalidade Específica no IFMG, bem como os critérios estabelecidos pela instituição para o uso deste instrumento de certificação, baseado nos documentos oficiais. Então, tal perfil abordará o conceito de Terminalidade Específica, as possibilidades que ela apresenta no

contexto da Educação Profissional no IFMG e o processo de inclusão dos ENEEs no IFMG.

Por fim, tem-se o eixo comunicacional, que é o empenho em aproximar as pessoas do material. Nesse eixo estão as possibilidades visuais e estéticas de apresentação do conteúdo, a escolha das cores, do *design* dos *posts* e a forma de apresentação do conteúdo proposto, entre outros.

5.1 Elaboração do Produto Educacional

O perfil criado intitula-se @terminalidadeespecifica. O uso do *Instagram* como ferramenta do produto educacional se deu por ser uma rede social que se destaca por sua simplicidade de operação e por priorizar o compartilhamento de fotos e vídeos, permitindo uma rápida assimilação dos conteúdos pelos usuários, além de ser um espaço inovador de aprendizagem. “O *Instagram* também possibilita uma nova forma de produção, disseminação e recepção da informação, com narrativas do saber mais criativas, um visual mais atrativo, lúdico e com a inovação de colocar o usuário como protagonista” (Cruz; Rodrigues, 2022, p. 198).

O produto educacional proposto tem como público os profissionais que estão diretamente ligados ao processo de certificação por TE, trazendo informações, baseado nas pesquisas teóricas e na pesquisa de campo empreendidas no mestrado. Além disso, a conta pode funcionar como um canal de comunicação e informações sobre a TE, contribuindo para difundir conhecimento sobre o tema. Por meio de publicações, *stories*, vídeos e outras ferramentas disponíveis na plataforma, será possível compartilhar dados importantes, boas práticas e informações relevantes sobre o assunto.

A conta do *Instagram* foi planejada pensando no público que deseja alcançar, profissionais da educação que estão envolvidos diretamente com a educação inclusiva e o processo de aplicação da TE como forma de certificação. Na preparação da identidade visual da conta, houve uma atenção especial voltada para a diversidade. Isso se refletiu na escolha de imagens e conteúdos que representassem uma ampla variedade de identidades de gênero, cor e condição física, respeitando a pluralidade e a inclusão. Além disso, a identidade visual foi cuidadosamente desenvolvida para transmitir uma mensagem acolhedora e inclusiva, fazendo uso de cores, fontes e elementos gráficos que refletissem os valores de diversidade e respeito presentes na plataforma. Essa abordagem contribuiu para criar um ambiente virtual que valoriza a igualdade e a representatividade de todos os públicos. O objetivo principal desse produto educacional é disseminar o conhecimento sobre a Terminalidade Específica, mostrando seus desafios e possibilidades na educação inclusiva; para tal, foram definidas três categorias de

temas considerados como os principais tópicos; a partir deles, foram produzidos os *posts*.

Tema 1- Educação Inclusiva;

Tema 2- Educação profissional e tecnológica;

Tema 3- Terminalidade Específica;

Após a definição das categorias, aconteceu a escolha cuidadosa das cores e a estética da conta para formatar uma identidade visual coesa, reforçando assim a mensagem educacional transmitida por meio dessa plataforma digital. A escolha da paleta de cores azul e laranja para uma conta no *Instagram* com tema educacional é uma decisão estratégica que combina a serenidade e a confiabilidade do azul com a energia e o otimismo do laranja. Essas cores não apenas contribuem para uma estética visualmente atraente, mas também podem influenciar positivamente a comunicação e o engajamento do público, tornando a experiência educacional mais acessível, envolvente e eficaz para todos os envolvidos.

Para essa primeira etapa foram feitos 62 *posts*, com conceitos, curiosidades, dicas, exemplos, além de vídeos de especialistas sobre os assuntos abordados. Pretende-se continuar alimentando a conta após a defesa da dissertação, atualizando as informações sobre a TE no contexto da educação inclusiva na EPT.

O compartilhamento de informações, de forma acessível e didática, atrelado à praticidade e ao engajamento da plataforma, pode ser um importante aliado na construção de uma reflexão sobre uma sociedade mais inclusiva, que respeite as diferenças e garanta direitos fundamentais a todos. Deste modo, espera-se que esse produto educacional possa colaborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as diferenças, quebrem as barreiras das limitações e valorizem as potencialidades dos envolvidos.

Após a conclusão das postagens da conta do *Instagram* dessa primeira etapa, realizou-se uma avaliação para determinar se o produto atende ao que se propõe, conforme descrito na análise subsequente. A Figura 8 exibe a logo do perfil do produto educacional.

Figura 8- Logo do Perfil da Conta do *Instagram*



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 9- Produto Educacional: Posts tema Inclusão



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 10- Produto Educacional: *Posts* tema EPT

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 11- Produto Educacional: Posts Tema TE



Fonte: Elaborado pela autora.

5.2 Avaliação do Produto Educacional

A proposta do produto educacional foi disseminar o conhecimento acerca da Terminalidade Específica, divulgando os desafios e as possibilidades da certificação por TE, além da divulgação de boas práticas e informações relevantes sobre o assunto. Uma das principais qualidades da ferramenta escolhida para a construção do produto educacional é a sua capacidade de tornar conceitos complexos conteúdos acessíveis e compreensíveis para quem acessa.

Após a elaboração do produto educacional, partiu-se para sua aplicação. Foram selecionados servidores que estão envolvidos com o contexto da educação inclusiva para avaliarem a relevância do produto, sendo encaminhado, por *e-mail*, um questionário *online*, elaborado pela ferramenta *Google Forms*, com uma breve apresentação da pesquisa e da proposta do produto educacional, um *QR Code* e o endereço do produto educacional (@terminalidadeespecifica) para acesso e análise dos participantes da pesquisa.

O questionário de avaliação foi disponibilizado para servidores do IFMG e alguns externos ao instituto, que estão diretamente ligados ao processo de Terminalidade Específica na educação inclusiva, sendo obtidas 10 respostas.

Para avaliação, os participantes analisaram o produto e responderam ao questionário contendo oito perguntas fechadas e uma aberta, conforme Apêndice B, de modo a identificar se o produto elaborado atendia ou não ao que foi proposto, avaliando e validando seu teor. As perguntas foram relacionadas ao seu conteúdo, organização e estética, e ao final foi proposta uma questão aberta em um espaço para comentários e sugestões de melhorias.

Com relação ao conteúdo da conta do *Instagram*, foram feitas três perguntas: na primeira, indagou-se se a conta do *Instagram* foi uma ferramenta adequada, e a maior parte dos participantes pesquisados (sete participantes) respondeu que a escolha dessa ferramenta foi excelente. Apenas um participante entre os dez não respondeu a essa pergunta.

A segunda pergunta do formulário diz respeito à sequência dos assuntos postados. A maior parte dos participantes (oito participantes) respondeu que a sequência dos *posts* está excelente. Dessa maneira, pode-se afirmar que a sequência de assuntos escolhida atingiu seu objetivo informativo, pois teve uma recepção positiva entre os pesquisados.

A terceira pergunta indagou sobre a relevância das sugestões de livros, vídeos e palestras afixadas nos destaques.

Verificou-se que, dentre os participantes, seis avaliaram como excelentes as indicações dadas na conta do *Instagram* para aprofundamento do tema proposto.

Na sequência, as perguntas estão relacionadas aos assuntos dos *posts*.

A quarta pergunta referiu-se ao assunto presente nos *posts* sobre educação inclusiva, e a maioria de respostas (oito no total) foi considerada como excelente no assunto e nos *posts*. Já na quinta pergunta, o assunto foi educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, sendo que a maioria (seis respostas) foi considerada excelente e quatro respostas foram tidas como boas, o que indica que se pode aprimorar mais o assunto.

A última questão sobre os assuntos dos *posts* diz respeito ao tema Terminalidade Específica.

Conforme verificou-se, nove participantes avaliam como excelente os *posts* sobre o tema.

As próximas perguntas dizem respeito à estética do produto educacional.

A composição das cores foi muito bem avaliada, tendo nove participantes marcando a resposta excelente.

Já com relação ao *layout*, oito participantes evidenciaram que o *layout* idealizado atendeu com excelência ao proposto.

A última questão foi formulada com o intuito de permitir que os participantes expressassem sua opinião de forma opcional, possibilitando a inclusão de sugestões ou considerações sobre o produto educacional. No quadro 3, estão apresentadas as respostas transcritas de maneira anônima sobre a questão aberta.

Quadro 3- Opiniões e sugestões dos participantes sobre o Produto Educacional

RESPOSTAS
“Gostei bastante da ideia de um <i>Instagram</i> com o tipo de conhecimento explorado. Achei os <i>posts</i> sugestivos e educativos. Sugiro que a conta esteja conectada com as contas oficiais dos <i>campi</i> do IFMG.”
“Muitas informações relevantes resumidas em um só lugar.”
“Talvez transformar o conteúdo numa cartilha para aprimorar o acesso do conteúdo devido à sua importância.”
"A proposta do produto educacional, conta de <i>Instagram</i> , é inovadora e tem potencial de atingir a um número grande de pessoas. Parabéns!"
“Excelência no trabalho efetuado!!!”

"Gostei muito do material apresentado; achei uma ótima referência para iniciar o tema, com indicações de aprofundamento. Como servidora de um *campus* do IFMG, confesso que quando tivemos que lidar com uma aluna nessa situação, o sistema não estava pronto/configurado/estruturado para atender/realizar as especificidades, assim como os docentes e os técnico-administrativos. Foi um aprendizado, e é isso, a escola é feita de pessoas. Vejo que é um espaço que também está em aprendizado e reformulação, é um lugar vivo. Já como mãe, vejo o quanto é importante o acesso a informações sobre essa temática, inclusive para cobrarmos das escolas e também entendermos os limites que os espaços educativos e as próprias famílias sofrem/vivem. Senti falta de diversidade na representatividade das imagens, pois a maioria é composta por mulheres brancas; isso me incomodou um pouco. Sinto como se o conhecimento fosse algo mais disponível e acessível apenas para esse público. Talvez seja meio assim, mas não gosto de alimentar esse tipo de cultura. Por outro lado, fiquei feliz com os tons em azul e amarelo, o que exemplifica a sensibilidade com pessoas do espectro autista. Por ser uma plataforma dinâmica (*Instagram*), senti falta de vídeos curtos, com falas sobre o tema, pois gosto dessa abordagem e vejo que é mais fácil na divulgação para o público em geral. Gosto de compartilhar material de utilidade pública e vejo este material como um. Mais acessível, infelizmente, o consumo rápido, inclusive da informação, faz cada vez mais parte da nossa sociedade. Além disso, me vejo ouvindo os vídeos enquanto dirijo ou lavo louça, por exemplo."

"Muito interessante a proposta de usar uma rede social como ferramenta para um produto educacional. Acredito que vai alcançar um grande número de pessoas. Parabéns!"

Fonte: Dados da pesquisa.

Vários participantes expressaram otimismo sinalizando que a conta do *Instagram*, como ferramenta do produto educacional é uma proposta inovadora. Acreditam que essa abordagem tem potencial para atingir um grande número de pessoas, o que demonstra uma visão positiva sobre o impacto do produto. Muitos participantes elogiaram a qualidade do conteúdo da conta de *Instagram*, considerando os *posts* sugestivos e educativos. Essa característica indica que o material apresentado é relevante e atrativo para os usuários, cumprindo seu propósito educativo de forma eficaz.

Uma sugestão foi a integração da conta de *Instagram* com as contas oficiais dos *campi* do IFMG. Isso ressalta a importância de ampliar o alcance e a eficácia do produto. Houve

sugestões construtivas para aprimorar o produto, a exemplo de transformar o conteúdo em uma cartilha para facilitar o acesso e aumentar a sua importância. Além disso, foi mencionada a necessidade de diversidade na representatividade das imagens, bem como a inclusão de vídeos curtos para tornar a plataforma mais dinâmica e acessível.

Um ponto positivo destacado com relação ao *layout* foi a sensibilidade demonstrada na escolha das cores (azul e amarelo) em relação às pessoas com autismo, o que mostra uma consideração pelos diferentes públicos-alvo e suas necessidades específicas. Em resumo, a avaliação geral do produto educacional baseado na conta de *Instagram* é bastante positiva, com reconhecimento da inovação, potencial de alcance, qualidade do conteúdo e sugestões construtivas para melhorias futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central deste texto: “a Terminalidade Específica no IFMG”, levou a uma discussão em torno do processo de inclusão na Educação profissional e Tecnológica e os seus desafios e possibilidades. O estudo baseou-se na abordagem de uma Educação Profissional e Tecnológica fundamentada nos princípios da inclusão, da ampliação do acesso, da permanência, da qualidade do ensino e da finalização para continuação nos estudos ou encaminhamento para o mundo do trabalho. Destacou-se, portanto, a importância de promover uma educação que visa uma formação integral e *omnilateral*, centrada na diversidade, tencionando a equidade de oportunidades. Diante do exposto, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa analisar os desafios e as possibilidades na aplicação da Terminalidade Específica dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no IFMG.

Ao longo deste estudo, foram investigados os desafios enfrentados por um *campus* do IFMG para aplicação da Terminalidade Específica como modalidade de certificação de ENEEs, caso as habilidades e competências requeridas para a conclusão do curso não sejam alcançadas. Além disso, a pesquisa verificou como o NAPNEE em um *campus* do IFMG planeja e aplica a TE, e como os documentos legais contribuíram para esse processo, bem como quais as possibilidades percebidas pelo *campus* no uso da TE como forma de certificação para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Foi proposta, ainda, a construção de uma conta no *Instagram* com o objetivo de contribuir para o debate e a reflexão sobre a aplicação da TE, além de disseminar informações sobre essa forma de certificação no contexto da Educação Inclusiva

Antes de prosseguir, há de se ressaltar, por oportuno, que o IFMG adotou o termo

Terminalidade Específica na elaboração da Instrução Normativa (IN) 10 de 2020, sendo este o motivo pelo qual apenas essa forma de certificação foi mencionada ao longo da análise de dados. Na IN 10 (2020) o público da TE é ampliado, e a elaboração e desenvolvimento do PEI é atrelado à aplicação da TE, decidida ao final do processo formativo. Esse modelo se assemelha à proposta de Certificação Diferenciada apresentada no Parecer CNE/CEB 5 de 2019. Esta pesquisa confirma o que informa o estudo de Oliveira e Delou (2020), de que nos IFs a TE e a CD, na prática, são entendidas como sinônimos. Confirmou também a necessidade de que sejam estabelecidos protocolos mais claros e robustos para a padronização do processo de certificação, comprovando também os estudos de Diogo e Geller (2020) e Santos, Bazilatto e Milanezi (2020).

A análise comparativa dos dados da pesquisa e da teoria demonstra a diferenciação entre as três modalidades de certificação: Terminalidade Específica, Certificação Diferenciada e Certificação Intermediária. A Terminalidade Específica e a Certificação Diferenciada possuem distinções claras, conforme a legislação pesquisada. No entanto, os dados da pesquisa indicam que, no IFMG, a TE é conduzida de maneira semelhante à CD. Isso ocorre porque ambas estão vinculadas ao PEI e utilizam esse plano para indicar a certificação apropriada para o estudante. As principais diferenças são o público, enquanto a CD se concentra mais nas dificuldades específicas de aprendizagem e deficiências, a TE conforme a IN 10/2020 inclui um escopo mais amplo, incorporando também alunos com altas habilidades/ superdotação e necessidades educacionais provisórias de AEE. Além disso, se diferencia também, com relação ao diploma concedido: a CD resulta em um diploma regular acompanhado de um documento anexo que detalha as habilidades e objetivos desenvolvidos pelo estudante ao longo de sua formação (Brasil, 2019). Por outro lado, na TE o diploma concedido tem a mesma face dos diplomas convencionais da instituição, incluindo o mesmo título do curso ofertado, porém no verso do documento certificador, em vez do perfil profissional de conclusão previsto, conforme o diploma convencional, são listadas as competências profissionais efetivamente desenvolvidas pelo estudante. Nesse espaço, podem ser mencionadas tanto as competências plenamente desenvolvidas quanto aquelas desenvolvidas com apoio e supervisão (IFMG,2020).

Os resultados da comparação das modalidades de certificação apontam para a necessidade de uma diretriz bem elaborada, considerando os três conceitos e determinando o que pode ser utilizado em cada um deles de forma individualizada, seja definindo um público para cada forma de certificação ou definindo apenas um conceito, apropriando-se do que pode favorecer a educação inclusiva na definição das três formas de certificação e na promoção da equidade de oportunidades, alinhada com as necessidades individuais e as exigências atuais do

mundo do trabalho.

Durante a pesquisa foi apontada a necessidade de ampliar o público da TE incluindo as doenças psicossociais, que tem se apresentado também como um grande desafio no IFMG, pois existe um número cada vez mais crescente de estudantes com problemas de saúde mental. Propor uma certificação diferenciada para essas condições é algo muito complexo, podendo impactar negativamente a autoestima e a percepção de si mesmos dos estudantes. Além disso, é crucial a definição precisa e adequada dos critérios para a inclusão desse público a fim de evitar generalizações e garantir que apenas alunos que verdadeiramente se beneficiariam dessa forma de certificação sejam identificados.

Outro ponto a considerar é a necessidade de formação e capacitação dos profissionais da educação para lidar, de maneira eficaz e empática, com estudantes que possuem doenças psicossociais. É preciso promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, que valorize a diversidade e respeite as particularidades de cada aluno, independentemente de suas condições de saúde mental. A possibilidade de incluir doenças psicossociais como público da Terminalidade Específica é uma questão complexa que exige análise crítica, consideração cuidadosa dos impactos potenciais e a implementação de medidas adequadas para garantir uma abordagem inclusiva, ética e respeitosa.

A partir da pergunta norteadora – quais são os desafios e possibilidades na aplicação da Terminalidade Específica no IFMG? – o caminho percorrido pela pesquisa possibilitou estabelecer um diálogo entre as questões que se relacionam à educação inclusiva e as políticas públicas voltadas para o fortalecimento deste movimento no contexto de uma instituição de ensino profissional e tecnológico. Essa abordagem, realizada de maneira mais ampla dentro do objeto de pesquisa, permitiu compreender as dificuldades apresentadas no âmbito da educação inclusiva no IFMG.

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais. No contexto brasileiro, a legislação que versa sobre os direitos da pessoa com deficiência desempenha um papel crucial no estabelecimento de políticas e diretrizes que promovem a inclusão educacional. No entanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva da educação inclusiva em um *campus* do IFMG ainda enfrenta diversos desafios. Neste sentido, a análise dos dados coletados evidenciou que os participantes da pesquisa reconhecem a importância da inclusão dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas na Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, constatou-se que

há ainda um extenso trajeto a ser percorrido para efetivar a verdadeira inclusão desses indivíduos no *campus*.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, destacando a necessidade de promover a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças individuais. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça o direito à educação inclusiva, garantindo o acesso à escola regular e o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência. Apesar dessas garantias legais, a efetivação da educação inclusiva enfrenta desafios significativos. Um dos principais desafios está relacionado à infraestrutura e às condições adequadas de trabalho para o funcionamento do NAPNEE. Com a promulgação da lei de reserva de vagas para PcDs em Instituições Federais de Ensino (Brasil, 2016) nota-se o aumento das estratégias para viabilizar o acesso, mas na contramão existe a escassez de estratégias para garantir a permanência e conclusão dos ENEEs.

Acrescenta-se também a formação e a capacitação dos profissionais da educação, aspectos essenciais para o sucesso da educação inclusiva. É necessário investir em programas de formação continuada que preparem os docentes para lidar com a diversidade, adotar práticas pedagógicas inclusivas e utilizar tecnologias assistivas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes. Foi possível, diante dos dados coletados na pesquisa, assegurar que, por diversas vezes, falta uma cultura institucional que valorize a diversidade e promova a inclusão de forma efetiva. Desta maneira, entende-se que é necessário desenvolver e implementar políticas institucionais que garantam o respeito aos direitos dos ENEEs, promovam a igualdade de oportunidades e eliminem quaisquer formas de discriminação.

Diante desses desafios, é fundamental que haja um diálogo constante entre a legislação que versa sobre os direitos dos ENEEs e a prática educacional, visando garantir a efetivação da educação inclusiva na instituição. É preciso superar as barreiras físicas, sociais e atitudinais que ainda impedem o pleno acesso e a participação dos estudantes com deficiência na educação, promovendo assim uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todos. É imprescindível ressaltar a importância do desenvolvimento e a implementação de políticas institucionais inclusivas, que promovam a cultura da inclusão e estabeleçam diretrizes claras para a promoção da igualdade de oportunidades e a eliminação de barreiras. Ademais, merece atenção também, como algo bastante desafiador, o pouco envolvimento docente no processo inclusivo, relatado pelos participantes da pesquisa.

O trabalho do professor na educação inclusiva dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas é extremamente desafiador e demanda um esforço significativo em

termos de planejamento, execução e apoio contínuo. Primeiramente, os professores enfrentam o desafio de compreender as necessidades individuais de cada aluno, que podem variar amplamente em termos de habilidades, capacidades e desafios específicos. Isso requer um conhecimento profundo das estratégias pedagógicas e de adaptação curricular, aspectos que podem ser eficazes para atender às necessidades diversificadas de cada estudante. Além disso, os professores precisam ser flexíveis e criativos em sua abordagem de ensino, adaptando constantemente suas práticas para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário ao currículo e às oportunidades de aprendizado. Isso pode envolver a modificação de materiais didáticos, a implementação de estratégias de ensino diferenciadas e a colaboração com outros profissionais para fornecer suporte adicional quando necessário.

O tempo e os recursos também representam desafios significativos para os professores na educação inclusiva. O planejamento e a implementação de adaptações curriculares exigem tempo adicional, assim como o acompanhamento e a avaliação do progresso de cada aluno. No entanto, muitas vezes os professores enfrentam restrições de tempo e recursos, o que pode dificultar a implementação eficaz das práticas inclusivas. Além dos desafios práticos, o trabalho do professor na educação inclusiva pode ser emocionalmente exigente e trabalhoso. Lidar com as necessidades complexas e variadas dos estudantes, enfrentar desafios comportamentais e emocionais, e lidar com as expectativas e pressões da comunidade escolar podem contribuir para o estresse e a exaustão dos professores.

No entanto, apesar desses desafios, os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, e é urgente que sejam apoiados e capacitados para promover uma educação que acolha e respeite a diversidade. Ao superar esses desafios, os professores desempenham um papel essencial no apoio ao desenvolvimento e no sucesso acadêmico e social de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Sua dedicação e compromisso em fornecer uma educação inclusiva e de qualidade têm um impacto duradouro na vida de seus estudantes e na sociedade como um todo. Os professores precisam ter predisposição para inclusão, do contrário ela não funciona. Dessa forma, os ENEEs requerem um compromisso significativo por parte dos educadores, para garantir que suas necessidades sejam atendidas de maneira eficaz.

A ideia de incluir o trabalho de adaptação curricular e a elaboração de estratégias para inclusão no Relatório de Atividades Docentes (RAD) é uma solução prática que reconhece e valoriza o papel fundamental dos professores no processo. Ao incorporar essas atividades em seus relatórios, os professores demonstram um compromisso ativo com a inclusão e a diversidade, evidenciando as estratégias e os esforços dedicados para atender às necessidades

individuais de cada estudante. Essa perspectiva não apenas destaca a importância do trabalho dos professores na promoção da inclusão, mas também fornece uma base tangível para avaliar e reconhecer seus esforços nesse sentido. Além disso, ao incluir esse trabalho nos relatórios de atividades docentes, cria-se uma cultura institucional que valoriza a adaptação e a personalização do ensino para atender às necessidades variadas dos estudantes, incentivando assim uma prática educacional mais inclusiva e responsiva.

No entanto, é importante reconhecer que a eficácia dessa abordagem depende da qualidade da documentação e do suporte institucional fornecido aos professores. Garantir que os docentes tenham os recursos adequados, o tempo e o apoio necessário para realizar e documentar adequadamente as adaptações curriculares e a elaboração de estratégias inclusivas é fundamental para o sucesso dessa iniciativa. Além disso, é essencial que os relatórios de atividades docentes sejam utilizados não apenas para fins administrativos, mas também como ferramentas para reflexão e desenvolvimento profissional contínuo, incentivando uma cultura de aprendizagem e melhoria permanente no contexto da inclusão educacional.

O ponto central desta discussão, portanto, está ligado aos desafios enfrentados pelo *campus* pesquisado, no processo de certificação por Terminalidade Específica, um mecanismo que reconhece e valoriza o percurso educacional dos estudantes que, por diferentes motivos, não conseguem concluir todos os componentes curriculares de uma determinada etapa de ensino, mas alcançam objetivos e competências específicas que demonstram sua formação acadêmica e profissional. Para tanto, os docentes desempenham múltiplos papéis neste processo, começando pela identificação dos estudantes que podem se beneficiar da certificação por Terminalidade Específica. Isso envolve a observação atenta das necessidades e potencialidades dos alunos, bem como a análise criteriosa do currículo e dos objetivos educacionais estabelecidos para a etapa de ensino em questão. Somado a isso, os docentes são responsáveis por planejar e desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas e flexíveis, que permitam aos estudantes alcançar as competências e objetivos específicos necessários para a certificação por Terminalidade Específica.

Durante a pesquisa de campo, surgiu um novo conceito ao se tratar da TE, quando um participante definiu a certificação por Terminalidade específica como sendo a possibilidade de ‘ver as potências do sujeito diante dos desafios’. Tal definição destaca a importância de reconhecer e valorizar as habilidades, potencialidades, talentos e recursos internos que uma pessoa possui para lidar com os desafios que enfrenta. Isso inclui tanto habilidades cognitivas e intelectuais quanto habilidades socioemocionais e comportamentais. Ao enfatizar as ‘potências’ do sujeito, sugere-se que cada indivíduo possui recursos internos únicos que podem

ser mobilizados para lidar com os desafios que enfrentam. Isso está alinhado com uma abordagem positiva e centrada na pessoa e que valoriza o seu potencial para superar dificuldades e alcançar objetivos. Isso contrasta com uma abordagem deficitária, que se concentra nas fraquezas e limitações de uma pessoa.

Por outro lado, ‘diante dos desafios’ destaca a ideia de que as potências do sujeito são testadas e demonstradas em situações adversas ou desafiadoras. Os desafios podem incluir desde dificuldades acadêmicas ou profissionais até problemas pessoais ou emocionais. Portanto, ‘ver as potências do sujeito diante dos desafios’ implica em reconhecer e valorizar as capacidades individuais de uma pessoa quando ela enfrenta dificuldades, incentivando-a a utilizar seus recursos internos para superar esses desafios e alcançar seus objetivos. Isso significa que, ao considerar a Terminalidade Específica, propõe-se uma ação que vai além de simplesmente identificar as limitações dos sujeitos, mas, sim, buscar, explorar e desenvolver suas capacidades individuais, promovendo assim uma educação inclusiva.

Frente a essas proposições, elucida-se o primeiro objetivo da pesquisa: exploração e identificação dos desafios enfrentados por um *campus* do IFMG para aplicação da Terminalidade Específica como modalidade de certificação de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (ENEES), caso as habilidades e competências requeridas para a conclusão do curso não sejam alcançadas. Pois para se chegar a TE é necessário todo o processo que diz respeito à Educação Inclusiva.

Com o propósito de alcançar o segundo objetivo delineado na pesquisa, buscou-se compreender como o *campus* do IFMG pesquisado planeja e aplica a TE e como os documentos legais contribuem para esse processo. Por meio das análises realizadas neste trabalho, pôde-se observar que o processo de certificação por TE é todo organizado e registrado no sistema institucional pelo NAPNEE. Após a identificação dos ENEES, que muitas vezes são sinalizados pelo registro acadêmico, família ou docentes, o NAPNEE faz o trabalho de sondagem e coleta de informações sobre o estudante. Orienta docentes e coordenadores dos cursos no desenvolvimento de programas e estratégias educacionais adaptadas às necessidades dos estudantes, com base nas necessidades identificadas. Isso inclui estratégias diferenciadas, adaptações curriculares, uso de recursos pedagógicos especializados e suporte individualizado. Vale resgatar, aqui, que no IFMG o AEE é articulado enquanto ação de inclusão pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE). O profissional do AEE auxilia o NAPNEE na realização da avaliação individualizada das necessidades educacionais dos ENEES, orientando o planejamento do currículo, adaptações curriculares e das estratégias pedagógicas. Além disso, o AEE trabalha, juntamente com o

NAPNEE, na sondagem às famílias sobre o estudante, auxiliando ainda os professores na elaboração do PEI.

Considerando o papel do AEE no processo de certificação por Terminalidade Específica identifica-se ser importante que este serviço realize a articulação junto aos conselhos profissionais dos cursos em que os ENEEs estão matriculados, com o intuito de viabilizar a atuação desses estudantes como profissionais no mundo do trabalho. Ao estabelecer uma parceria eficaz com esses conselhos, o AEE pode contribuir para a identificação das competências e habilidades dos ENEEs, facilitando a certificação e o reconhecimento de suas qualificações profissionais, tal como está previsto na Portaria Normativa nº4 de 29 de janeiro de 2018: “A equipe de AEE deverá, nos casos de certificação por terminalidade específica, realizar articulação com os conselhos profissionais, a fim de viabilizar a atuação dos profissionais no mercado de trabalho” (IFC, 2018, p.12). Essa articulação também possibilita a troca de informações e experiências entre os profissionais do AEE e os representantes dos conselhos, promovendo uma compreensão mais ampla das demandas e desafios enfrentados por esses estudantes no contexto do mundo do trabalho. Dessa forma, a cooperação entre o AEE e os conselhos profissionais não apenas abre portas para a inclusão desses alunos em diferentes áreas profissionais, mas também contribui para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma maior igualdade de oportunidades e acessibilidade no mundo do trabalho.

É interessante observar também as dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa com relação à compreensão da diretriz orientadora para a aplicação da TE, a IN 10 (IFMG, 2020). Conforme os participantes, a IN 10/2020 deu um norte no processo de certificação, porém, assim como outras normativas, deixou muitas dúvidas. Essa questão da vulnerabilidade presente nos documentos oficiais que tratam da TE e nos documentos orientadores se traduz na inexistência de uma orientação clara sobre a prática da TE, além da falta de debates sobre o tema nos espaços de ensino, bem como a ocorrência de poucas discussões nas produções, tema debatido por Oliveira; Delou (2020), conforme já exposto.

As normativas legais que regem a educação, embora essenciais para estabelecer diretrizes e padrões, muitas vezes deixam lacunas e geram dúvidas quanto à sua aplicação e interpretação no contexto educacional. As lacunas podem surgir devido à complexidade dos problemas educacionais, à diversidade de contextos escolares e à constante evolução das práticas pedagógicas. Além disso, as normativas legais nem sempre acompanham as mudanças e avanços na área educacional, o que pode resultar em desatualização ou inadequação das políticas em relação às práticas educacionais contemporâneas. Outra lacuna comum é a falta de

clareza em relação aos direitos e responsabilidades dos diversos atores envolvidos no sistema educacional, a exemplo de professores, estudantes, pais e gestores escolares.

Uma solução para a questão da falta de orientação clara sobre a prática da Terminalidade Específica em documentos oficiais e orientadores seria a elaboração e implementação de diretrizes específicas e abrangentes, voltadas para essa questão. Essas diretrizes poderiam ser desenvolvidas em colaboração com especialistas em educação inclusiva, profissionais da área da saúde, educadores, famílias e, principalmente, com a participação ativa das Pessoas com Deficiência ou Necessidades Educacionais Específicas. As diretrizes devem abordar diversos aspectos relacionados à Terminalidade Específica, incluindo:

1. Definição clara dos conceitos e objetivos da Terminalidade Específica, garantindo uma compreensão comum entre todos os envolvidos.

2. Orientações sobre os procedimentos e critérios para identificação e avaliação das necessidades individuais dos estudantes que podem se beneficiar da Terminalidade Específica.

3. A clareza nos tipos de estratégias e recursos pedagógicos adaptados e individualizados que visam atender às necessidades específicas dos estudantes e que podem se configurar, ao final, em ações que promoveram sua participação e inclusão na escola e que, por fim, culminariam em certificação por TE.

4. Instruções para a elaboração de planos educacionais individualizados (PEIs) ou outros instrumentos de planejamento que contemplem a Terminalidade Específica, garantindo a personalização do processo educativo de acordo com as necessidades e potencialidades de cada estudante.

5. Orientações para a formação e capacitação de profissionais da educação e demais envolvidos no atendimento aos estudantes que, pela sua trajetória, podem vir a ser público da certificação por Terminalidade Específica, visando promover práticas inclusivas e respeitadas.

6. Estratégias para o acompanhamento e avaliação do progresso dos estudantes que, pela sua trajetória, podem vir a ser público da certificação por Terminalidade Específica, com ênfase na promoção de uma educação de qualidade e na garantia de seus direitos educacionais.

Além disso, é essencial que essas diretrizes sejam divulgadas amplamente e que haja um compromisso institucional e governamental com sua implementação efetiva, garantindo assim uma abordagem consistente e orientada para a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Com a finalidade de responder ao terceiro objetivo desta pesquisa, relativa à questão de quais são as possibilidades percebidas pelo *campus* no uso da TE como forma de certificação para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, foi possível, diante dos relatos observados no grupo focal, confirmar que a Terminalidade Específica, no contexto da Educação Profissional, representa um importante marco na trajetória educacional de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, dentre elas a possibilidade de obtenção de um diploma que, em casos relatados na pesquisa, se configura em um sonho para os ENEEs; ou seja, a materialização das suas potencialidades em forma de diploma. Esse dado da pesquisa confirma os estudos de Lima e Mendes (2011) que apontam como possibilidades da TE a obtenção de um certificado e a possibilidade de ingressar no mundo do trabalho e continuar os estudos. Além disso, a TE representa a possibilidade da oferta de estratégias e adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas dos estudantes. Ademais, a Terminalidade Específica também proporciona oportunidades para o desenvolvimento de projetos educacionais inovadores e inclusivos, que valorizem as habilidades e potencialidades dos estudantes.

Cabe registrar que este estudo apresentou algumas limitações, a exemplo da falta de informações e pesquisas sobre estudantes egressos do IFMG e que foram certificados por Terminalidade Específica; este é um aspecto preocupante, que destaca uma lacuna significativa na literatura acadêmica e nas práticas educacionais. A falta de dados representa um desafio para a compreensão abrangente dos resultados e impactos do processo de Terminalidade Específica na vida dos estudantes egressos, bem como para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes nesta área. A falta de informações sobre os estudantes egressos certificados por Terminalidade Específica dificulta a identificação de áreas de melhoria e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de apoio e acompanhamento para esses estudantes após a conclusão do curso. Sem uma compreensão clara dos desafios e sucessos enfrentados pelos estudantes egressos, é difícil para as instituições educacionais e os formuladores de políticas desenvolverem intervenções direcionadas e recursos adequados.

Assim, diante dessa lacuna na pesquisa e nas informações disponíveis, torna-se importante que sejam realizados estudos mais abrangentes e longitudinais para acompanhar os estudantes egressos certificados por Terminalidade Específica, a fim de avaliar o impacto a longo prazo dessa abordagem educacional e identificar áreas de melhoria. Esses estudos podem fornecer dados valiosos sobre os resultados dos estudantes egressos e informar o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes para promover a inclusão e o sucesso dos ENEEs.

Por último, a pesquisa conseguiu alcançar seu quarto objetivo específico, que foi a

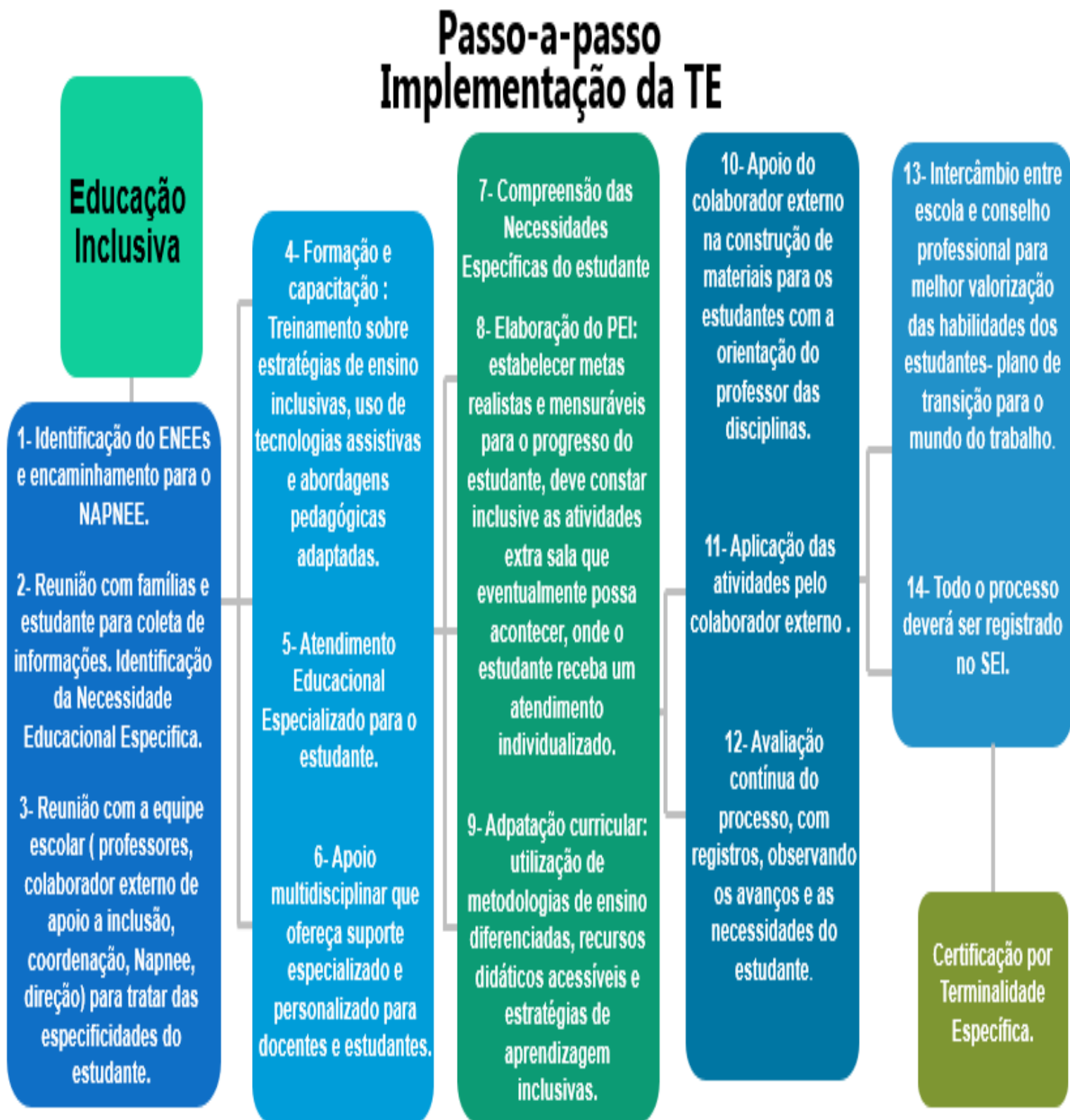
construção de uma conta no *Instagram* com o objetivo de contribuir para o debate e reflexão sobre a aplicação da TE, além de disseminar informações acerca dessa forma de certificação no contexto da Educação Inclusiva.

A utilização da conta de *Instagram* como produto educacional demonstrou ser uma abordagem eficaz e inovadora para disseminar informações e auxiliar na promoção da inclusão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Os *feedbacks* positivos recebidos dos participantes refletem a qualidade do conteúdo apresentado na conta do *Instagram*, que foi descrito como sugestivo, educativo e altamente relevante. Além disso, as sugestões de integração com as contas oficiais dos *campi* do IFMG e a possibilidade de transformar o conteúdo em uma cartilha para facilitar o acesso indicam um potencial significativo para expandir ainda mais o impacto desse produto educacional.

Acredita-se que a conta do *Instagram* como ferramenta educacional não apenas cumpriu seu propósito inicial de disseminar informações sobre a Terminalidade Específica no contexto da educação inclusiva, mas também abriu caminho para futuras iniciativas e colaborações nesse campo. Sua capacidade de atingir um amplo público de forma acessível e envolvente torna-a uma valiosa contribuição para o cenário educacional, promovendo uma cultura inclusiva e de aprendizado contínuo.

Com base na pesquisa realizada, foi possível elaborar um passo-a-passo detalhado para a aplicação da Terminalidade Específica na educação inclusiva. Esse guia sistemático foi desenvolvido levando em consideração as melhores práticas, teorias fundamentais e experiências empíricas, visando fornecer orientações claras e eficazes para profissionais da educação, gestores escolares e demais envolvidos no processo da educação. Porém, é importante ressaltar que existe uma diversidade de contextos educacionais e a individualidade dos estudantes, sendo necessário que sempre ocorra a adaptação dos processos para atender às necessidades específicas de cada aluno. Por isso é preciso que haja o passo a passo para apresentar algo que não seja engessado ou rígido, devendo ser considerada a flexibilidade e a contextualização das orientações, garantindo, assim, espaço para a personalização das estratégias conforme a realidade de cada escola e de cada aluno. Dessa forma, é importante que ele seja utilizado de maneira reflexiva e adaptável.

Figura 12 - Passo-a-passo implementação da TE



REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: Avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos(SP). 2006.

ANTUNES, Katiúscia. C. Vargas. & GLAT, Rosana. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco**. In: PLETSCHE, Maria Denise. & DAMASCENO, A. (Org.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR/UFRRJ, 2011.

BAPTISTA, Lilian Vegin; CORDEIRO, Alciene Fusca Machado e GOMES, Allan Henrique. **As Condições de Trabalho do Docente de Apoio à Inclusão (DAI) na Província de Córdoba, Argentina**. Revista Brasileira De Educação Especial, 28, e0084. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0084> . Acesso em: 3 nov. 2023

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70,2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, DF: MEC; SEF; SEESP, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa TEC NEP- Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE Nº 2, 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 5 nov. 2023.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008a. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL, **Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013**, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE Nº 2/2013**. Consulta sobre possibilidade de aplicação de “Terminalidade Específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 5/2014**, Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede CERTIFIC. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <https://www.santosjunior.com.br/Legislacao/portariainterministerial0525042014.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Casa Civil, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/ CEB nº 5** de 6 de junho de 2019. Consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Blumenau ao Conselho Nacional de Educação (CNE) 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. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52019.pdf?query=CERTIFICA%C3%87%C3%83O%20DE%20COMPET%C3%84NCIAS. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 59, de 13 de setembro de 2021**, CGPF/DEE/SEMESP/DEE/SEMESP/SEMESP. Brasília, DF, 2021. Interessado: Instituto Federal de Minas Gerais- IFMG, Processo sei nº 23000.021163/2021-64, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1PIGfShwhVVjtZfLugymUtGhc_li4e8ut?usp=drive_link. Acesso em 10 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Itinerário da Formação Técnica e Profissional- FTP**. Guia de Implementação. Brasília, DF. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-pdf/Guia_FTP_2021_VF7.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 18 de abr. de 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: Educ, 2016.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Índice de funcionalidade brasileiro modificado (IF-BRM), diferenciação e acessibilidade curricular**. Campinas, v.41, n.114, p. 153-163, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/> . Acesso em: 24 jul. 2023.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na Educação Profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 2014.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARNEVALLI, José Carlos et al. **Certificado Específico do SENAI-SP: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência na formação profissional**. Reti - Revista de Educação, Tecnologia e Inovação, São Paulo, v. 1, n. 0, p.52-61, ago. 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de WONSIK, Ester Cristiane. **Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente**. Revista Contrapontos - Eletrônica, v.15 -n. 3 -Itajaí, set-dez 2015. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5850> . Acesso em: 15 jan. 2024.

CIAVATTTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. **Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13415/2017**. Educação & Realidade. Porto Alegre. 2018. Educação & Realidade, 43(4), 1633–1652. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: mar. 2023.

COSTA, Vanderlei. Balbino da. **A Prática Social da Convivência Escolar entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da, RODRIGUES, Nathalia Regina. **O uso do Instagram como estratégia pedagógica: um estudo de caso do perfil @bibliocientifica.** In: A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências. SILVA, Américo Junior nunes da; SOUZA, Ilvanete dos Santos de; LIRA, Ismael Santos (Organizadores) . Editora Atena, vol. 3, Ponta Grossa, PR, 2022.

DIOGO, Marcelio Adriano; GELLER, Marlise. **Adaptação curricular e certificação diferenciada: inquietudes e possibilidades na educação inclusiva.** II ENEMI- Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva UESB/UESC- BA, 2020. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/ENEMI/ENEMI2020/paper/view/1202/1352> ; Acesso em 9 abr. de 2023.

FACION, José Raimundo; MATTOS, Camem Lúcia Guimarães de [et al.]. **Perspectivas da Inclusão Escolar e sua Efetivação.** In: FACION, J.R. (Org.) Inclusão Escolar e suas Implicações. 2.ed.rev.e atual.- Curitiba: Ibplex, 2009. 220p.

FERREIRA, Estela Costa. **Refletindo sobre a inclusão escolar: O que é capacitismo?** Revista Científic@. Itajubá. MG. Disponível em: <http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/859#>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FRANÇA, Thiago Henrique. **A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Vol. 6, Nº 11, julho de 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550/6892> . Acesso em: 10 jul. de 2023.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso. VILARONGA, Carla Ariela Rios. **O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará, Belém-Pará- Brasil. Revista Cocar. V.15.2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420>. Acesso em: 1 abr. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** Recife: Universidade do Recife, Mimeo, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas S.A., 2002.

GLAT, R. et al. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal**. São Paulo: Eccos Revista Científica – Universidade Nove de Julho, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570203>. Acesso em: 20 dez 2023.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira; SAMPAIO, Mônica Galhego. **O Ensino Médio no Brasil e na França: considerações sobre a lei 13.415/2017 a partir de uma análise comparativa**. Revista online de Política e Gestão Educacional, vol. 25, núm. 4, Esp., 2021, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Araraquara, Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.4.15940>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, jan. /abr. 2012.

GONÇALVES, Vânia Maria Duarte; DUARTE, Matusalém de Brito. **Inclusão na Educação profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes**. Educação Em Foco, 335–371. Belo Horizonte, MG. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/eef.v25i46.5866>. Acesso em : 30 out. 2023.

GOULARTE, Sirlei Ferreira da Silva; GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **Inclusão escolar na educação profissional: das percepções docentes aos desafios e possibilidades**. V Seminário Nacional de Educação Especial XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva UFES – Vitória / ES – 17 a 20 de setembro de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sne/article/view>. Acesso em: 18 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Portaria Normativa 04 de 29 de janeiro de 2018**. Institui a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense. Sob a coordenação da Pró- Reitoria de Ensino- PROEN-, por meio da Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis- CGPPE; Blumenau, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Parecer CNE nº 2, 31 de janeiro de 2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “Terminalidade Específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Despacho do Ministro, publicado no DOU de 10 de julho de 2013, seção 1, p.20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 55, 19 de dezembro de 2017**. Institui os procedimentos de

identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identifica%C3%A7%C3%A3o_acompanhamento_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_com_Necessidades_Espec%C3%ADficas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Normativa de Adaptação Curricular e Terminalidade Específica para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**. Campos dos Goytacazes, RJ, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Instrução PROEN nº 03, de 11 de setembro de 2019**. Normatiza e orienta os procedimentos de certificação intermediária em cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás – IFG. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%208_2020%20-%20REI-PROEN_REITORIA_IFG.pdf Acesso em: 3 dez 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 22, de 03 de novembro de 2016**. Dispõe sobre regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. 2016. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/ensino/napnee/resolucao-022-2016-regulamento-do-napnee-versao-2.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Instrução Normativa nº 07, de 27 de maio de 2019**. Normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/copy_of_InstruoNormativaProenn072019.pdf . Acesso em: 28 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA 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. Belo Horizonte- MG, 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativan102020.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Ofício Nº 32 de agosto de 2021/ RE- PROEN/Reitoria/ IFMG**. Assunto: Consulta- certificação de estudantes com graves deficiências. Processo sei nº 23000.021163/2021-64, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1PIGfShwhVVjtZfLugymUtGhc_li4e8ut?usp=drive_link . Acesso em: 20 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Instrução Normativa Nº 1, de 25 de janeiro de 2023**. Altera a Instrução

Normativa nº 07/2019, que normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG, 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstrucaoNormativaN12023.pdf> . Acesso em: 02 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Portaria Nº 45 de 18 de janeiro de 2023**. Dispõe sobre retificação do anexo I da Portaria IFMG nº 1071 de 05 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/PORTARIAN45DE18DEJANEIRODE2023.pdf> . Acesso em: 7 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Resolução CONSUP/IFSUL Nº 366 de 11 de dezembro de 2023** - Aprova o Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas/item/2645-resolucao-consup-ifsul-n-366-de-11-de-dezembro-de-2023>. Acesso em: 20 de abr. 2024.

KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo: a experiência de aprendizado**. Comunicação & Educação, (27), 46-60. São Paulo, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Lúcia Pereira. OLIVEIRA, Sandra Eli Sartoreto de. **Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas: respostas às diferenças na escola**. Cultura acadêmica editora, Marília- SP, 2012.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. 181p. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1%20%20> . Acesso em 15 nov. 2023.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: Terminalidade Específica e expectativas familiares**. Rev. bras. educ. espec. [online], 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PgRXmvHmtHzLwTMskSZSv8s/abstract/?lang=pt>. 2011. Acesso em: 18 abr. 2022.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Planos de Ensino Individualizados: Estratégia para Educação de Alunos com Deficiência Intelectual**. Tese do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

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

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.**

Ciênc Saúde Colet, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 17 nov.2023.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 04 dez. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>>. Acesso em: 13 nov 2023.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MILANESI, Josiane Beltrame e MENDES, Enicéia Gonçalves. **Considerações sobre a formação de professores e a educação especial e a terminalidade específica de alunos com deficiência intelectual.** III Congresso Paranaense de Educação Especial. UNIFESSPA. Marabá/PA, 24 a 26 de novembro de 2016. Disponível em: <

https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Comunicacao_2016/CONSIDERAES_SOBRE_A_FORMAO.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

MIRANDA, Daniele Claudia, RAUSCH, Rita Buzzi e RIBEIRO, Sonia Maria. **Terminalidade Específica na Educação Superior como escuta da diversidade.** Revista Educação Especial. 2022. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68333>>. Acesso em: out. 2023.

MIRANDA, Daniele Claudia, RAUSCH, Rita Buzzi e RIBEIRO, Sonia Maria. **Revisão integrativa voltada à certificação de Terminalidade Específica.** Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade, 10(22), 394-416. 2023 Disponível em: <<https://doi.org/10.55028/pdres.v10i22.15681>>. Acesso em: 13 out.2023.

MOTA, Rosângela Maria de Sales. **A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidade de inclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/tede/110> . Acesso em: 1 nov. 2023.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul. /set. 2013.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria de Carvalho. **Terminalidade Específica na Educação Profissional e Tecnológica: possibilidades e limites.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos.** Campinas, Galoá, 2019. Disponível em:

<https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/terminalidade-especifica-na-educacao-profissional-e-tecnologica-possibilidades-e>. Acesso em: 29 dez. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria de Carvalho. **Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama**. Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html/http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>. Acesso em: 15 jun. de 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: quem são?** Tear:Revista de Educação, Ciência e Tecnologia.2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843> . Acesso em: 13 out. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **A deficiência intelectual ou múltipla e o ensino inclusivo na formação profissional**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró. V.8. 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3457/3019> . Acesso em: 8 nov. 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão**. EPT em Revista, 2022a. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 9 jul. 2023.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Terminalidade Específica na Educação Profissional e Tecnológica: a perspectiva dos profissionais que gerenciam as políticas de inclusão dos Institutos Federais**. Revista cocar. 2022b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5674> . Acesso em: 15 jun. 2023.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **A Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e a Terminalidade Específica**. In: SILVEIRA, Resiane Paula da (Org.). Ciências Humanas: Ideias, Diálogos e Desafios. Formiga/MG: Editora Ducere, 2022c. p. 157-175. ISBN: 978-65-998510-6-3. DOI:<https://doi.org/10.5281/zenodo.7004968>. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714721>. Acesso em: 9 nov 2023.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; **Terminalidade Específica e as Implicações para o Ensino Inclusivo no contexto dos Institutos Federais**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro.2022d. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/57861>. Acesso em: nov. 2023.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e Terminalidade Específica**. Revista Educação Especial. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ONU- Organização das Nações Unidas. **Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Resolução A/RES/70/1 [internet]. Nova Iorque: UN; 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Programa TEC NEP**. Brasília, DF, 2006.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf>. Acesso em: 23 nov. de 2023.

PAGANELLI, Raquel. **Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual**. Diversa, São Paulo, 7 abr. 2017. Disponível em:

<https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

PERINNI, Sanandrea Terezani. **A educação profissional e tecnológica e o processo de inclusão escolar: aspectos históricos e legais**. Revista Científica Intelletto, v. 4, n. especial, p. 125 -146, 2019. Disponível em: <<https://faveni.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2019/12/12-Inclusao-escolar-V4-N-especial-19.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2023.

PERTILE, Eliane Brunetto e MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Institutos Federais de Educação: As discussões sobre a Terminalidade Específica e a necessidade do Atendimento Educacional Especializado**. 2018. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html/> <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i1.45228>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. **A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional**. Rev. Exitus, Santarém, v. 11, 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543> >. Acesso em: 22 nov. 2023.

PLETSCH, Maria Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa**. Educar em Revista, nº33. Curitiba, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar**. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. v. 1, p. 17-34.

ProfEPT **Área de Concentração**. 2017. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/areadeconcentracao?start=2>. Acesso em: 29 jun. 2022.

RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. 2017, p. 20-44.

RAUSCH, Rita Buzzi; RIBEIRO, Sonia Maria. **Revisão Integrativa voltada à certificação de Terminalidade Específica**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade. Naviraí. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15681/12361> .Acesso em: 4 nov. 2023

REDIG, Annie Gomes. **Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas**. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1–19. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf . Acesso em: 11 nov. 2023

SANCHES, Antonio Carlos Gonsales; OLIVEIRA, Márcia Aparecida Ferreira de . **Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar**. Psicologia: Teoria E Pesquisa, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400004>. Acesso em: 26 jan 2024.

SANTOS, Flávio Lopes dos; BAZILATTO, Alexandre, MILANEZI; Tâmil Correia de Miranda. **Teminalidade específica: benefício ou exclusão velada?** Revista Cocar, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3614>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SANTOS, Jéssica Rodrigues. **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. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 01 abr. 2023.

SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos. **O currículo escolar na perspectiva da Educação Inclusiva: uma construção social transformadora**. Revista Educação Inclusiva, v 6, nº 4, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/589/1133> . Acesso em: 13 jan. 2024.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas Histórias de Vida: Um Estudo sobre Identidade Docente**. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Juliana.pdf¤t=/Dissertacoes> . Acesso em: 11 dez. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo: 2013. Disponível em: <https://www.tjes.jus.br/wp-content/uploads/Como-chamar-as-pessoas-com-defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Campinas, SP. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAWAIA, Bader. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.** In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (10ª ed., pp. 97-118). Vozes. 2010.

SILVA, Claudia Lopes da; GARCEZ, Liliane. **Educação Inclusiva.** Editora e Distribuidora Educacional S.A. Londrina, PR. 2019.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC8M4M2S/1/tese_izaura_silva_2011.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SILVA, Mariane Carloto da. **Processos de (RE) conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial na UFSM: Adaptações curriculares (DES) necessárias.** Dissertação de mestrado. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17903>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, Mariane Carloto; 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. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/f8drxrBXYWTTnhwsvnJmxyy/>> Acesso em: 24 julho 2022.

SILVA, Mariane Carloto da. **(IM) Possibilidades da implementação da Terminalidade Específica na Educação Superior.** 2022. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24673/TES_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2022_SILVA_MARIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, Marcos Antonio da. **Diploma ou conhecimento?** rce – Revista Científica de Educação, Inhumas, v. 2, n. 1, p. 73-84, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/download/20/18>. Acesso em: 4 de jun. de 2024.

SILVA, Osni Oliveria Noberto da, MIRANDA, Theresinha Guimarães, BORDAS, Miguel Angel Garcia. **Valorização do Trabalho dos Professores do Atendimento Educacional Especializado no Município de Jacobina- Bahia.** Revista: Trabalho & Educação, v. 30. N1, jan-abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25091/27056>. Acesso em: 4 jan. 2024.

SONZA, Andrea Poletto. ; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Os Napnes e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação.** Revista Educação Especial, 2020, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 23 de out. de 2023.

SOUSA, Rosiane Costa de Sousa; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Adoecimento e condições de trabalho docente: narrativas (auto)biográficas e cuidados de si**. Revista del IICE, nº 41, Enero-junio, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5155>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SOUZA, Luciana Karina de. **Recomendações para Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa**. Santa Cruz do Sul, RS. PSI UNISC, [S.1], v.4, n.1, p. 52-66, jan.2020.

SOZO, Carolina Mross. HAAS, Clarissa. **Acessibilidade Curricular no Ensino de Matemática: Um Estudo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. In Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional: A Acessibilidade Curricular como diretriz da Ação Pedagógica. HASS, Clarissa (org). São Carlos, SP, Pedro & João editores. 2021. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/bitstream/handle/123456789/459/123456789459.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 abr. de 2024.

TOSTES, Maiza Vaz, ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de, SILVA, Marcelo José de Souza e Silva, PETTERLE, Ricardo Rasmussen. **Sofrimento mental de professores do ensino público**. Saúde Em Debate, 42(116), 87–99. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-110420181160> . Acesso em: 22 dez. 2023

TURCHIELLO, Priscila. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão**. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-graduação em Educação – Santa Maria, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por . Acesso em: 20 abr. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniele Pinheiro; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **Inclusão Escolar nos Institutos Federais Brasileiros: Serviços e Possibilidades de Atuação**. Editora de Castro. São Carlos/SP. 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf> . Acesso em: 2 dez 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Trad. Daniel Grassi- 2 ed.Porto Alegre, Bookman, 2001.

ZANATO, Carolina Borges; GIMENEZ, Roberto. **Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/30>. Acesso em 4 fev. 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO - GRUPO FOCAL

A sessão foi organizada com as seguintes atividades: preparação, apresentação, desenvolvimento e encerramento. A preparação, com tempo de 15 minutos, foi composta pela apresentação dos participantes, breve introdução do tema, apresentação dos objetivos do trabalho, bem como da técnica de grupo de focal e dos aspectos éticos implicados na pesquisa. Além disso, vídeos curtos com a temática de inclusão que leve a reflexão sobre a Terminalidade Específica (TE) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) serão apresentados para introduzir o tema e instigar o debate.

O grupo focal acontecerá em dois momentos, com duração de 1h e 30 min cada, um encontro virtual e um encontro presencial.

1. Transmissão do vídeo link: <https://www.passeidireto.com/video/119201603/video-emocionante-melhor-video-sobre-inclusao>, com o tema inclusão que leve a reflexão sobre a TE na EPT, para instigar os participantes ao debate a respeito da aplicação da certificação por TE.

2. Dinâmica: Todos os participantes serão convidados a se apresentar e a exporem seus motivos de comporem a comissão responsável para a aplicação da TE. Após a apresentação, serão propostas algumas reflexões para discutir como tem sido o processo de certificação por TE.

3. Perguntas direcionadas:

a. Como o NAPNEE atua na inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, no *campus*?

b. O grupo considera que as ações desenvolvidas no *campus* para inclusão dos estudantes público- alvo da Educação Especial são eficientes?

c. Quantos conhecem e/ou já estudaram a legislação referente a TE?

d. Conhecem a IN 10, ela auxiliou no processo de construção da certificação por TE no *campus*?

e. Como avaliam as orientações da IN10?

f. Como vocês acreditam que deve ser o processo anterior a aplicação da TE?

g. Como foi a aplicação da TE que aconteceram no *campus*? Como foi composta a equipe?

- h. Como foi o processo de organização da aplicação da TE? Quais documentos constaram neste processo? Ex: (PEI, plano de AEE etc)
- i. O que foi mais desafiador neste processo?
- j. O que acreditam que a TE pode possibilitar na vida dos ENEEs?

APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Conta Instagram
@terminalidade
específica



Avaliação Produto Educacional

B *I* U ↻ ✕

Instrumento de Avaliação do Produto Educacional

Conta de Instagram: @terminalidadeespecifica

Prezados e prezadas,

Este formulário avaliativo objetiva contribuir para aprimorar a abordagem do conteúdo e aplicação da produto Educacional sobre a Terminalidade Específica e sua aplicação.

A conta do Instagram foi um produto educacional elaborado a partir da pesquisa "**TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO IFMG: um estudo sobre os desafios e possibilidades na certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas**" e seu objetivo é disseminar informações sobre os desafios e possibilidades na aplicação da TE no contexto da Educação Inclusiva.

Desde já, gostaríamos de agradecer seu envolvimento e valiosa contribuição na avaliação do produto educacional.

Solicitamos sua avaliação em relação à organização, conteúdo/ relevância e estética do Produto Educacional.

A nota aqui colocada expressa sua compreensão sobre a relevância da organização e apresentação dos conteúdos, o layout e as palestras, vídeos e livro sugerido nos destaques. Ao final do questionário, deixamos um espaço para que escreva suas percepções para a melhoria deste trabalho.

Atribua, no instrumento abaixo, a nota que reflete sua avaliação sobre os aspectos relacionados à conta do Instagram.

E-mail *

E-mail válido

Avaliação do conteúdo da conta do Instagram.

Descrição (opcional)

Adequação aos objetivos da ferramenta escolhida- conta Instagram.

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Não se aplica

Sequência lógica dos assuntos.

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Não se aplica

Vídeos, palestras e livro sugeridos nos destaques

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Não se aplica

Avaliação dos Assuntos dos Posts

Descrição (opcional)

Discussão sobre Educação Inclusiva,

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Não se aplica

Discussão sobre a Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Não se aplica

Informações e discussão sobre a Terminalidade Específica e os processos até sua culminância.

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Não se aplica

☰

Estética do Produto Educacional

Descrição (opcional)

Composição das cores.

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Não se aplica

☰

Layout

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Não se aplica

Este é um espaço para que escreva suas percepções que possam ajudar na melhoria do trabalho.

Texto de resposta longa

.....

ANEXOS
ANEXO A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MINAS GERAIS – CAMPUS OURO BRANCO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Prezado (a) servidor (a),

Você está sendo convidado (a) como voluntário a participar da pesquisa intitulada: **“Terminalidade Específica no IFMG: um estudo sobre os desafios e possibilidades na certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas.”**. Este convite se deve ao fato de você ser servidor efetivo de um *campus* do IFMG que está envolvido diretamente com o processo de construção do documento de certificação por Terminalidade Específica, o que é muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Christiane Miranda de Abreu, RG 9052275, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no IFMG *campus* Ouro Branco. Se precisar de mais informações sobre a pesquisadora, o currículo está disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5321051506405443>.

A pesquisa, motivo deste convite, tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades na aplicação da certificação por Terminalidade Específica dos estudantes com necessidades educacionais específicas. A pesquisa justifica-se pelo fato do Instituto Federal de Minas Gerais ter publicado a IN 10, se apropriando do conceito de certificação por Terminalidade Específica. Apesar do debate sobre a Terminalidade Específica já constar na LDB de 1996 e já ter discussões sobre o uso deste tipo de certificação na Educação Profissional e Tecnológica, foi recentemente, no ano de 2020, que o IFMG publicou um documento orientador para o processo de certificação por Terminalidade Específica na instituição. Posto isto, é importante que haja pesquisas dentro do IFMG acompanhando esse processo de aplicação da certificação por Terminalidade Específica, elencando quais são os desafios e as possibilidades na aplicação desta certificação. O desenvolvimento dessa investigação, neste momento, representa algo relevante, pois a pesquisa contribuirá com a compreensão dos desafios e das possibilidades da aplicação da certificação por Terminalidade Específica no IFMG. O fato de se tratar de uma Instrução Normativa recente, que será usada de fato, agora, pelos *campi*, faz-se necessário o acompanhamento da aplicação da certificação por Terminalidade Específica em um *campus* do IFMG.

A pesquisa se refere a uma investigação de natureza qualitativa, pretende-se realizar um grupo focal com um roteiro semiestruturado com servidores de um *campus* do IFMG que estejam diretamente ligados ao processo de aplicação da certificação por Terminalidade Específica. O grupo focal será agendado, conforme a disponibilidade da maioria dos

participantes. A pesquisadora principal fornecerá máscaras e álcool em gel para segurança dos participantes da pesquisa, caso seja necessário no momento da realização do grupo focal.

Os dados obtidos, além das pesquisas bibliográficas e documental, subsidiarão a elaboração de um Produto Educacional, que será a elaboração de uma conta no Instagram, com informações e orientações sobre a aplicação da certificação por Terminalidade Específica.

O participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento e interromper a sua participação como voluntário, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio, tal recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelas pesquisadoras. Seu nome ou o material que indique a sua participação como voluntário serão mantidos em sigilo.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa, bem como a gravação da voz dos participantes durante o grupo focal, realizada de acordo com os dados do termo de autorização de gravação de voz, ficarão arquivados em HD externo, de maneira segura e de posse da pesquisadora principal. As pesquisadoras tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

As pesquisadoras comprometem-se em divulgar os resultados da pesquisa, bem como o Produto Educacional a todos os participantes da pesquisa e com a instituição estudada.

A sua participação será muito importante para compreensão do objeto de estudo, uma vez que você está diretamente ligado ao processo de aplicação da certificação por Terminalidade Específica. Nesse sentido, sua opinião durante a participação no estudo é cara à pesquisa, uma vez que ela pretende compreender os desafios e as possibilidades da aplicação desta forma de certificação.

Contudo, toda pesquisa envolve RISCOS para os participantes. Durante a coleta de dados, o participante poderá ser exposto aos seguintes riscos:

- Cansaço ou aborrecimento ao participar da discussão;
- Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias;
- Constrangimento e perda do autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Medo de possíveis repercussões acerca de sua prática profissional;
- A quebra involuntária de sigilo, seja por roubo, furto ou extravio de documentos e/ou equipamentos eletrônicos.

Todos os procedimentos que serão realizados são seguros, no entanto, sempre será respeitada a sua disponibilidade. Ainda assim, com o intuito de mitigar qualquer desconforto em relação a sua participação, informa-se que os dados serão analisados de forma anônima e nenhum nome será evidenciado, assim como não há respostas certas ou erradas no debate que será proposto.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar deste estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto. Como já foi mencionado acima, as informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa.

Os benefícios da pesquisa encontram-se nos resultados, os quais servirão para contribuir nos estudos sobre inclusão e aplicação da certificação por Terminalidade Específica na Educação Profissional e Tecnológica, com o foco no Ensino Médio Integrado.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você possui diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acesso aos resultados da pesquisa;

- O acesso a este Termo.

Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora principal da pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: christiane.abreu@ifmg.edu.br.

Nome da Pesquisadora Principal: Christiane Miranda de Abreu

Endereço: R. Engenheiro Calda, 78/202, Boa Vista, Belo Horizonte - MG, 31060-300.
 Telefone: (31) 25135183 - E-mail: christiane.abreu@ifmg.edu.br

Pesquisador Participante: Gláucia do Carmo Xavier

Endereço: Rua Afonso Sardinha, 90, Ouro Branco - MG, 36420-000

Telefone: (31) 2137-5700 - E-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br

Em caso de dúvida, discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/ – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

O Comitê de ética e Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Este projeto foi avaliado e aprovado pelo CEP do centro Universitário Santa Rita (UNIFASAR).

Endereço: Centro Universitário Santa Rita (UNIFASAR); Área Rural, s.n., Km 206, caixa postal 26; Área rural de Conselheiro Lafaiete – MG; CEP: 36408-899

E-mail: comiteticapesquisa@fasar.com.br

Contato Telefônico: (031) 30622075

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pela pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

_____, _____ de _____ de 20_____.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail:

_____.

ANEXO B – Modelo de Termo de Autorização de gravação de voz**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ
(Participantes não vulneráveis)**

Eu, (nome do participante da pesquisa), depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “TERMINALIDADE ESPECÍFICA NO IFMG: um estudo sobre os desafios e possibilidades na certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação do grupo focal, **AUTORIZO**, por meio deste termo, as pesquisadoras Christiane Miranda de Abreu e Gláucia do Carmo Xavier a realizar a gravação do grupo focal sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso das pesquisadoras acima citadas em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Christiane Miranda de Abreu, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição realizada.

Assinatura do participante da pesquisa

Local, _____ de _____ de 2023

Assinatura do pesquisador responsável