



SUZANA TREVISAN

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS:  
SINGULARIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Canoas, 2023

SUZANA TREVISAN

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS:  
SINGULARIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle.

Orientadora: Dra. Débora Dalbosco Dell'Aglio

Coorientadora: Dra. Denise Macedo Ziliotto

Canoas, 2023

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T814p Trevisan, Suzana.

As políticas de Educação Especial em Institutos Federais [manuscrito] : singularidades na educação profissional e tecnológica / Suzana Trevisan – 2023.

339 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

“Orientação: Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell’Aglío”.

“Co-orientação: Profa. Dra. Denise Macedo Ziliotto”.

1. Educação Especial. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Políticas públicas. 4. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. I. Dell’Aglío, Débora Dalbosco. II. Ziliotto, Denise Macedo. III. Título.

CDU: 376

SUZANA TREVISAN

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Profa. Dra. Leandra Böer Possa  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

---

Profa. Dra. Renata Porcher Scherer  
Instituto Federal Sul-Riograndense

---

Profa. Dra. Denise Macedo Ziliotto  
Coorientadora - Universidade Federal de Pelotas

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Débora Dalbosco Dell'Aglio  
Orientadora e Presidenta da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Educação

**Curso:** Doutorado em Educação

Canoas, 27 de fevereiro de 2023.

## AGRADECIMENTOS

Pode parecer exagero, mas a seção de agradecimentos foi uma das mais difíceis de ser escrita. O embaraço não reside no sentimento de gratidão, mas no receio de não reconhecer a contribuição de todas as pessoas que mereciam... na verdade, acredito que “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupery). Eu era pré-adolescente quando li o Pequeno Príncipe pela primeira vez, mas ainda recordo dessa passagem. Mais do que isso: concordo com ela e reconheço o papel fundamental daquelas pessoas que ajudaram a formar quem sou, seja no âmbito profissional, acadêmico ou pessoal. Certamente, cada um dos professores, estudantes, colegas, amigos e familiares que partilharam a convivência ao longo da minha vida deixaram ensinamentos na minha história.

Ressalto que o período de meu doutoramento coincidiu com a pandemia de Covid-19. Ao mesmo tempo que construía uma bonita caminhada de formação humana e acadêmica, a população mundial vivenciava uma crise global e sofria impactos na saúde e nos âmbitos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Ainda assim, enquanto cristã, agradeço a Deus pela minha vida e a de minha família e continuo rezando para que as pessoas deste planeta tenham condições dignas de vida, alimento, saúde, moradia, educação e trabalho.

Apesar da dor, o doutorado vai ser recordado por mim como um período muito valioso: em nenhum outro momento da vida convivi tão intensamente com meus filhos. Eles acompanharam o desenvolvimento deste trabalho e me presentearam com amor e com presença. Obrigada, Leonardo e Filipe! Vocês são filhos maravilhosos. Vocês me ensinam muito sobre a vida, sobre aprender e ensinar. Quero agradecer também ao meu marido, Rodrigo, pela parceria, incentivo e amor. Há alguns anos tenho tido o prazer de caminhar contigo e de construir uma família feliz. Obrigada!

Ainda no âmbito familiar, quero agradecer à minha mãe, Maria, e ao meu pai, Beto, por terem sido amorosos, cuidadosos e terem me ensinado o gosto pelo conhecimento. Eles valorizaram, desde sempre, a escola e o meu trabalho. Estendo meus agradecimentos à minha irmã, Lisiane, e ao meu irmão, João, assim como aos familiares de Rodrigo. Além de serem pessoas importantes na minha vida, todos não

mediram esforços no sentido de me dar suporte (seja no amparo de uma conversa, seja no cuidado com meus filhos).

Gostaria de agradecer aos meus estudantes e colegas de trabalho, comunidade acadêmica do IFSul, campus Sapucaia. Tenho muito carinho pela instituição e entendo que o exercício profissional também me constitui enquanto pessoa. Neste espaço, entretanto, menciono alguns colegas que, além de serem bons amigos, compartilharam saberes fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa: Marcelio Diogo, Thiago Silva, Vanessa Dagostin e Fábio Lemes.

Em termos acadêmicos, gostaria de agradecer aos professores e colegas do PPG de Educação da Universidade La Salle, em especial às professoras Denise Macedo Ziliotto e Débora Dalbosco Dell'Aglio. Também agradeço às colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Escolarização e Inclusão, da Universidade Federal de Santa Maria, e à professora Fabiane Bridi, pela acolhida e pelos ensinamentos.

Por fim, demonstro meu agradecimento às professoras e professor que compuseram as bancas de avaliação, Leandra Bôer Possa, Renata Porcher Scherer, Gilberto Ferreira da Silva e Hildegard Susana Jung pela disposição e pela partilha de saberes. Deixo registrado ainda meu reconhecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por dar condições para que a ciência seja desenvolvida neste país.

**Algun Dia**  
*Julieta Venegas Y Gustavo Santaolalla*

Algún día quizás  
Podré decirte algo  
Que sea importante  
Algo hecho con sabiduría  
Algún día sabré  
Un poco más de lo que sé  
Poco a poco tropezando menos  
Ojalá el tiempo sirva de algo...

Mientras tanto vamos todos en el mismo tren,  
Cometiendo errores y pisando mal  
Mientras tanto vamos en este vaivén  
Que nos lleva y trae pisando mal  
Quizás el paso del tiempo nos enseñe algo...

No te puedo engañar  
Decir que sé más de lo que es,  
Todo lo que hago es por cuidarte  
eso es mi mayor preocupación  
Algún día quizás podré ayudarte en algo  
Será mi regalo que te pueda dar...

Mientras tanto vamos todos en el mismo tren,  
Cometiendo errores y pisando mal  
Mientras tanto vamos en este vaivén  
Que nos lleva y trae pisando mal  
Quizás el paso del tiempo nos enseñe algo...

## RESUMO

Como parte de um grupo de nações que compartilham uma mesma agenda, o Brasil, desde a primeira década do século XXI, tem proposto políticas públicas para assegurar um sistema educacional inclusivo. Na intersecção entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação Especial (EE) tais políticas buscam garantir o direito à educação em escolas comuns às pessoas com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação. Inseridos no contexto da Educação Superior, Básica e Profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são especializados na oferta de EPT, estão presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal e têm recebido um número cada vez maior de estudantes público-alvo da EE. O objetivo geral da pesquisa é analisar as políticas institucionais de Educação Especial dos IFs e, para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa. A análise foi desenvolvida através da perspectiva hermenêutica, tendo como corpus 17 documentos (resoluções, instruções normativas e regulamentações) pautando-se por quatro dimensões: aspectos constituintes, diretrizes para o ingresso, diretrizes para a aprendizagem e diretrizes para a participação. Na análise dos aspectos constituintes, evidencia-se a existência de políticas institucionais em diferentes territórios e IFs, que foram majoritariamente propostas após a promulgação da lei de reserva de vagas. Algumas políticas têm foco nos estudantes público-alvo da EE, outras em grupo mais amplo e, na maioria, não estão previstas intersecções entre as diferentes características (como deficiência, gênero, raça e renda). Destaca-se a referência a diferentes modelos de deficiência (médico e biopsicossocial), além da dificuldade em acessar as políticas institucionais e as demandas por acessibilidade, já que os documentos não são plenamente acessíveis. No que diz respeito ao ingresso, há garantia institucional de reserva de vagas nos processos seletivos e as políticas diferenciam critérios para essa reserva, incluindo grupos não contemplados na legislação brasileira. Sobre as diretrizes para a aprendizagem, não há regulamentação acerca da participação dos estudantes na tomada de decisão quanto à escolha e utilização de Tecnologia Assistiva (TA), sendo que poucos documentos preveem orçamento para aquisição desses recursos. A análise identifica o compromisso com a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na própria instituição em sete IFs, mas não há deliberações quanto às especificidades do processo. Além disso, destaca-se a responsabilização de diferentes setores e atores quanto a realização do serviço e os desafios frente à demanda por professores de AEE. Quanto à formação de professores, é recorrente a orientação de qualificação de servidores através de cursos, seminários e capacitações, mas há indefinição sobre o objetivo das ações: melhorar as práticas profissionais desenvolvidas ou formar profissionais para assumir outras demandas institucionais. Por fim, as regulamentações e fluxos de ações preveem restrita ou nenhuma participação de estudantes público-alvo da EE, representantes de movimentos sociais, familiares ou lideranças comunitárias nas deliberações do processo pedagógico ou instâncias políticas. Os elementos analisados, no escopo das políticas institucionais, buscam legitimar a tese de que os IFs protagonizam um percurso contextual, histórico e em construção no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da EE na EPT.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Políticas públicas.



## ABSTRACT

As part of a nations group that share the same agenda, Brazil, since the first 21st century decade, has proposed policies to ensure an inclusive educational system. At the intersection between Professional and Technological Education (PTE) and Special Education (SE), such policies seek to guarantee the right to education in common schools for people with disabilities, with Global Developmental Disorders and with High Abilities/Giftedness. Inserted in Higher, Basic and Professional Education context, the Federal Institutes of Education, Science and Technology (FIs) are specialized in offering PTE, are present in all Brazilian states and in the Federal District and have received an increasing number of SE's target audience. The research main goal is to analyze the FIs Special Education policies and, for that, a documentary research was carried out, with a qualitative approach. The analysis was developed through the hermeneutic perspective, has 17 documents as corpus (resolutions, normative instructions and regulations) and was guided by four dimensions: constituent aspects, entrance guidelines, learning guidelines and participation guidelines. In the constituent aspects analysis, the existence of institutional policies in different territories and FIs is evident and they were mostly proposed after the vacancy reservation law. Some policies focus on SE's target audience, others on a broader group and, in most cases, intersections between different characteristics (such as disability, gender, race and income) are not foreseen. The reference to different disability models (medical and biopsychosocial) stands out, in addition to the difficulty in accessing institutional policies and the accessibility demands, since the documents are not fully accessible. Concerning admission, there are institutional guarantees to vacancy reservation concerning entrance selection processes and the policies distinguish criteria for this reservation, including unpredicted groups in the Brazilian law. Regarding the learning guidelines, there are no regulations about student participation in deciding the necessity or the type of Assistive Technology (AT) they might use, and few documents provide budget for these resources acquisition. The analysis identifies the commitment to Specialized Educational Assistance (SEA) provision in the institution in seven FIs, but there are no deliberations regarding the process specificities. In addition, the analysis highlights the responsibility of different sectors and actors regarding the service accomplishment as well as the challenges facing the demand of SEA teachers. As for teacher training, policies often guide on employee's qualification through courses, seminars and training, but there is a lack of definition about its objective: to improve professional practices already developed or to train professionals to take on other institutional demands. Finally, regulations and action flows provide restricted or no participation of SE target audience, social movements representants, family members or community leaders in the pedagogical process or political instances deliberations. The analyzed elements, within institutional policies scope, seek to legitimize the thesis that FIs are protagonists in a contextual, historical and under construction path, regarding the SE student's inclusion at the PTE.

**Keywords:** Special Education. Professional and Technological Education. Federal Institute of Education, Science and Technology. Policy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ocupação geográfica das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica .....	43
Figura 2 - Comparativo dos dados de ocupação das matrículas dos IFs por estudantes com deficiência.....	48
Figura 3 - Síntese dos aspectos metodológicos .....	59
Figura 4- Território dos IFs em foco e ano de promulgação dos documentos.....	63
Figura 5 - Exemplo de documento oficial disponível em Leitura Fácil.....	86
Figura 6 - Perguntas do Censo Demográfico de 2010.....	94
Figura 7 - Diferentes interpretações dos dados do Censo e os reflexos na reserva de vagas.....	95
Figura 8 - Diretrizes das políticas institucionais quanto à reserva de vagas.....	96
Figura 9 - Equipamentos, mobiliários e materiais didático pedagógicos contemplados no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.....	106

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações gerais sobre o TEC NEP .....	51
Quadro 2 - Características dos documentos analisados.....	64
Quadro 3 - Público das políticas de EE dos IFs.....	69
Quadro 4 - Concepções do termo “necessidades especiais” expressas nos documentos .....	79
Quadro 5 - Síntese dos aspectos constituintes das políticas em foco.....	89
Quadro 6 - Síntese dos apontamentos quanto ao ingresso .....	100
Quadro 7 - Diferentes categorias da TA, definições e exemplos.....	103
Quadro 8 - Deliberações sobre Tecnologia assistiva nas políticas institucionais.....	109
Quadro 9 - Divisão das atribuições do PAEE e setores/ servidores responsabilizados.....	120
Quadro 10 - Síntese dos apontamentos quanto à aprendizagem.....	133

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações gerais dos Institutos Federais brasileiros (2021).....	44
Tabela 2 - Número de matrículas de PcD nos IFs (Educação Básica).....	49
Tabela 3 - Dados Censitários (Educação Básica) dos IFs em foco.....	81

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/ Superdotação
EB	Educação Básica
EE	Educação Especial
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ES	Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais <sup>1</sup>
PAEE	Professor de AEE
PcD	Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

---

<sup>1</sup> O nome, o objetivo, público-alvo, competências, composição e financiamento dos núcleos variam conforme cada instituição (SILVA; SILVA, 2021).

## SUMÁRIO

<b>1. A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISA(DORA)</b>	<b>15</b>
1.1 Meus percursos na docência	15
1.2 As ressonâncias da minha história de vida no doutoramento	24
1.3 Eis, então, uma proposta de pesquisa	27
<b>2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	<b>32</b>
2.1 Historicidade e exclusão na Educação Profissional	38
2.2 Institutos Federais e o projeto de democratização da EPT	41
2.3 Educação Especial nos IFs	48
<b>3. OS CAMINHOS DO FAZER CIENTÍFICO: NOTAS SOBRE O MÉTODO</b>	<b>54</b>
<b>4. ACHADOS DA PESQUISA: NA BUSCA POR PISTAS</b>	<b>61</b>
4.1 Aproximações ao campo: compreensão de aspectos constituintes dos documentos em análise	62
4.1.1 <i>Território, tempo e natureza jurídica</i>	62
4.1.2 <i>As pessoas em foco: público das políticas institucionais</i>	68
4.1.3 <i>Acesso aos documentos e a acessibilidade das políticas institucionais</i>	82
4.2 Diretrizes para o ingresso	90
4.3 Diretrizes para a aprendizagem	100
4.3.1 <i>Tecnologia assistiva</i>	101
4.3.2 <i>Atendimento Educacional Especializado</i>	114
4.3.3 <i>Formação de professores</i>	125
4.4 Diretrizes para a participação	134
<b>5. OLHAR PARA O PERCURSO E BUSCAR NOVOS CAMINHOS: Notas finais</b>	<b>143</b>
<b>Referências</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO A - Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO B – Regulamento das Ações Afirmativas para Ingresso à Educação Profissional e Tecnológica No IFNMG</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO C – Política de Ações Afirmativas do IFRS</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO D – Política de Diversidade e Inclusão do IFPI</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO E – Plano de Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba</b>	<b>199</b>
<b>ANEXO F – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO G – Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO</b>	<b>229</b>
<b>ANEXO H – Política de inclusão da pessoa com deficiência e/ou outras necessidades específicas no IFBA</b>	<b>244</b>

<b>ANEXO I - Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso- IFMT</b>	<b>254</b>
<b>ANEXO J - Política de diversidade e inclusão do Instituto Federal Farroupilha</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO K - Regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discente com necessidades especiais do IFAL</b>	<b>266</b>
<b>ANEXO L – Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense</b>	<b>278</b>
<b>ANEXO M - Instrução Normativa nº 013 de 10 de setembro de 2020 - IFTM</b>	<b>288</b>
<b>ANEXO N - Instrução Normativa nº 10 de 10 de dezembro de 2020 - IFMG</b>	<b>302</b>
<b>ANEXO O - Política de Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins</b>	<b>313</b>
<b>ANEXO P - Manual de orientações ao atendimento de estudantes com necessidades específicas do Instituto Federal do Acre</b>	<b>322</b>
<b>ANEXO Q - Resolução 98/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG</b>	<b>331</b>

## 1. A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISA(DORA)<sup>2</sup>

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar”.  
(ADICHIE, 2019)

Chimamanda Ngozi Adichie, mulher negra e nigeriana, se propôs a refletir sobre o perigo de uma história única. Ela adverte que, ao analisar uma pessoa, cultura, povo ou fenômeno, considerando apenas uma das suas características, uma única narrativa se constrói. Em consequência, a tomamos como verdade absoluta e deixamos de lado toda a beleza da complexidade (ADICHIE, 2019). Decidi iniciar o texto desta tese, um dos mais significativos da minha trajetória acadêmica, com tal reflexão por dois motivos: o primeiro diz respeito ao fato de que eu amo histórias e verdadeiramente acredito que elas importam. A segunda razão justifica-se pela minha posição diante da produção do conhecimento científico.

Entendo que a vida acadêmica e a privada se inter-relacionam e, inevitavelmente, estou envolvida em cada produção intelectual que realizo. Aliás, procuro “ser capaz de confiar na própria experiência, sendo ao mesmo tempo cético(a) em relação a ela” (MILLS, 2009, p. 23). Consequentemente, compartilho um pouco de minhas histórias e construo, mesmo que parcialmente, o caminho que me levou a pesquisar sobre políticas públicas, Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Educação Especial (EE) na perspectiva inclusiva. Em síntese, tomo o caráter autobiográfico e auto referenciável da ciência e procuro desenvolver “[...] um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2009, p. 85).

### 1.1 Meus percursos na docência

Minha carreira docente começou em 2003, quando aos 18 anos fui contratada por duas escolas comunitárias de Canoas, sendo uma delas na periferia da cidade. Apesar de possuir um conhecimento razoável de língua inglesa (na época, havia

---

<sup>2</sup> O texto da presente Tese busca cumprir as orientações para a acessibilidade em documentos digitais (SALTON; DALL AGNOL; TURCATTI, 2017).

obtido uma certificação da Universidade de Cambridge), não tinha formação docente. Reconheço que as experiências de ter sido líder de turma por vários anos e de ter organizado grupos de estudo durante o Ensino Médio contribuíram e, portanto, a bagagem empírica havia sido iniciada. A imersão no ambiente escolar vivenciada enquanto estudante também permitiu que eu adquirisse crenças, representações e certezas sobre a prática docente. Em outras palavras, “[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (TARDIF, 2012, p. 20).

Minha vida escolar aconteceu em escolas públicas, com exceção da primeira e segunda séries do Ensino Fundamental. Conhecia algumas de suas potencialidades e dificuldades: em Porto Alegre, por exemplo, estudava em uma instituição onde estudantes consumiam drogas dentro do espaço escolar. Por outro lado, em Canoas, estudei em duas escolas da rede estadual, com outras características. A primeira, pequena e acolhedora, era um local onde todas as professoras e funcionárias nos conheciam pelo nome. A segunda, uma das maiores escolas estaduais do município, era reconhecida pela qualidade do ensino e pela sua organização. Eu tinha um bom relacionamento com os professores e com os colegas, mesmo considerando os conflitos característicos da adolescência.

As impressões que acabei de narrar dizem respeito a minha memória afetiva, mas, em um exercício reflexivo, posso perceber que tais cenários não eram assim tão acolhedores... Na verdade, eu me constituí como uma estudante que tinha o perfil “adequado” para aquelas escolas e, talvez seja por isso que minha memória me engana. Tentando encontrar pistas de uma escola inclusiva, não consigo lembrar de ter tido colegas com deficiência ou com transtornos de aprendizagem. Porém, mesmo que os olhos não os reconhecessem, por vezes, eles estavam lá. Pelos laços de amizade, descobri que uma ex-colega foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção há poucos anos. Recordo que ela tinha dificuldades nas disciplinas de matemática e física e que nunca recebeu nenhum tipo de apoio pedagógico por parte dos professores.

Recordo ainda que havia seis turmas da primeira série do Ensino Médio: todas elas tinham mais de 30 estudantes. Os grupos eram organizados conforme a idade e, portanto, a partir da turma quatro, os grupos eram constituídos por “repetentes”. Não



havia nenhum suporte aos estudantes. Na verdade, quase sempre era preciso que nós nos “virássemos” (como ouvíamos dos professores). Por isso mesmo que tivemos a iniciativa de criar grupos de estudos. Nesse cenário, quando cheguei ao terceiro ano do Ensino Médio, havia três turmas esvaziadas. Então, numa perspectiva crítica, percebo que minhas escolas não eram tão acolhedoras e inclusivas.

Finalizei o Ensino Médio em 2002 e, no ano seguinte, tive a possibilidade de substituir a professora de língua inglesa durante a sua licença maternidade. Eram cerca de 15 turmas divididas em duas instituições da mesma rede. Foi em um desses espaços que eu vivenciei uma situação muito relevante para a minha constituição como educadora. Em nenhuma das minhas experiências estudantis havia presenciado tamanha vulnerabilidade social: o prédio da escola era de madeira. O chão e as paredes tinham frestas por onde passava o ar frio nos dias de inverno e a acústica era péssima - muitas vezes ouvíamos o barulho das turmas que sequer faziam divisa com a sala que ocupávamos. Lembro que em cada sala havia uma vassoura de palha, com suas cerdas muito gastas: ao fim da aula, a professora elegia alguns estudantes que eram responsáveis pela limpeza do ambiente. A orientação era que liberássemos a turma cinco minutos antes de bater e, com o auxílio dos estudantes, a sala deveria ser varrida, as classes organizadas e o quadro apagado. O material escolar era escasso, portanto, itens como tesoura, cola e lápis de cor eram raros. Contávamos com poucas folhas e matrizes de mimeógrafos.

Em um dia de agosto, na entrada do turno matutino, vi um menino se aproximando. A temperatura estava baixa, mas ele vestia uma bermuda e chinelos de dedo. Era dia de avaliação, todas as crianças estavam na fila, mas ele veio em minha direção. Disse, em tom muito baixo, que não poderia entrar porque estava doente. Duvidando da alegação, já que o menino estava na minha frente, meus olhos ignorantes não percebiam nenhum indício de doença. Pedi que ele fosse para a fila. Ele repetiu: “Não posso, teacher. Eu estou doente”. A voz dele quase não saía. Então, questionei: “O que você tem?”. Ele respondeu: “Eu estou com sarna”. Infelizmente, naquele momento, não consegui falar mais do que: “Então, vá para casa. Melhoras!”. Talvez, eu não tenha conseguido imprimir uma grande mudança na vida daquele menino... mas, sem dúvida, ele provocou muitos questionamentos.

Assim que cheguei em casa, já na hora do almoço, contei o episódio à minha mãe e ao meu pai. Chorava sem parar... não sabia nem que uma pessoa poderia ter

sarna: pra mim, essa condição acontecia somente nos cães de rua (e isso já era de cortar o coração). Terminada a refeição, fui buscar informações. Descobri que a doença não está, necessariamente, relacionada à falta de higiene. Entretanto, o fato de muitas famílias viverem em condições de aglomeração, dividindo pequenos espaços domiciliares e utensílios como toalhas de banho, roupas, lençóis e cobertas propicia a infestação do parasita (MANUAL MSD, 2021).

Foi daquela experiência que emergiu, com maior força, a indignação frente à desigualdade social tão presente em nosso país. Não era só o menino doente: parece que foi ali que me coloquei a pensar - o que estou fazendo como professora? Estou trabalhando tão duro para perpetuar o sistema e continuar a exclusão que se escancara na minha vista, ou busco dar alguma possibilidade de mudança, não só aos meus estudantes, mas a mim e todas as demais pessoas? Talvez eu estivesse exagerando na dose de responsabilidade colocada na educação como possibilidade de mudança social, mas o sentimento que eu tinha era de que

[...] a educação básica deve ser objeto de uma política educacional [...] que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscritos em nossa Constituição, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político de cidadania (CURY, 2005, p. 29).

Claramente, havia (pelo menos) um problema público naquela situação: as crianças da região empobrecida do grande centro urbano não tinham asseguradas condições de aprendizagem, fosse pela falta de estrutura física, pela violência e drogadição que invadia o espaço escolar, ou pela precariedade das condições de higiene e de alimentação, sem mencionar a própria inadequação da formação docente expressa pela minha contratação. Fato é que o contrato de trabalho durou três meses e, se por um lado eu estava bastante impactada pela complexidade que envolvia o ato de ensinar/ aprender, por outro, eu tive a oportunidade de me assegurar: queria ser professora.

Em 2004, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e iniciei o curso de Letras. Decidi escolher pelo estudo da língua materna e de língua inglesa. Apesar de gostar da língua estrangeira, a afeição sempre esteve unida ao questionamento: existe alguma maneira de ensinar a língua inglesa, ícone da colonização e massificação da cultura norte-americana, sem colonizar meus estudantes? Felizmente, durante a minha formação, esse tema foi abordado e eu

tentava, firmemente, ensinar uma segunda língua e diferentes culturas no sentido da diferença (e não da hierarquia).

Quando estava cursando o segundo semestre do curso superior, fui selecionada para a vaga de professora de língua inglesa em uma escola privada e luterana de Canoas. No primeiro ano, trabalhava com algumas turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, mas logo em seguida já era também professora de todos os grupos de Educação Infantil. Tenho muito carinho pelos anos que trabalhei nesta instituição porque aprendi muito com meus estudantes e com as minhas colegas. Penso que aprendi lições sobre uma maneira humanizada de educar.

Foi lá que tive as primeiras experiências sendo a “teacher” de crianças com deficiência. Uma das memórias mais vivas que tenho é da docência do Filipe<sup>3</sup>. Ele era um menino de estatura grande, tinha cerca de 10 anos e cursava a segunda série. Diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento, trazia consigo a história de ter sido abandonado pela mãe biológica, que consumiu drogas durante a gestação e negligenciou o bebê nos primeiros dias. Com cerca de uma semana de vida, foi adotado por um casal: seu pai e sua mãe o amavam e o acompanhavam, fazendo de tudo para que ele tivesse direito à educação. A primeira vez que o encontrei foi já na sala de aula. Na oportunidade, minha colega advertiu: “Esse é o Filipe. Ele estará conosco a partir de agora. Ele tem problemas de aprendizagem e às vezes é violento. Tenha cuidado: há poucos dias ele esteve internado e, num golpe, cortou o cabelo na enfermeira”.

Eu pouquíssimo sabia sobre o tal transtorno, mas acreditava que, assim como as demais crianças, o lugar para ele estar era a escola comum. No ensino de língua inglesa, foram muitas tentativas... Muitas vezes, eu não sabia como fazer, porque mesmo tentando algumas estratégias diferentes, ele não conseguia aprender. Comecei a perceber o interesse dele por carros e caminhões e tentava explorar a temática. Mas, apesar da minha boa vontade e das minhas limitações, pouco evoluímos em relação à língua estrangeira. Por outro lado, entendo que a experiência de socialização foi bem-sucedida. Nos primeiros anos, o Filipe não conseguia discordar de algum colega sem ter violência física: apertava os colegas, por vezes, beliscava... Posteriormente, conseguiu controlar seus impulsos, conversava e encontrou maneiras de lidar com a sua frustração. No último ano que fui sua

---

<sup>3</sup> Esse é o nome do meu filho. Fiz a mudança do nome da criança para proteger a sua identidade.

professora, realizamos uma saída de campo para a serra gaúcha. Foi um dia inesquecível: eu assumi o papel de professora de apoio e durante toda a atividade, compartilhamos saberes, aprendizados, dúvidas e histórias.

Recentemente, há dois anos, estava voltando da praia com minha família e ouvi um baita homem gritar dentro de uma casa: “Olha a teacher Suzi!”. Ele me reconheceu de longe e veio correndo em minha direção. Em segundos, aquele imenso rapaz me abraçava com muita alegria, me dizendo: “Teacher Suzi, que saudades. Tu foi a melhor teacher que eu já tive”. Revisitando minhas lembranças, percebo que com o Filipe, com a Bárbara, com o Eduardo e com outros tantos... com as famílias e com minhas colegas fui entendendo que muito antes de uma pessoa ter “isso ou aquilo”, ela é uma pessoa, na sua complexidade. Aliás, percebi que as condições sociais da existência humana são muito mais determinantes do que as características biológicas da sua deficiência (PLETSCH, 2020).

Em 2010, por motivos pessoais, pedi desligamento da escola e permaneci atuando apenas na extensão universitária, no curso de línguas. Os três anos que seguiram foram marcados pela primeira experiência da maternidade e pela formação acadêmica no mestrado em Educação. Minha dissertação teve foco na compreensão da identidade docente de professores do Ensino Superior (ES) Tecnológico. Na oportunidade, aprofundei conhecimentos sobre a história da Educação Profissional brasileira, além de ter compreendido a multiplicidade dos saberes docentes. Foi, então, minha primeira aproximação com a Educação Profissional, sua historicidade e o fato de ter sido destinada a determinado grupo por boa parte do século XX.

Com o título de mestra conquistei novas possibilidades de trabalho: no início de 2013, trabalhei em uma grande escola privada de Canoas e em uma faculdade de Porto Alegre. Lecionei língua inglesa para diferentes modalidades de ensino: circulava entre a educação infantil e o ES e havia conquistado as vagas desejadas por um punhado de colegas, mas não me sentia bem no exercício profissional. Executava, com êxito, o que era esperado de mim: meus estudantes aprendiam sobre a língua, eu era capaz de construir os planos de ensino conforme as orientações das instituições, cumpria as regras quanto à adoção de materiais didáticos e à sistemática de avaliações. Entretanto, meu sentimento era cada vez maior em relação ao desconforto de ter uma prática “ocultadora de verdades”. Havia um vazio político no

meu fazer pedagógico. Para mim, este vazio contribuía para a manutenção do sistema excludente e só validava a manutenção do *status quo*. No fundo, acreditava que

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (FREIRE, 1996, p. 98)

O incômodo era tão grande que permaneci nesses espaços por apenas um semestre. Em maio daquele ano, soube que havia uma vaga para professora substituta no IFSul, campus Sapucaia do Sul. Como a vaga era temporária, caso fosse aprovada na seleção, teria o vínculo de um semestre, podendo renovar o contrato por no máximo dois anos. Eu sabia que não seria um vínculo duradouro, mas decidi participar da seleção por alguns motivos. Primeiramente, porque, apesar de ter tido minha vida escolar em escolas públicas, nunca havia tido a experiência de docência em uma instituição com essa característica. Além disso, havia prestado o concurso para o IFRS e tinha sido aprovada em terceiro lugar. Então, pensei: vou experienciar contextos diferentes e buscar também a satisfação pessoal.

Assim, no final de maio de 2013, ingressei como professora no IFSul. Lembro que a Semana dos povos indígenas acontecia durante a minha primeira semana de aula: inicialmente, procurava uma razão para aquele evento já que não estávamos no dia do índio. Acredito que essa sutileza é muito significativa e representa a mudança de paradigma que me acompanhou na medida que eu aprendia sobre educação naquele espaço. Trazia comigo uma imagem muito limitada da cultura indígena e, até então, só havia presenciado festejos nas escolas onde havia estudado ou trabalhado com a produção de chocalhos, pintura no rosto e brincadeira de roda.

Ter tido a oportunidade de trabalhar no IFSul representa a oferta de muitas novas possibilidades que foram se apresentando. Dentre elas, a oportunidade de ensinar Língua Portuguesa do Brasil pela primeira vez e a experiência de trabalhar com os estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos - o PROEJA - foram muito marcantes. Já nos primeiros dias de trabalho, tive a certeza de que aquele espaço, com todas suas complexidades, possibilidades e demandas, oportunizaria uma prática muito significativa.

Como professora de Língua Portuguesa do PROEJA, criei o projeto intitulado Histórias que merecem ser contadas. Ao longo do semestre letivo, os estudantes são convidados a narrar um episódio significativo de suas vidas. No final do período, os textos são reunidos em um livro, que é lançado e distribuído gratuitamente para a comunidade escolar, familiares e amigos. Assim, no fazer docente, conheci muitas das dificuldades enfrentadas pelas pessoas vindas de uma periferia urbana. Foi como se eu revivesse aquela primeira experiência profissional, mas dessa vez eu estava mais madura, tinha maior conhecimento e consciência do meu papel enquanto educadora e o da educação enquanto possibilidade de mudança da realidade. Já havia entendido que só a educação não mudava o mundo, mas que ela era capaz de mudar as pessoas e encorajá-las a mudar pelo menos a realidade circunscrita.

Foi também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos que tive as primeiras oportunidades de trabalhar com estudantes com deficiência no campus. O PROEJA foi o primeiro curso a receber PcDs, refletir sobre as práticas educativas e sobre a aprendizagem desses estudantes. Talvez isso tenha ocorrido porque tanto os estudantes como os professores já tinham um olhar mais acolhedor para as diferenças: as situações de vulnerabilidade social, muitas vezes, também exigiam adequações na prática docente, além da necessidade de tornar o currículo acessível. O processo seletivo para o curso é bastante diferente dos demais. Enquanto provas de conhecimento específico são aplicadas para a seleção de estudantes dos demais cursos, no PROEJA o processo seletivo baseia-se em critérios socioeconômicos. Avalia-se a renda *per capita* familiar (quanto menor, maior a pontuação), a idade (quanto maior, maior a pontuação), o tempo afastado da escola (quanto maior, maior a pontuação) e a natureza da instituição escolar da qual o estudante é egresso (instituições públicas tem a maior pontuação). Complementarmente, os estudantes escrevem uma carta de intenções, elucidando os argumentos pelos quais acreditam que o acesso à EPT possa impactar suas vidas pessoais e profissionais. Devido a essa sistemática, pessoas historicamente excluídas da escola comum podem ter acesso à educação. Penso que ações como essas podem ser entendidas como exemplo de política pública redistributiva, porque reconfiguram o acesso a recursos, poder e direitos (SANTOS, 2016).

No final daquele primeiro ano, houve a abertura de vaga efetiva para a área de letras e, através de pedido de aproveitamento do concurso público, fui empossada

como professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Nos primeiros anos de minha atuação no IFSul, tínhamos poucos estudantes com deficiência matriculados: posso citar um jovem adulto com paralisia cerebral, dois jovens adultos com deficiência intelectual e um jovem adulto com Transtorno do Espectro Autista- todos estudantes do PROEJA. Não havia educador especial ou professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no campus. Por outro lado, o Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) procurava dar apoio e orientação aos professores em relação à inclusão desses estudantes.

Até 2018, os estudantes com deficiência compunham um grupo pequeno e predominante no PROEJA. Mas, com a sanção da Lei 13.409 (BRASIL, 2016b), em dezembro de 2016, essa realidade começou a mudar, já que haveria, a partir de então, garantia de reserva de vagas para PcDs e pessoas com TEA, nos processos seletivos. Na data da promulgação, eu estava afastada em função de uma gravidez de risco. Tive meu segundo filho em março de 2017 e, quando retornei ao trabalho, em outubro de 2017, candidatei-me para fazer parte do NAPNE. Os trabalhos estavam intensos, já que, em 2018, a perspectiva era que recebêssemos os primeiros estudantes com deficiência nos demais cursos, como reflexo da política de reserva de vagas.

Enquanto membro do núcleo, passei a participar de formações, reuniões e a temática ganhou um espaço ainda maior na minha atuação profissional. Com efeito, a Lei 13.409 assegurou o ingresso de pessoas com deficiência em todos os cursos, mas os primeiros meses foram controversos. Se por um lado havia professores que trabalhavam para aprender e incluir os estudantes público-alvo da EE, por outro, havia resistência. O grupo daqueles que defendiam a EE na perspectiva da educação inclusiva esperava que o processo fosse mais fácil, mas logo perceberam que a construção, bem como a implementação de políticas públicas passa pelo embate de ideias nas arenas. É dessa maneira que os “atores movimentam-se, negociam, debatem, enfrentam-se em diversos espaços com o intuito de convencer os públicos e aumentar o apoio a suas ideias” (ROSA; LIMA; AGUIAR, 2021, p. 24). Na verdade, a questão representava também o movimento político e educacional pela inclusão de PcDs, pessoas com TEA e pessoas com AH/SD nas escolas comuns.

Além de poder acompanhar o processo de inclusão de estudantes público-alvo da EE no meu ambiente de trabalho, 2018 também foi um ano de experiências pessoais que me fizeram refletir e questionar muitas das coisas que havia vivido e

estudado. Meu filho mais velho, na época com 7 anos, foi diagnosticado com catarata congênita. Ele foi submetido à cirurgia, na esperança de melhorar a acuidade visual. Mas, mesmo com a estrutura óptica em condições, o cérebro dele não reconheceu a imagem produzida: por cerca de um ano, meu filho teve a experiência de ser uma pessoa com baixa visão durante a maior parte das horas do seu dia. Foi nessa situação que percebi o quanto somos capacitistas, mesmo que na melhor das intenções. Por exemplo, quando Leonardo voltou para a escola com uma nova característica, a reação da professora e da coordenação foi deixá-lo na enfermaria durante o recreio. Na primeira semana foi até novidade para ele e para os coleguinhas que o acompanhavam, mas logo perdeu a graça, pois ele queria fazer exatamente a mesma coisa que estava acostumado a fazer, o que as demais crianças faziam.

Ele tinha dificuldade com a nova maneira de ver o mundo, pela dificuldade com a visão e nova percepção visual. Foi preciso minha intervenção: escrevi um documento orientador, pedi uma reunião com a professora e com a coordenação e expliquei algumas das possibilidades e recursos necessários para o bem-estar dele. Providenciamos cadernos com pautas mais fortes e espaçadas, lápis B6 e combinamos que ele poderia ter liberdade de aproximar-se do quadro quantas vezes fosse necessário. Enfim, debatemos e encontramos estratégias para a inclusão dele naquele momento. Mesmo assim, fico me questionando: e se eu não fosse uma pessoa com conhecimento sobre nossos direitos? Se eu não exigisse que eles fossem assegurados, será que a escola teria uma atitude inclusiva? E quantas das famílias e das próprias pessoas com deficiência desconhecem seus direitos?

Leonardo não recuperou a acuidade do olho direito. O processo foi doloroso porque enfrentar os questionamentos, os olhares e atitudes excludentes não é uma tarefa fácil. Foi difícil para ele, assim como foi para mim. Porém, tenho certeza de que vivenciar tal situação me deu ainda mais vontade de lutar pelo direito de todas as pessoas à educação.

## **1.2 As ressonâncias da minha história de vida no doutoramento**

Com curiosidade e necessidade de aprofundar meus conhecimentos no campo da EE, realizei, ainda em 2018, a Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado, ofertado pelo IF do Triângulo Mineiro. No ano seguinte, iniciei a Especialização em Pós-graduação Lato Sensu em Educação



Profissional e Tecnológica Inclusiva, na mesma instituição. E, ao final do ano, recebi a provocação de um colega de trabalho e amigo: “E se nós fizéssemos um doutorado no campo da EE?”. Thiago conseguiu convencer não só a mim, mas ao nosso amigo e colega Marcelo. Nós três realizamos o processo seletivo para ingresso em 2020/1: eu, no PPG em Educação da Universidade La Salle. Eles, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Luterana do Brasil.

O sonho do doutorado habitava em mim, mas parecia uma tarefa muito distante. Aliás, penso que ele parecia remoto até que eu encontrasse um tema suficientemente forte para me encantar, me fazer acreditar que poderia não só crescer como professora, pesquisadora e pessoa, mas que contribuiria também para a sociedade. Concretizando o primeiro passo, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação em março de 2020. Com uma série de questionamentos, meu foco ainda residia no cenário específico do campus onde atuo como professora. O primeiro esboço de pesquisa tinha o objetivo de identificar estratégias que favorecem a efetivação das Políticas Públicas Inclusivas nos cursos de Ensino Médio Integrado do IF Sul-rio-grandense, campus Sapucaia do Sul.

Na medida em que fui cursando as disciplinas do programa e de outras instituições (UFRGS e UFSM), fui amadurecendo a proposta de pesquisa. A participação no grupo de pesquisa Diferença, Educação e Subjetividade Contemporânea, da Universidade La Salle, e no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI-, da UFSM, também contribuíram para minha aprendizagem, reflexão, diálogo com outros pesquisadores e amadurecimento enquanto pesquisadora.

O percurso do doutorado durou três anos. O primeiro foi destinado à realização das disciplinas, assim como parte do segundo. Em 2021, realizei um primeiro exercício investigativo, que gerou o artigo “Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul”, a ser publicado na revista Educação e Pesquisa no primeiro trimestre de 2023. Percebendo as justificativas que favoreciam a realização de uma investigação que considerasse as políticas institucionais de diferentes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em fevereiro de 2022, submeti o projeto de pesquisa para a avaliação da banca de qualificação, formada pelo mesmo grupo de professoras que participou da banca de defesa da tese. Tal atividade teve uma importante contribuição, já que possibilitou o diálogo com

experientes pesquisadoras. Recordo uma das mais relevantes ponderações: na oportunidade, apresentei, quadros com uma proposta norteadora para a exploração dos documentos. Os marcadores analíticos foram propostos a partir da interpretação da legislação vigente nacional (BRASIL, 2015) e, a partir deles, propunha perguntas fundantes. Produzir tal material foi um exercício importante, porque me permitiu definir elementos que balizariam a investigação. Entretanto, a banca advertiu sobre a possibilidade de exploração e análise com maior flexibilidade: “Permita-se surpreender”. Segui o conselho e a análise se qualificou: houve abertura para a construção de outras perguntas fundantes, geradas a partir da exploração documental.

O processo analítico desenvolveu-se ao longo de nove meses (entre os meses de março e dezembro de 2022). Nesse período, houve muitas retomadas ao texto, escrita, reescrita, escolhas, inclusão e exclusão de trechos... Como característica da hermenêutica, esse “vai e vem” também possibilitou um estranhamento da minha própria escrita: por vezes, quando retornava às seções anteriores, percebia meu crescimento enquanto pesquisadora. Os primeiros esboços investigativos se caracterizavam prioritariamente pela descrição e, portanto, foi necessário revisitá-los no sentido de incluir direcionamentos reflexivos e analíticos. Entendo que a possibilidade de estar afastada das atividades laborais permitiu não só a oferta de um tempo qualificado para a realização da pesquisa, como a possibilidade de investir na condição de pesquisadora.

Mesmo que não seja o foco do trabalho, não pode passar despercebido o fato de que todo esse processo de doutoramento foi desenvolvido no mesmo espaço temporal em que vivenciamos uma pandemia que provocou a morte de milhões de pessoas. Foi exatamente em março de 2020, enquanto o mundo vivenciava o início de uma crise sanitária, política, social e econômica, que iniciei as primeiras atividades do curso. Em meio ao medo, à sobrecarga de trabalho - fosse docente, doméstico ou materno - minhas primeiras atividades foram acompanhadas do questionamento: será mesmo que esse é o melhor tempo para que eu invista e persista nessa ideia? A experiência do isolamento teve impactos significativos:

As injunções do isolamento levaram cada um a refletir sobre seu modo de vida, suas reais necessidades, aspirações, reprimidas naqueles que se submetem à rotina condução-trabalho-cama, esquecidas nos que gozam de uma vida menos oprimida e geralmente mascarada pelas alienações do dia

a dia ou recalcadas na “diversão” pascaliana, que nos distrai dos verdadeiros problemas de nossa condição humana (MORIN, 2021, p. 23).

Foi justamente questionando-me sobre como eu vivia, sobre qual deveria ser o papel político da ciência, mas também reconhecendo a fragilidade da minha condição humana e da incerteza de nossas vidas que nasceu esta tese. Nunca estive tão certa da minha finitude e das minhas limitações. Mas, esse reconhecimento, a meu ver, deixou ainda mais claro meu papel social e acadêmico. Não pretendo impor respostas definitivas e inquestionáveis. Ao contrário, tenho certeza de que, mais do que tudo, esse período de doutoramento foi também a oportunidade de perceber a complexidade da vida.

### **1.3 Eis, então, uma proposta de pesquisa**

Neste ponto da escrita, é possível compreender os enlaces da pesquisa com minha história de vida e profissional e com a maneira como percebo a educação. Entretanto, a temática também se justifica social e cientificamente porque “[...] reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana” (CHIZZOTTI, 2000, p. 19). Assumo, nesse fazer científico, “[...] a disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania” e entendendo que ambas se configuram como pressuposto civil de uma cidadania universal (CURY, 2002, p. 261).

Em diálogo, a pesquisa considera os saberes dos campos das políticas públicas educacionais, da inclusão de estudantes público-alvo da EE e da EPT. Insere-se na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do PPG de Educação da Universidade La Salle, cujo objetivo é investigar a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, no contexto das políticas públicas sociais, considerando as diferentes concepções teóricas de estado e de cidadania. As pesquisas inseridas em tal linha têm foco no desenvolvimento de ciência como forma de subsidiar diagnósticos, análises, proposições, programas e projetos nas áreas das políticas públicas.

No campo das políticas públicas educacionais, a Constituição Brasileira, no artigo 6º do 2º capítulo, assegura a educação como direito social a todas as pessoas

e explicita o dever do Estado para com todos os cidadãos, sendo este responsável pela garantia de oferta educacional gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade e àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2016a). Apesar disso, em 2015, cerca de 2,8 milhões de crianças com idade entre 4 e 17 anos estavam fora da escola (UNICEF, 2021). No que diz respeito à educação de PcDs, pessoas com TGD e com AH/SD, nos termos da legislação, a EE configura-se como

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008c).

Apesar desse direcionamento, Pletsch (2020) considera a existência de uma outra possibilidade de compreensão: é possível entender a EE como área de conhecimento científico fundamentalmente interdisciplinar. Nas palavras da autora, “trata-se, na verdade, de uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior” (PLETSCH, 2020, p. 66). A autora adverte ainda que as duas formas distintas de compreensão articulam-se entre si. Nesse sentido, tomo a definição de EE proposta pela autora no presente estudo.

Em termos de reflexos das políticas públicas, mesmo que pareça “[...] haver, em nosso país, um certo anacronismo entre as proposições vigentes nas políticas educacionais da EE [...] e a realidade do sistema brasileiro” (BEYER, 2013, p.56), os dados censitários apontam para o aumento no número de matrículas da EE nos últimos anos. Em 2020, o censo aferiu um total de 1,3 milhão de matrículas da EE: se comparado a 2016, houve aumento de 34,7%. Outro dado relevante diz respeito à Educação Profissional: apesar do maior quantitativo estar, em 2020, no Ensino Fundamental (69,6% do total de matrículas de EE), foi na Educação Profissional concomitante/subsequente onde o número mais cresceu. Durante o período entre 2016 e 2020, houve acréscimo de 114,1% (INEP, 2021).

Ainda sobre a proposição de políticas públicas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) destaca-se e aponta que as ações inclusivas proporcionam a ampliação das oportunidades de escolarização, de preparo para o ingresso ao mundo do trabalho e contribuem para a participação social plena. O documento referencia diversos textos legais e normativos — como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a

Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação — e assume que o movimento mundial com base nos princípios da educação inclusiva não é apenas uma ação pedagógica, mas também política, cultural e social, nascida do desejo da defesa do direito de que todos estudantes possam estar juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008c).

O governo brasileiro também ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, referendada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Tal iniciativa buscou defender e garantir condições de vida para o grupo em questão e, para efetivar o direito de viver sem discriminação, os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo, além de aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2009a). Além da Convenção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) assegurou a existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além do aprendizado ao longo de toda a vida (capítulo IV, artigo 27).

Quanto ao protagonismo da Rede Federal na oferta de EPT pública, apesar de ela ser responsável por cerca de 20% das matrículas da Educação Profissional, em 2020, o número total superou 350 mil. Além disso, essa rede é a que possui maior proporção de estudantes na zona rural - cerca de 50 mil (INEP, 2021), fato que possibilita a oferta educacional em espaços que não apenas os centros urbanos. Acerca das características relacionadas à faixa etária e sexo, em 2020, a maioria dos estudantes da Educação Profissional (78,4%) tinha menos de 30 anos. Com relação ao sexo, com exceção dos estudantes com mais de 60 anos, a maioria das matrículas é de mulheres. Sobre dados relativos à cor/raça dos estudantes, considerando o grupo declarado (1,4 milhão), há relativo equilíbrio entre o número de matrículas de brancos (47,4%) e de pretos/pardos (51,5%). As pessoas declaradas como amarelas/indígenas são 1,1% do total de matrículas.

Cabe ainda o destaque sobre a modalidade de Educação Profissional predominantemente ocupada pelas pessoas pretas/pardas: as pessoas negras são 83,3% da população da Educação de Jovens e Adultos profissional. Nos cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou de qualificação profissional, elas são 66% do total das matrículas (BRASIL, 2021c). Estes dados censitários dão pistas sobre a existência do racismo estrutural como sistema de opressão que nega direitos sociais

para as pessoas negras (RIBEIRO, 2019). Se por um lado elas se fazem presentes na modalidade da Educação Profissional, por outro, ocupam as matrículas da Educação de Jovens e Adultos (ou seja, são pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir a EB na idade esperada) ou de qualificação profissional (cuja escolaridade mínima pode ser o Ensino Fundamental incompleto).

Enquanto instituições públicas de EPT, os IFs “[...] expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública” (FRIGOTTO, 2018a, p. 7). Ainda que enfrentem algumas dificuldades — seja na articulação de instituições de culturas distintas, no desafio de contemplar diferentes níveis e modalidades de ensino ou pela característica de ampla regionalização — os IFs mostram-se fundamentais na oferta de EPT para as pessoas em situação de vulnerabilidade social. A criação de tais instituições permitiu não só a inclusão de milhares de jovens que dificilmente teriam ingressado no Ensino Médio (ou Superior) de qualidade, como também a geração de empregos qualificados nas pequenas e médias cidades e a criação de “[...] novos valores que interpelam a cultura dominante em relação a diferentes aspectos, como os de consumo, de religião, de concepção de família etc” (FRIGOTTO, 2018b, p.148).

Considerando os elementos apresentados, o problema de pesquisa é: Como as políticas institucionais de EE dos IFs constituem condições específicas para uma EPT na perspectiva inclusiva?

Esta tese teve como **objetivo geral** analisar as políticas institucionais de Educação Especial dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para que esse fosse atingido, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) identificar aspectos constituintes que configuram as políticas de EE nos documentos institucionais dos IFs;
- b) analisar os direcionamentos das políticas institucionais no que diz respeito ao ingresso, aprendizagem e participação de estudantes público-alvo da EE nos IFs;
- c) compreender as implicações e interfaces entre os documentos institucionais e as políticas nacionais de EE.

Os documentos em análise caracterizam-se por resoluções, instruções normativas, regulamentações e outros documentos institucionais, mapeados a partir da exploração dos sites institucionais e pelo rastreamento em plataforma de busca (Google). O corpus de análise constitui-se por dezessete documentos de diferentes IFs.

O presente texto está organizado em cinco capítulos e busca legitimar a tese de que os IFs protagonizam um percurso contextual, histórico e em construção no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da EE na EPT. Em termos de conteúdo, a presente seção teve o objetivo de apresentar as justificativas pessoais e contextualizar como a proposta de pesquisa surgiu. O segundo capítulo, intitulado “Políticas Públicas de inclusão e a Educação Profissional e Tecnológica”, explora alguns conceitos fundantes do campo da investigação. Para tanto, examina a historicidade da Educação Profissional, o papel dos IFs na democratização da EPT e busca evidências sobre a EE nesses locais. As orientações e escolhas metodológicas são apresentadas na seção nomeada “Os caminhos do fazer científico: notas sobre o método”. Em seguida, em “Achados da Pesquisa: na busca por pistas”, os resultados da investigação são discutidos e organizados em quatro subcapítulos: Aproximações ao campo: compreensão de aspectos constituintes; Diretrizes para o ingresso; Diretrizes para a aprendizagem; e Diretrizes para a participação. O quinto capítulo exprime as considerações finais desta tese, seguido pelas referências e anexos.

## 2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

“Os processos de inclusão/exclusão adotados pela educação de uma maneira geral e, particularmente, pelas escolas públicas, emanados de uma ciência que se dizia positiva e saneadora, mas era racista e cruel, foram responsáveis pelo abandono de milhões e milhões de crianças [...]” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2020)

Para dar início às discussões conceituais deste capítulo, parece-me relevante situar o conceito de política pública que norteia a análise proposta. As pesquisas orientadas para a elaboração de políticas (*policy sciences*) surgiram no período pós Segunda Guerra Mundial, tanto nos Estados Unidos como nos países europeus, e tinham o propósito de caracterizar os elementos das ciências sociais necessários com vistas ao enfrentamento dos problemas sociais característicos daquele contexto histórico (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Existe diversidade de acepções, entretanto “[...] as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes [...]” (SOUZA, 2006, p. 25). Portanto, por configurar-se como um campo de conhecimento complexo, elas são território composto por diferentes disciplinas, teorias e modelos analíticos. Embora possuam suas próprias modelagens e métodos, o seu estudo também pode ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, como a educação (SOUZA, 2006). Em síntese, o conceito de política pública concebida nesta pesquisa é o de

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2006, p. 26).

Para Ball (1993), as políticas podem ser definidas como representações que são codificadas e decodificadas de maneiras complexas<sup>4</sup>. Além disso, os textos das políticas não são, necessariamente, claros, completos ou finalizados: “[...] são o produto de compromissos em várias etapas (nos pontos de influência inicial, na micropolítica do formulação, no processo parlamentar e na política e micropolítica e

<sup>4</sup> (...) policies as representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex ways (via actors' interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context) (BALL, 2006, p.11).



articulação do grupo de interesse)” (BALL, 1993, p. 11, tradução minha<sup>5</sup>). Ademais, há de se considerar o complexo processo de colocar o seu conteúdo em prática, o que o autor chama de *enactment*. Como forma de explicação, Ball compara os textos das políticas a um texto teatral: ainda que o ator tenha um documento em mãos, o texto pode ser apresentado/representado de diferentes formas porque o texto em si é apenas uma pequena parte (ainda que seja um elemento importante) da produção. Dessa forma, as políticas são interpretadas e materializadas de variadas maneiras. Os professores e a comunidade escolar, portanto, têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas, logo as políticas “[...] estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2012, p. 12).

No que diz respeito à análise das políticas, é possível que os pesquisadores assumam diferentes modelos e que as investigações contemplem diferentes dimensões: em outras palavras, as pesquisas podem debruçar-se em diferentes aspectos, como a

[...] análise do processo de formulação de políticas; o conteúdo real da política ou programa (discurso da política); o processos de “implementação”, tradução ou interpretação da política ou programa no contexto da prática (escolas, sala de aula, etc.); avaliação de políticas, que pode incluir análise de resultados e consequências (MAINARDES, 2015, p. 28, tradução minha<sup>6</sup>).

Diante da possibilidade de investigação de diferentes aspectos, a presente pesquisa tem foco no discurso da política, no conteúdo expresso pelo texto institucional. Nesse sentido, Mainardes (2015) propõe, a partir da interpretação dos estudos de Dale e Sayer, diferentes níveis de análise na investigação de e sobre políticas educativas. Nas pesquisas que se propõem a identificar “[...] mecanismos mais gerais que determinam a configuração de políticas educacionais (regularidades que podem ser observadas em contextos diferentes, na mesma política ou em políticas diferentes)”, os investigadores alcançam um estado de abstração e buscam a identificação dos fins sociais, econômicos, políticos e educacionais das políticas.

---

<sup>5</sup> The texts are the product of compromises at various stages (at points of initial influence, in the micropolitics of legislative formulation, in the parliamentary process and in the politics and micropolitics of interest group articulation).

<sup>6</sup> Las investigaciones contemplan diferentes dimensiones de ese objeto: análisis del proceso de formulación de políticas; el contenido propiamente dicho de la política o del programa (discurso de la política); o procesos de “implementación”, traducción o interpretación de la política o programa en el contexto de práctica (escuelas, salón de clases, etc.); la evaluación de las políticas, que puede abarcar análisis de resultados y consecuencias.

Para atingir esse nível de formulação, os pesquisadores precisam buscar respostas para as questões supracitadas, bem como também fazer comparações entre os dados obtidos, comparações com outros contextos e mostrar quais são os elementos decisivos que determinará a formulação da política pesquisada e os fins a que pretende chegar. Em outras palavras, significa compreender a essência da política e seus mecanismos fundamentais (MAINARDES, 2015, p. 38, tradução minha<sup>7</sup>).

Na direção do campo da presente pesquisa, compreendo que as políticas públicas sejam fundamentais no enfrentamento de desigualdades sociais porque

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produziram sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos (CURY, 2002, p. 258).

Nesse sentido, com foco na superação dos processos históricos excludentes presentes até hoje, as políticas inclusivas buscam a universalização dos direitos civis, políticos e sociais e se voltam para o indivíduo e para todos. Nas palavras de Cury (2005), “elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso à maior igualdade de oportunidades e de condições” (p. 15). Por isso, as políticas públicas inclusivas mostram-se tão fundamentais em sociedades de classes como a brasileira: são elas um forte dispositivo de correção das fragilidades e de possibilidade de uma universalidade focalizada em todo e em cada cidadão.

Focadas em grupos que foram marcados por uma diferença específica e em situação social vulnerável, as políticas inclusivas dão mais a quem mais precisa e compensam ou reparam perversas sequelas do passado. Elas baseiam-se no princípio da equidade e tratam desigualmente os desiguais (CURY, 2005). Logo, o conceito de equidade e de igualdade são distintos:

A equidade não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo. Esse é o momento do equilíbrio balanceado que

---

<sup>7</sup> Para alcanzar ese nivel de formulación, los investigadores necesitan buscar respuestas para las cuestiones antes mencionadas, como así también realizar comparaciones entre los datos obtenidos, comparaciones con otros contextos y mostrar cuáles son los elementos decisivos principales que determinarán la formulación de la política investigada y los fines a los cuales ella pretende llegar. En otras palabras, significa aprehender la esencia de la política y sus mecanismos fundamentales.

considera tanto as diferenças individuais de mérito quanto as diferenças sociais. Ela visa, sobretudo, à eliminação de discriminações (CURY, 2005, p. 15).

Um dos públicos contemplados nas políticas inclusivas brasileiras são os estudantes público-alvo da EE, já que a história brasileira evidencia que o acesso à educação não era possível para esse grupo de pessoas até meados do século XX. Foi a partir da década de 1970, com o processo de industrialização e as mudanças na organização urbana, que o número de escolas se ampliou e, conseqüentemente, cresceu também a cobertura educacional. Entretanto, a educação das PcDs se dava, na maioria das vezes, em espaços de exclusão escolar (KASSAR; REBELO, 2018). Ainda na década de 1960, houve o surgimento de instituições de cunho filantrópico para o atendimento delas, mas, por décadas, o paradigma clínico-médico orientou as ações pedagógicas. Em consequência, educadores buscavam a “correção de desvios”, com o propósito de aproximar as pessoas aos parâmetros da normalidade (BEYER, 2013). Com caráter assistencialista, as portarias interministeriais que formalizaram as diretrizes para a ação e os atendimentos aos “excepcionais” são exemplos da materialidade desse paradigma, presente no final da década de 1970. Tais documentos dispunham sobre o

[...] atendimento integrado com ações complementares de assistência médico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispondo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle, reforçando enfim o caráter assistencial mais do que educacional do atendimento (MENDES, 2010, p. 101).

Nos últimos 20 anos do século XX, o país deu continuidade à ampliação da rede de ensino com vistas a cumprir a meta de universalização da educação. Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a EE acontecia não só nas classes comuns, mas também nas modalidades de classes especiais, atendimento domiciliar, escola especial e em sala de estimulação precoce para Atendimento Educacional Especializado (AEE) (KASSAR; REBELO, 2018, p. 54). Quando a EE ocorria nas classes comuns, as práticas baseavam-se na normalização dos estudantes:

O projeto de “educação para todos” mantém seu propósito, o que modifica é a lógica pela qual é pensado. Esse projeto, na lógica liberal, compreende o “movimento pela integração escolar”, que apenas integra. O objetivo é colocar, na escola, aquelas pessoas que, por inúmeros motivos, estavam fora

dela. O ponto principal é contabilizar esses “novos alunos” e deixar que eles próprios encontrem formas de continuar integrados, ou seja, cada vez mais parecidos e próximos do modelo ideal de aluno (RECH, 2010, p. 164)

Portanto, até 2004, apesar de haver um simulacro de políticas públicas que garantiriam o direito à educação a estudantes público-alvo da EE, na prática, nem mesmo a presença deles na escola comum era uma realidade. A partir de então, começaram movimentos que contribuiriam significativamente para a efetivação da EE na perspectiva inclusiva, seja pela proposição de legislação, financiamento ou na ampliação do acesso do público às escolas regulares. Em 2008, a PNEEPEI (BRASIL, 2008c) assegurou a inclusão de PcDs, pessoas com TGD e com AH/ SD em escolas comuns. Ela definiu que a EE deve ser compreendida como complementar ou suplementar (e não mais substitutiva) e orientou os sistemas de ensino a garantir não só o acesso ao ensino regular, como a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Além disso, reconheceu a transversalidade da modalidade de EE em todos os níveis (desde a Educação Infantil até a Educação Superior) e garantiu oferta do AEE e formação de professores para tanto.

Destacam-se ainda os avanços nas políticas públicas ocorridos no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva: os sistemas de ensino passam a assegurar o direito de todos à educação regular, além de regulamentar o funcionamento de importantes recursos (como o AEE, por exemplo) (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021). Mas, tais conquistas podem não se configurar como garantia posta: a partir de 2016, houve mudanças significativas na condução das políticas públicas no campo da EE. No ano seguinte, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) abriu edital de seleção de consultores com vistas a subsidiar estudos para a atualização das políticas públicas brasileiras: a conclusão dos estudos dava suporte à tese de que uma revisão se fazia necessária.

Em meio a um processo nebuloso e contraditório às orientações de importantes órgãos como o Ministério Público Federal e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a proposta de uma nova política foi engavetada por quase dois anos. Porém, em 2020, no governo de Jair Messias Bolsonaro, a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida foi publicada, por meio de decreto presidencial, sendo uma versão simplificada da proposta “adormecida” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

O Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020a) procurava abrir precedentes para que a escolaridade de estudantes público-alvo da EE fosse realizada em espaço exclusivo, o que retrocede à perspectiva internacional de atendimento escolar na escola comum. Dessa forma, favorecia também o isolamento dos estudantes em escolas especiais, além de não garantir que o “[...] Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p.14). Alguns meses depois da instituição do decreto, o Supremo Tribunal Federal (STF) acabou ordenando a sua inconstitucionalidade e, no dia primeiro de janeiro de 2023, o Decreto 11.370 revogou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ainda assim, cabe atentar a outros retrocessos que seguiram, como o congelamento dos investimentos em educação e a reforma do ensino médio (SAVIANI, 2020).

No campo da EPT, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2020b), maior de todas as políticas públicas regulatórias do campo educacional contemporâneo brasileiro, sofreu alteração de pontos relevantes (SANTOS, 2016). O Capítulo III (da Educação Profissional e Tecnológica) do Título V (Dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino) foi incluído pela Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, e redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da EPT. Neste mesmo capítulo, o artigo 39 (BRASIL, 2020b) define que ela se integra aos diferentes níveis, tanto na Educação Básica (EB), como no Ensino Superior (ES) e modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos e a EE) e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Logo, abrange cursos de: a) formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional (como possibilidade de qualificação para as pessoas que possuem Ensino Fundamental completo ou incompleto); b) de Educação Profissional técnica de nível médio (podendo estar articulada ao Ensino Médio ou ser subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído tal nível de ensino); e c) graduação e pós-graduação (que organizam-se levando em consideração as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação) (BRASIL, 2020b).

A LDB ainda regulamenta a possibilidade de que as instituições de EPT, além dos seus cursos regulares, ofereçam cursos especiais, abertos à comunidade,

condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. Além disso, assegura que ela seja desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 2020b). Como é possível perceber, a configuração da EPT reflete a complexidade de regulamentar diretrizes a diferentes níveis e modalidades de ensino, mas também expressa a possibilidade de formação para o mundo do trabalho para diferentes sujeitos e em diferentes espaços, o que mostra uma compreensão oposta daquela historicamente constituída no nosso país.

No esforço de compreensão sobre a historicidade do campo, o próximo subcapítulo busca explorar o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil.

## **2.1 Historicidade e exclusão na Educação Profissional**

Logo depois de deixar de ser colônia, na terceira década do século XIX, os governantes do país, pressionados pela necessidade de ganhar apoio político, aquietar conflitos entre os membros da classe senhorial, disciplinar a população branca marginalizada e conter possíveis revoltas de pessoas escravizadas, viram na educação uma possibilidade ímpar. Ela poderia formar um pensamento de aceitação da autoridade da Coroa imperial e construir a ideia de que o grupo de governantes representava o interesse de todos. Somado ao interesse de perpetuar o poder, a orientação iluminista estava presente na medida em que afirmava que o Brasil deveria prover instrução para todas as pessoas, na ânsia de atingirmos um estado mais elevado de civilização. Tendo os países europeus como modelos a serem seguidos, a proposta educativa em pauta não se configurava como democrática porque “[...] não havia uma intenção de subverter a ordem estabelecida, mas, ao contrário, o propósito de unificar certos padrões sociais” (VILELLA, 2020, p. 103).

Ainda que houvesse alguns movimentos de construção de políticas para a educação, os dados evidenciam um cenário precário.

A América portuguesa fora mantida até 1808 como uma colônia analfabeta, isolada e controlada com rigor. A proibição de manufaturas incluía a indústria gráfica e a publicação de jornais. A circulação de livros estava submetida a três instâncias de censura. O direito de reunião era vigiado. A educação limitava-se aos níveis mais básicos e a uma minoria muito restrita da população. De cada dez brasileiros, só um sabia ler e escrever. [...] Nessa

época (1822), o Piauí tinha apenas três escolas de ensino elementar, situadas a 340 quilômetros [...] uma da outra. O salário de um professor, de 60 mil-réis anuais, equivalia a um terço do que se pagava a um feitor de escravos na fazenda (GOMES, 2015, p.49)

A história do Brasil também é intimamente ligada a uma visão hierarquizada da sociedade, sendo que o conceito de cidadania era reduzido para a maioria dos grupos sociais. De fato, cidadãos eram apenas aquelas pessoas que gozavam de liberdade e que possuíssem propriedade de terras ou de gentes. Assim, pessoas negras, mulheres e até homens livres, mas pobres, tinham seus direitos destituídos (VILELLA, 2020). Somado a esta concepção, existia ainda o desafio de superar a descontinuidade na construção do sistema nacional de educação (o que persiste até os dias de hoje). Tal característica se manifesta de várias maneiras, mas fica evidentemente visível no excessivo número de reformas presentes ao longo da história que “[...] indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente” (SAVIANI, 2008, p. 9).

No que diz respeito à Educação Profissional, historicamente foi ofertada por instituições filantrópicas ou religiosas. Havia a preocupação com a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho e, incorporando um modelo discriminatório, a educação profissional era ofertada às crianças e jovens, órfãos e desvalidos, que estivessem sido encaminhados por juízes para a Santa Casa de misericórdia ou para os arsenais militares da marinha. Nessas instituições, eles eram internados e colocados a trabalhar como artífices. Depois de alguns anos, ficavam livres para escolher onde e para quem trabalhar. A irmandade de São José e o Colégio das Fábricas (ambos localizados no Rio de Janeiro) eram exemplos de instituições filantrópicas (SANTOS, 2020).

Outro aspecto relevante foi o caráter assistencialista, expresso no objetivo de amparar e ofertar qualificação para as pessoas socialmente excluídas. Para o Estado, entretanto, o interesse superava esse propósito: o mercado industrial demandava mão de obra qualificada (principalmente após 1888) e beneficiava-se também pela possibilidade de utilizar a educação como forma de “[...] conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política” (SANTOS, 2020). Em outras palavras, a Educação Profissional era capaz de suprir a escassez de trabalhadores no setor industrial e de contribuir para a perpetuação do poder político das elites.

Existiram iniciativas de resistência, mas em boa parte da história da Educação Profissional o paradigma de ensino expressava-se pelo “[...] treinamento de trabalhadores para a produção em série e padronizada, a qual não requeria o desenvolvimento de competências intelectuais, mas de habilidades técnicas” (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015, p. 18520). As justificativas expressas no Decreto 7.566 (BRASIL, 1909), que criou nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, dão pistas para que possamos compreender o direcionamento da política.

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre rescentes da luta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (BRASIL, 1909)

A Educação Profissional não era considerada cabível para as elites (CURY, 2020) e excluía as pessoas levando em conta características de gênero e de raça/etnia. No que diz respeito à materialização do racismo, ele expressava-se em pelo menos duas maneiras:

De forma explícita, a discriminação se dava a partir das normas rígidas de ingresso e, de modo implícito, a distinção se dava em função do ensino oferecido, na medida em que estava centrada única e exclusivamente naqueles ofícios que eram exercidos pelos homens livres (SANTOS, 2020, p. 206).

Por vezes, as instituições regulamentavam a proibição do ingresso de pessoas negras. Outras vezes, não proibiam, mas ofereciam cursos que estavam ligados a ofícios historicamente ocupados por pessoas brancas: uma vez que um homem negro obtivesse o diploma, não seria aceito no mercado de trabalho. Em relação à exclusão das mulheres pobres, apesar do fato de que começassem a trabalhar muito cedo, raramente tinham acesso à educação escolarizada. Além disso, “[...] várias eram as barreiras e os interditos, [...] para se escolarizarem seria preciso conquistar a uma vaga nas poucas escolas públicas primárias criadas para atender a parcela feminina pobre da população” (LELIS, 2020, p. 71). Uma alternativa era o ingresso em instituições privadas e com proposta filantrópica que oferecessem vagas para



meninas. O Colégio das Órfãs era um exemplo: oferecia o ensino das primeiras letras e de costura simples. Ademais, ainda que houvesse poucas possibilidades, o currículo dos cursos destinados às mulheres era diferente: “os saberes e práticas dominantes determinavam [...] o espaço doméstico e as atividades ligadas a esse âmbito, não as descobertas do mundo científico, mundo esse considerado e feito mais importante por ser ocupado por homens” (idem).

Mesmo ciente das características históricas excludentes e dos limites da Educação Profissional, sinto-me convidada “[...] para a vontade política consciente de buscar iniciativas consequentes que desconstruam tal herança no horizonte da sociedade democrática” (CURY, 2005, p. 22). Por certo, entendo que a criação de políticas públicas contemporâneas pode contribuir para a mudança do paradigma histórico caracterizado pelos aspectos de exclusão, filantropia e assistencialismo. Entretanto, reconheço a complexidade relativa à efetivação das recentes políticas no cotidiano escolar, porque

Uma política não se encerra na sua formulação e nem mesmo na legislação que lhe confere algum grau de legitimidade social. Sua efetivação depende de um conjunto variado e complexo de circunstâncias, que vão do efetivo suporte governamental aos interesses do variado matiz dos que são socialmente incumbidos de realizá-la, passando por injunções de natureza política e social, econômica ou cultural (FERRETTI, 2014, p. 86).

Considerando o cenário contemporâneo, no que diz respeito à proposição de políticas públicas, além da Lei 11.741<sup>8</sup> (BRASIL, 2008a), a Lei 11.892 (BRASIL, 2008b) destaca-se no campo da EPT pois criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tal política pública constituiu-se como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da EPT (BRASIL, 2021b). Fazem parte da Rede Federal os IFs (38 ao todo), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

## **2.2 Institutos Federais e o projeto de democratização da EPT**

---

<sup>8</sup> que alterou o texto da LDB e redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica

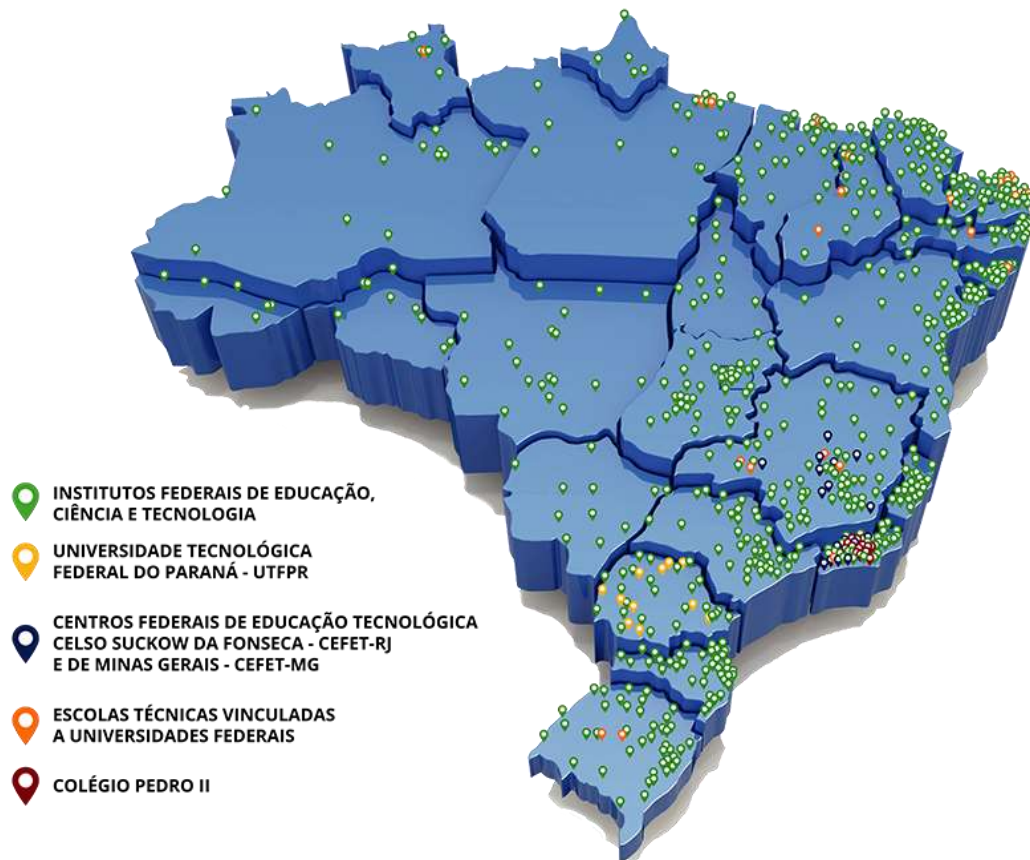
Entre 1909, quando foi promulgado o Decreto Federal Nº 7.566 (BRASIL, 1909) havia 19 Escolas de Aprendizes Artífices subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 2010, dois anos após a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, eram 354 unidades. O número cresceu para 562 unidades entre os anos de 2011 e 2014 (GOUVEIA, 2016) e, finalmente, em 2019, havia 661 unidades, vinculadas a 38 Institutos Federais (MEC, 2021).

Como é possível observar, a expansão das escolas federais deu-se com maior intensidade no século XXI. Em termos administrativos, cada uma das instituições é composta por diferentes unidades, ditas campus, que se caracterizam por serem descentralizados da reitoria e por garantirem a presença da Rede Federal por todo o território brasileiro. Dessa forma, há a oferta da EPT em diferentes regiões do Brasil<sup>9</sup>, tendo como foco o desenvolvimento de inovações tecnológicas alinhados com a vocação local (BRASIL, 2021b). A imagem abaixo demonstra a ocupação geográfica das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no território brasileiro:

---

<sup>9</sup> Conforme organização do território nacional proposta pelo IBGE (<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>).

Figura 1 - Ocupação geográfica das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Legenda da Figura 1: Mapa do Brasil com divisão dos estados e do Distrito Federal. Em ordem decrescente, considerando a quantidade de unidades, são apresentados cinco marcadores. Marcadores em verde indicam a localização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Marcadores em amarelo indicam a localização das unidades da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Marcadores em azul marinho indicam a localização dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow de Fonseca – CEFET- RJ – e de Minas Gerais – CEFET-MG. Marcadores em laranja indicam a localização das Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais. Marcadores vermelhos indicam a localização das unidades do Colégio Pedro II. Fim da descrição.

Fonte: MEC (2021)

É possível perceber, através da observação da Figura 1, que os IFs se fazem presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Em alguns estados, há uma única instituição, enquanto que em outros o número é maior: em Minas Gerais, por exemplo, há cinco distintas. No ano base 2020, os IFs tiveram 1.400.589 matrículas<sup>10</sup> e ofertaram 10.112 cursos. No ano base de 2020, os cursos de qualificação profissional (FIC) somaram 45% das matrículas, seguidos pelos cursos

<sup>10</sup> Números publicados pela plataforma Nilo Peçanha (<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021>). Os dados elucidados no quadro correspondem ao número de alunos que estiveram com sua matrícula ativa em pelo menos um dia do ano de referência. Um aluno pode ter mais de uma, caso tenha se matriculado em mais de um curso.

técnicos (30% do total) e de graduação (20%). Os estudantes de pós-graduação corresponderam a 3% da população discente de 2020. Com a intenção de apresentar dados sobre as instituições em foco, a Tabela 1 apresenta a totalidade dos IFs no território brasileiro, a sigla, a localização (considerando a divisão regional do Brasil) e o número de campi:

Tabela 1 - Informações gerais dos Institutos Federais brasileiros (2021)

<b>Nome do Instituto Federal</b>	<b>Sigla</b>	<b>Número de campi</b>	<b>Total de matrícula 2020</b>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	IFB	10	21.235
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	IFMT	19	25.219
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	IFMS	10	27.932
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	IFG	14	16.343
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	IF Goiano	14	20.366
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	IFAL	16	20.784
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	IFBA	21	36.785
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	IF Baiano	14	15.783
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	IFCE	35	54.255
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	IFMA	29	35.345
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	IFPB	22	36.955
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	IFPE	16	28.840
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Pernambuco	IF Sertão PE	7	10.616
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Piauí	IFPI	21	32.025
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Rio Grande do Norte	IFRN	22	43.005
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão do Rio Grande de Sergipe	IFS	10	9.403
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	IFAC	6	6.548
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	IFAP	5	6.616
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	IFAM	17	18.689
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	IFPA	18	22.638

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	IFRO	10	27.450
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins	IFTO	12	22.533
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	IFRR	5	6.264
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	IFES	22	36.451
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	IFRJ	15	14.525
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	IFF	12	23.719
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	IFMG	19	24.375
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	IFNMG	11	34.987
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais	IF SUDESTE DE MINAS	11	12.505
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	IF SUL DE MINAS	8	37.420
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	IFTM	11	13.964
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	IFSP	37	56.493
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	IFRS	17	454.434
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IF Farroupilha	11	17.123
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	IFSUL	14	46.349
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	IFPR	26	26.408
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	IFSC	22	38.771
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC	15	17.436

Fonte: autoria própria (2023)

Na análise dos dados apresentados pela tabela, percebo que a instituição com maior número de matrículas (454.434) foi o IFRS, mas a média de matrículas é 36.858. Observo também a variação do número de matrículas conforme a região do país e suas características de ocupação demográfica: a região Norte é a que possui menor número de matrículas, sendo o IF de Roraima o que menos matrículas teve no ano: 6.264.

No que diz respeito à presença dos IFs em diferentes localidades, a fundação dessas instituições também demarca uma mudança no direcionamento legal da Educação Profissional porque entende o processo educativo como responsável não

só pela qualificação dos estudantes enquanto profissionais do mercado de trabalho, mas também como cidadãos (FERRETTI, 2014). Com ela, “[...] o que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2010, p. 14). O que está em foco não é apenas a contribuição que a educação pode dar ao desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como ela pode contribuir com processos inclusivos para milhões de brasileiros.

Cabe elucidar que, enquanto instituições de educação superior, básica e profissional, os IFs têm por finalidade promover a integração e a verticalização da EB à Educação Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Além das atividades de ensino, devem realizar programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, bem como desenvolver pesquisas aplicadas, produção cultural, fomentar o empreendedorismo e cooperativismo (BRASIL, 2008b). Com finalidades e objetivos legalmente fixados de proporções amplas, os IFs são também impregnados pela contradição entre a proposta inovadora e progressista de educação e a preparação do “novo trabalhador” desejado pelo capital (FERRETTI, 2014).

Se, por um lado, comprometem-se a promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b, Art. 6º, IX), por outro, ainda estão vinculados a orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural (BRASIL, 2008b, Art. 6º, IV). Estes direcionamentos parecem contraditórios: portanto, eis que surge a possibilidade de dois caminhos:

Decidir-se pelo atendimento às demandas na perspectiva da sofisticação do itinerário formativo dos alunos, da educação profissional básica à de nível de pós-graduação tendo em vista primordialmente os interesses do setor produtivo articulado à melhoria da qualidade social da vida é, em si, indicativa da necessidade de mudanças institucionais. Decidir-se, para além desse patamar, pela oferta de educação de caráter unitário na perspectiva da formação omnilateral, também nos diferentes níveis de educação profissional constitutivos dos IFs, significa promover mudanças muito mais profundas, seja em termos da concepção de educação e de currículo, de trabalho docente, de produção de material didático e da atuação dos discentes. O que definirá os caminhos a seguir será o tipo de compromisso político e social que cada IF estabelecerá com o país e especialmente com os setores populares

e isso definirá sua efetiva institucionalidade e seu papel no campo da educação em geral e da profissional, em particular (FERRETI, 2014, p. 83).

Se cada IF pode ter autonomia sobre a escolha dos caminhos a trilhar, a criação de políticas institucionais justifica-se para dar o direcionamento político e social da própria instituição (é claro, respeitando as normativas nacionais). Ainda que façam parte de uma Rede e que estejam sujeitados às políticas públicas instituintes<sup>11</sup> (como a Constituição Federal) e às políticas públicas regulatórias<sup>12</sup> (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), cada IF detém, por um lado, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008b, Capítulo I, Art. 1º, parágrafo único). Por outro lado, enquanto instituições de ensino, estão sujeitos a uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) que implica a presença de forças econômicas operantes supra e transnacionalmente. Tais forças rompem fronteiras nacionais e reconstroem as relações entre as nações, além de terem efeitos sobre os sistemas educativos (DALE, 2004).

Nesse sentido, assumo a complexidade do campo das políticas públicas e também reconheço que as “[...] a expansão das escolas técnicas, reformadas como IFs, e da Rede Federal de Educação Profissional pode ser lida como cumprimento de metas de um projeto neoliberal orientado pelos organismos internacionais” (GATTERMANN; POSSA, 2021, p. 174). Se assim considerada, a educação pode permanecer na produção de sujeitos produtivos que ajam para a manutenção da lógica social já constituída.

No que diz respeito à interface da EPT e a EE na perspectiva inclusiva, é relevante observar a instauração da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. A saber, a lei assegura a reserva de vagas para o ingresso de PcDs<sup>13</sup> nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. O número de vagas leva em consideração a proporção respectiva de PcDs — e dos demais grupos-alvo — tendo como base o último censo do IBGE, na unidade federativa onde a instituição

---

<sup>11</sup> “As políticas públicas instituintes são as políticas, as formas do Estado e a maneira como este se apresenta composto” (SANTOS, 2016, p. 7).

<sup>12</sup> “[...] as políticas públicas regulatórias, em geral consubstanciam-se em leis e decretos. São essas políticas que “ditam as regras do jogo político”. Em matéria de educação brasileira, a política regulatória mais específica e que não pode ser contestada é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual estão presentes a matéria e a forma de todo e qualquer plano, ação ou programa a ser desenvolvido na educação nacional” (SANTOS, 2016, p. 7).

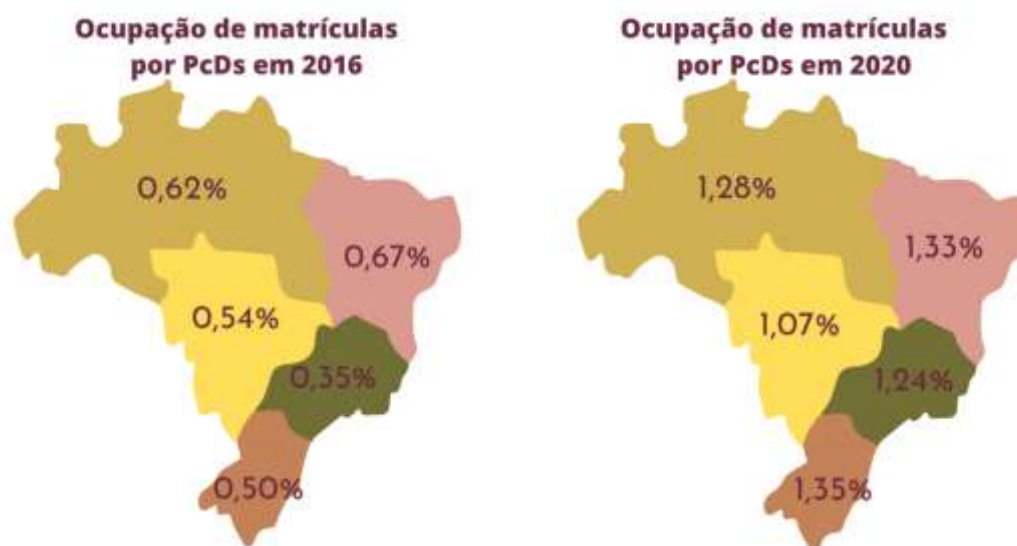
<sup>13</sup> Em termos jurídicos, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista são consideradas PcDs.

localiza-se (BRASIL, 2016b). Atento para o fato que, mesmo que a garantia de vaga não se configure como única estratégia para que o direito à educação seja efetivado, a análise dos indicadores quantitativos e também o relato de estudantes e educadores da rede faz com que seja possível inferir que políticas inclusivas como esta têm sido relevantes para a construção de uma escola mais equânime.

### 2.3 Educação Especial nos IFs

Com base na comparação de dados do Censo Escolar de 2016 e 2020<sup>14</sup>, é possível registrar o crescimento de ocupação de matrículas por PcDs nos IFs. A Figura 2 ilustra o percentual de ocupação deste público, nas instituições em foco, considerando a região das instituições em dois anos: o mapa à esquerda elucida os dados do ano de 2016 e o da direita os de 2020.

Figura 2 - Comparativo dos dados de ocupação das matrículas dos IFs por estudantes com deficiência



Legenda da Figura 2: Dois mapas do Brasil, com a divisão das macrorregiões do país. O mapa da esquerda tem texto: “Ocupação de matrículas por PcDs em 2016”. Estão demarcados os seguintes percentuais em cima da representação de cada região: Região Norte: 0,62%. Região Nordeste: 0,67%. Região Centro-oeste: 0,54%. Região Sudeste: 0,35%. Região sul: 0,50%. O mapa da direita tem texto: “Ocupação de matrículas por PcDs em 2020”. Estão demarcados os seguintes percentuais em cima da representação de cada região: Região Norte: 1,28%. Região Nordeste: 1,33%. Região Centro-oeste: 1,07%. Região Sudeste: 1,24%. Região sul: 1,35%. Fim da descrição.

<sup>14</sup>Os dados do Censo Escolar da Educação Básica apresentam os números referentes às matrículas de ensino médio integrado, concomitante, subsequente nas diferentes modalidades (regular e EJA). Por isso, os dados apresentados não correspondem à população total dos IFs, visto que as instituições também ofertam Educação Superior e Pós-graduação.



Fonte: autoria própria (2023), com base em INEP (2016) e INEP (2020)

Na reflexão sobre os dados quantitativos, percebo que houve crescimento na ocupação de matrículas em todas as regiões do Brasil, no período entre 2016 e 2020: as regiões Sudeste e Sul foram as que tiveram maior crescimento. Em números absolutos, a presença de estudantes com deficiência nos IFs também tem crescido nos últimos anos. A Tabela 2 demonstra os números divulgados pelo Censo Escolar da EB de 2011, 2016 e 2020.

Tabela 2 - Número de matrículas de PcD nos IFs (Educação Básica)

IFs agrupados por região brasileira	2011		2016		2020	
	Número de matrículas de PcDs	Número total de matrículas	Número de matrículas de PcDs	Número total de matrículas	Número de matrículas de PcDs	Número total de matrículas
Sul	99	29.360	301	60.348	847	62.714
Sudeste	117	47.290	319	92.261	1.015	82.028
Centro-oeste	35	14.457	165	30.475	344	32.094
Nordeste	306	71.045	678	101.638	1.655	124.605
Norte	38	23.525	216	34.796	457	35.757
Total	595	185.677	1.679	319.518	4.318	337.198

Fonte: TREVISAN; DIOGO (2021)

Todas as regiões brasileiras tiveram aumento no número absoluto de matrículas de PcDs na EB, tanto no intervalo entre 2011 e 2016, como no de 2016 e 2020. Com relação à região, o Nordeste teve maior número de matrículas de PcDs nos três anos de referência (o mesmo acontece se considerarmos o número total de estudantes). A tabela 2 também elucida o crescimento do número total de matrículas de PcDs nos IFs brasileiros entre 2011 e 2020: de 595 para 4.318 (um crescimento de cerca de 7 vezes nos dados referentes à EB).

Possivelmente, os dados apresentados também são reflexos de políticas públicas em âmbito nacional ou institucional. A saber, na primeira década do século XXI, em consonância com o movimento de princípios inclusivos, as escolas técnicas federais participaram de um programa de ações inclusivas. Com o propósito de instrumentalizar a rede para o acolhimento de pessoas com necessidades

específicas<sup>15</sup>, duas secretarias do Ministério da Educação (MEC) (a de EE e a de Educação Média e Tecnológica) uniram esforços e, em 2000, lançaram o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP) (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

O TEC NEP previa ações ao longo de 11 anos (2000-2011), mas teve interrupção em 2009 devido à extinção da Coordenação de Ações Inclusivas na SETEC. Sua atuação foi dividida em quatro momentos: o primeiro, caracterizado pela mobilização e sensibilização, teve duração de três anos (2000-2003) e efetivou a apresentação do programa às instituições da Rede Federal. O programa permitiu a realização de oficinas para mobilizar e sensibilizar os envolvidos no sentido de incluir as pessoas com necessidades específicas no projeto político-pedagógico, além da efetivação de eventos nacionais e regionais.

Os três próximos anos (2003 até 2006) constituíram o segundo momento e foram marcados pela consolidação dos Grupos Gestores, pela criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) nas instituições federais e pela definição das estratégias de implantação da Ação TEC NEP. Entre 2007 e 2009, durante o terceiro momento do programa, aconteceu a formação de recursos humanos — através do Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva e de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) sobre Libras, braile, políticas públicas de inclusão e tecnologia assistiva (TA)— e o desenvolvimento de TA. Infelizmente, o quarto momento não foi executado, mas previa a instrumentalização dos NAPNEs (NASCIMENTO; FARIA, 2013). O quadro apresentado a seguir traz detalhes sobre os quatro momentos do TECNEP, bem como as atividades realizadas.

---

<sup>15</sup>Denominação utilizada no Programa.

Quadro 1 - Informações gerais sobre o TEC NEP

<b>Divisão das ações em diferentes momentos: nomenclatura e período de atuação</b>	<b>Atividades realizadas</b>
Momento 1: Mobilização e sensibilização (2000 até 2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do programa às Instituições da Rede Federal;</li> <li>• Realização de oficinas para mobilizar e sensibilizar as instituições no sentido de incluir as pessoas com necessidades específicas no projeto político-pedagógico;</li> <li>• Realização de eventos nacionais e regionais, com a participação de diversos setores da sociedade (instituições do MEC, Fórum das Instituições de Ensino Superior e Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais, por exemplo);</li> <li>• Início das atividades de implantação da Ação TEC NEP.</li> </ul>
Momento 2: Consolidação dos Grupos Gestores, dos NAPNES e estratégia de implantação da Ação TEC NEP (2003 até 2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição de um Grupo Gestor Central e de 5 Polos com Gestores Regionais, visando a descentralização da gestão e a expansão da oferta de oportunidades de Educação Profissional para as pessoas com necessidades específicas;</li> <li>• Criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNES- nas instituições federais, representando o principal lócus de atuação no processo de inclusão;</li> <li>• Definição das estratégias de implantação do TEC NEP (dentre as premissas estavam o desejo de implantação de uma política de Educação Profissional para Pessoas com necessidades específicas, a necessidade de criar um espaço para trocas entre a Rede e os demais atores de diferentes segmentos sociais e a relevância de permear todo o processo de preparação com o trabalho de sensibilização e mobilização de esforços, tendo como base os ideais de uma sociedade solidária e diversa).</li> </ul>
Momento 3: Formação de recursos humanos e desenvolvimento/uso de tecnologia assistiva (2007 até 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, como possibilidade de formação de recursos humanos;</li> <li>• Oferta de Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) sobre Libras, braille, políticas públicas de inclusão e tecnologia assistiva;</li> <li>• Desenvolvimento de pesquisas para o uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva.</li> </ul>
Momento 4: Instrumentalização dos NAPNES	Esta fase não foi executada devido à extinção da Coordenação de Ações Inclusivas.

Fonte: Adaptado de Nascimento e Farias (2013)

O primeiro momento mostrou-se relevante no sentido de buscar mobilizar e sensibilizar as instituições para que incluíssem, no projeto político-pedagógico, aspectos relativos à inclusão de pessoas com necessidades específicas. Entretanto, é importante observar que a legislação vigente na época previa a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino:

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999).

Das ações realizadas durante o segundo momento, entre os anos 2003 e 2006, destaca-se a criação dos NAPNEs nas instituições federais. Esses núcleos representam, até os dias de hoje, o principal locus de atuação no processo de inclusão nos IFs. Além disso, os estudantes reconhecem o papel das ações do núcleo como possibilidades de acesso e aprendizagem (PERINNI, 2017). Depois de mais de uma década da proposição dos núcleos, Silva e Silva (2021) analisaram as Resoluções que regulamentam a criação dos NAPNEs, elegendo um IF por região do Brasil. Como resultado, apontam semelhanças e diferenças no que diz respeito à nomenclatura e sigla, objetivo/finalidade, público-alvo, competências, composição e financiamento. As pesquisadoras evidenciam a necessidade da elaboração de uma diretriz nacional com vistas a minimizar as disparidades encontradas que possa sustentar um traçado metodológico, mesmo que as particularidades, o contexto social e econômico institucional sejam respeitados.

O terceiro momento do TEC NEP, contemporâneo à promulgação da PEEPEI, teve foco na formação de recursos humanos e desenvolvimento/uso de TA. Ele teve duração de apenas dois anos e, se considerarmos o desejo de qualificar servidores e incrementar/propor recursos de TA, o período parece não ter sido suficiente dadas as dimensões da Rede Federal.

Como exemplo da característica descontínua das políticas educacionais brasileiras, apontada por Saviani (2008), o programa TEC NEP foi extinto antes de executar todas as atividades previstas. Em termos quantitativos, mesmo com sua extinção, o número de matrículas de PcDs nos IFs tem aumentado nos últimos anos. Em 2009, havia 1500 PcDs matriculadas em cursos profissionalizantes e tecnológicos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2009) e 108 NAPNEs instituídos em diferentes IFs. Em 2020, somente o número de matrículas de PcDs na EB dos IFs era quase três vezes maior (4.318) (INEP, 2020). Com efeito, a criação de políticas públicas contribuiu para a chegada de estudantes público-alvo da EE nesses espaços.

Dada a contextualização sobre conceitos atinentes à pesquisa, o texto segue para o próximo capítulo cujo objetivo é elucidar elementos metodológicos da investigação em foco.

### 3. OS CAMINHOS DO FAZER CIENTÍFICO: NOTAS SOBRE O MÉTODO

“Renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garanta, não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar... conhecer”  
(NAJMANOVICH, 2003)

Nesta seção, busco esclarecer aspectos relacionados ao método eleito para o desenvolvimento desta pesquisa, propondo procedimentos que guiam a investigação. Assumo a abordagem qualitativa nesta pesquisa, pois realizei um estudo detalhado sobre o contexto em que o objeto de pesquisa se encontra (OLIVEIRA, 2016). A assunção desta abordagem exige uma partilha densa, tanto com pessoas como com fatos e locais, constituintes do objeto de pesquisa: é a partir daí que os significados se tornam perceptíveis através da atenção sensível. Logo, “[...] o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2000, p. 28-29).

A pesquisa em foco tem como objetivo geral analisar as políticas institucionais de Educação Especial dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Como forma de esclarecer o conteúdo do objetivo geral e de definir os passos a serem seguidos para que ele seja alcançado, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar aspectos constituintes que configuram as políticas de EE nos documentos institucionais dos IFs;
- b) analisar os direcionamentos das políticas institucionais no que diz respeito ao ingresso, aprendizagem e participação de estudantes público-alvo da EE nos IFs;
- c) compreender as implicações e interfaces entre os documentos institucionais e as políticas nacionais de EE.

Esclareço o delineamento documental da pesquisa, justificado pelo fato de que fiz uso de “[...] métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.5), buscando informações em documentos que se configuram como fontes primárias:

[...] quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos;

organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4)

No que diz respeito aos documentos atinentes à pesquisa, trata-se das políticas institucionais de EE nos IFs do Brasil, apresentadas em resoluções, instruções normativas, regulamentações e outros documentos institucionais. Foram utilizadas duas estratégias para mapear a existência dos documentos: na primeira, explorei os sites das 38 instituições, pesquisando a existência destes nas seções “Documentos Institucionais”, “Ensino”, “Pesquisa” e “Extensão”.

Cabe ressaltar que minha pesquisa considerou os sites vinculados à reitoria de cada instituto e, portanto, excluiu a exploração das páginas dos campi. Justifico tal orientação metodológica devido à responsabilidade da reitoria quanto às atividades relacionadas à administração, a coordenação e a supervisão das atividades da autarquia. Somado a tal aspecto, apesar de haver uma identidade visual partilhada pela rede, a navegabilidade dos sites não é semelhante. Percebi que há um certo direcionamento quanto à organização desses de acordo com a região geográfica brasileira. Identifiquei pelo menos três “modelos” de apresentação das seções, navegação e conteúdo: um partilhado pelas instituições da região norte e centro-oeste, um segundo utilizado pelos IFs da região sul e sudeste e um terceiro adotado pelas instituições do nordeste.

Cumprida a primeira etapa, como forma de complementar a busca e tentar minimizar o risco de ter excluído documentos de outras instituições do corpus de análise, realizei uma pesquisa no site de busca Google, utilizando as seguintes entradas: “política” + “IFxxx”. A primeira estratégia foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2021 e nela resultou a localização de 14 textos institucionais. Em complemento, em março de 2022, foi realizada a segunda estratégia: na oportunidade, outros três documentos foram localizados. Ressalvo a possibilidade de haver outros documentos institucionais de mesma natureza, a exemplo do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRS<sup>16</sup>, mas justifico a exclusão desses ao corpus de análise porque tais documentos extrapolam o direcionamento metodológico assumido neste estudo (de analisar

---

<sup>16</sup> <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>

elementos relacionados ao ingresso, à aprendizagem e à participação dos estudantes).

Quanto à análise dos elementos advindos da investigação, ela se deu em uma perspectiva hermenêutica, que possui na pergunta o núcleo fundante do percurso investigativo. Nas palavras de Dalbosco, Santa e Baroni (2018), “[...] somente se sente impelido a conhecer quem é capaz de admitir que não conhece plenamente” (p. 150). Como consequência da centralidade no ato de questionar-se, o investigador supera as suas crenças e entende a impossibilidade de verdades absolutas. A admissão da perspectiva hermenêutica me leva a interpelar a realidade em busca de possíveis respostas que me auxiliem a compreender o que me proponho a pesquisar (OLIVEIRA, 2016).

Para além de uma ciência da interpretação, a concepção hermenêutica busca um constante diálogo crítico entre a tradição (ou a teoria) e a experiência (ou a prática) (OLIVEIRA, 2016; DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018): eis, então, o princípio da dialogicidade, ou dialética. Só é possível perceber a realidade através da dialogicidade, da assunção das relações entre o todo e as partes e da busca por compreender a rede de conexões entre os componentes que a constitui (OLIVEIRA, 2016). Para esclarecer como as características dialógicas se efetivam no fazer científico, Dalbosco, Santa e Baroni (2018) destacam que, uma vez assumindo a perspectiva hermenêutica, o pesquisador não pode admitir hierarquia entre os interlocutores. Outro aspecto relevante é a consideração e inclusão de textos que tragam contrapontos às certezas do investigador. Não existe diálogo quando a pessoa responsável pela pesquisa busca apenas textos que fundamentarão o que ela quer provar como verdade. Portanto,

[...] é necessário saber ouvir e levar a sério o que está sendo dito, o que exige a aceitação de que a verdade sempre se encontra no caráter processual, na constante reviravolta de argumentos ou na ponderação contínua acerca da legitimação dos raciocínios (DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018, p. 148)

Na investigação realizada, a perspectiva hermenêutica demandou releituras sistemáticas das fontes de coleta de dados em diálogo com outros pesquisadores, colegas de trabalho, com colegas das disciplinas cursadas ao longo do doutorado, na participação em eventos científicos e no processo dialógico com leituras de outras pesquisas atinentes ao campo investigado. Esses movimentos possibilitaram a compreensão da complexidade do fenômeno investigado, além da multiplicidade de



atitudes e comportamentos humanos, dos textos, das palavras e da minha própria atuação (DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018).

De encontro ao paradigma positivista de ciência, a hermenêutica não só permite, como considera a inserção ontológica do pesquisador no contexto analisado: há de se considerar, portanto, a essência e a complexidade daquela pessoa que desenvolve a tarefa de investigação, suas experiências e seus conhecimentos. Nesse sentido, a pesquisa considera ter sido realizada por alguém que está no campo investigado: enquanto servidora do IFSul, me insiro no contexto analisado e trago comigo também os saberes, experiências e crenças.

A constituição das dimensões de análise considerou elementos presentes nas políticas públicas educacionais de EE brasileiras em vigência. Antes da exploração dos documentos institucionais, debruicei-me sobre os documentos nacionais - cito a PNEEPEI (BRASIL, 2008c), o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), a LDB (BRASIL, 2020), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015) e a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016b) - e busquei compreender direcionamentos recorrentes para a efetivação da EE na perspectiva da educação inclusiva. Entendo que os temas relacionados ao ingresso, à aprendizagem (tratados a partir de orientações para o AEE, TA e formação de professores) e à participação dos estudantes eram recorrentes.

Como tais dimensões foram definidas antes da análise dos documentos, mas na oportunidade da qualificação do projeto de pesquisa, fui alertada para o fato de considerar também os elementos que não tinham sido definidos a priori. Nesse sentido, a análise iniciou com uma exploração mais livre, na busca por componentes em comum. Foram muitas (re)leituras que geraram um primeiro esboço de organização: construí uma grande tabela com trechos das políticas institucionais. O material elucidava informações sobre o nome do documento, natureza jurídica, ementa, data de promulgação, minhas impressões gerais, público das políticas, reserva de vagas, objetivo dos documentos, Atendimento Educacional Especializado, sensibilização da comunidade e divulgação das políticas, recursos financeiros, acessibilidade para o ingresso, acessibilidade para a aprendizagem, inserção no mundo do trabalho, uso do termo “necessidades específicas”, NAPNE, avaliação da política, autonomia e participação social, parceria com outras instituições, formação de servidores e certificação diferenciada. Tais categorias foram emergindo na medida

que eu percebia a recorrência dos termos nos documentos. Em suma, os achados da pesquisa elucidam a exploração dos documentos a partir de um exercício analítico que considerou tanto dimensões definidas a priori como a posteriori.

Por fim, apresento a Figura 6 que propõe uma síntese das informações relacionadas ao método da pesquisa.

Figura 3 - Síntese dos aspectos metodológicos



Legenda da Figura 3: Quadro marrom com o texto: “As políticas de Educação Especial dos Institutos Federais: singularidades na Educação Profissional e Tecnológica”. Quadro verde abaixo com o texto: “A pesquisa é documental e assume abordagem qualitativa”. Quadro à esquerda com texto: “Objetivo geral: Analisar as políticas institucionais de Educação Especial dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Quadro à direita com texto: “Objetivos específicos: a) identificar aspectos constituintes que configuram as políticas de EE nos documentos institucionais dos IFs; b)

analisar os direcionamentos das políticas institucionais no que diz respeito ao ingresso, aprendizagem e participação de estudantes público-alvo da EE nos IFs; c) compreender as implicações e interfaces entre os documentos institucionais e as políticas nacionais de EE. Quadro à esquerda com texto: “Análise dos dados: Perspectiva Hermenêutica”. Quadro à direita com texto: “Objeto de análise: Políticas institucionais de EE dos IFs, mapeadas a partir da exploração dos sites institucionais e pelo rastreamento em plataforma de busca. O corpus de análise é constituído por 17 documentos”. Quadro abaixo com o texto: “Dimensões de análise: 1) Aspectos constituintes das políticas; 2) Diretrizes para o ingresso; 3) Diretrizes para a aprendizagem (Tecnologia Assistiva, Atendimento Educacional Especializado e Formação de professores); 4) Diretrizes para a participação”. Fim da descrição.

Fonte: autoria própria (2023)

#### 4. ACHADOS DA PESQUISA: NA BUSCA POR PISTAS

“O conhecimento é gerado sempre a partir de um observador parcial, o que significa dizer que o conhecimento científico é sempre busca de uma verdade em certas condições de observação, verdade do relativo e não do absoluto”.  
(KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008)

Este capítulo tem o propósito de apresentar os elementos relativos às políticas educacionais para a EE nos documentos institucionais dos IFs, analisados na perspectiva hermenêutica. Para fins de organização da pesquisa, construí quatro subcapítulos que representam também as dimensões eleitas para desenvolver a vertente interpretativa, são elas: aspectos constituintes, diretrizes para o ingresso, diretrizes para a aprendizagem e diretrizes para a participação. Por certo, a escolha destes objetos não ignora o fato de que, para além do conteúdo expresso, “colocar as políticas em ação envolve processos de interpretação e recontextualização – isto é, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 3, tradução minha<sup>17</sup>). Em outras palavras,

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Como elementos essenciais que atuam na efetivação da política na prática está a existência de diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades que coexistem nas escolas. Além disso, a formação docente, o contexto material do processo político e os recursos disponíveis, por exemplo, também interferem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Entretanto, mesmo ciente das limitações de uma análise que pautasse exclusivamente no texto das políticas (e não no ato dinâmico de colocá-las em prática), sigo com minhas reflexões porque acredito também na relevância do

---

<sup>17</sup> [...] policy enactment involves creative processes of interpretation and recontextualisation – that is, the translation of texts into action and the abstractions of policy ideas into contextualized practices.

conteúdo textual e entendo que este possa incidir no processo político (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019). Apresento, então, a primeira subseção onde proponho as aproximações aos aspectos constituintes das políticas institucionais.

#### **4.1 Aproximações ao campo: compreensão de aspectos constituintes dos documentos em análise**

No início do processo de análise dos textos institucionais, deparei-me com aspectos fundantes para a compreensão das diretrizes a serem analisadas. Antes de debruçar-me sobre as diretrizes de ingresso, aprendizagem e participação, realizei uma aproximação aos documentos com o propósito conhecer, com maior profundidade, o campo de investigação. Primeiramente, percebi que elementos relacionados à territorialidade das instituições, bem como a temporalidade da promulgação dos documentos deveriam ser explorados. Também foi possível observar que os documentos assumem diferentes modos de natureza jurídica - configurando-se como aspecto que explorei. Em seguida, coloquei-me a observar e refletir sobre quem é o público das políticas analisadas. Por fim, questionei-me sobre como obtive acesso aos documentos públicos, bem como os recursos de acessibilidade disponíveis. Todos estes aspectos são temas explorados nas subseções a seguir.

##### *4.1.1 Território, tempo e natureza jurídica*

Uma das finalidades e características dos IFs é desenvolver a EPT como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Também se ressalta o compromisso em ofertar EPT, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008b). Somando tais finalidades com a característica de estarem presentes em diferentes municípios (de todos os estados do país), me parece que o aspecto da territorialidade das instituições merece ser analisado. Para tanto, me proponho a pensar sobre a localidade das instituições em análise, bem como a data em que foram

instituídos. A Figura 4 descreve as instituições em foco e o ano em que os documentos foram promulgados, considerando as cinco macrorregiões do território nacional.

Figura 4- Território dos IFs em foco e ano de promulgação dos documentos



Legenda da Figura 4: Mapa do Brasil, com a divisão das macrorregiões do país. Na região Norte há texto: “IFRO (2017), IFTO (2021), IFAC (2021)”. Na região Nordeste, há texto: “IF Baiano (2012), IFPI (2015), IFPB (2015), IFBA (2017), IFAL (2019)”. Na região Centro-oeste, há texto: “IFMT (2018), IFG (2021)”. Na região Sudeste, há texto: “IFNMG (2013), IFTM (2020), IFMG (2020)”. Na região Sul, há texto: “IFRS (2014), IFSul (2016), IFFAR (2018), IFC (2019)”. Fim da descrição.

Fonte: autoria própria (2023)

Pela exploração dos dados é possível afirmar que as regiões Nordeste, Sudeste e Sul são as pioneiras na proposição de políticas institucionais para a EE. O IF Baiano foi a primeira instituição a promulgar política própria, em 2012, seguido do IF do Norte de Minas Gerais, em 2013, e do IFRS, no ano seguinte. Em busca por pistas que justifiquem o protagonismo destas instituições, destaco que três dos IFs em análise - o IFRS, o IFMT e o IFAL - participaram do primeiro evento de mobilização e sensibilização do Programa TEC NEP, em 2000, que buscou mobilizar e sensibilizar as instituições (ainda enquanto Escolas Agrotécnicas de Bento Gonçalves/ RS,

Cáceres/ MT e Satuba/ AL). Na oportunidade, o objetivo foi instituir as instituições participantes como sedes regionais, responsáveis por subsidiar a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades para as PcDs na Educação Profissional (NASCIMENTO, FARIA, 2013).

Ainda sobre a territorialidade, percebo que, por outro lado, os documentos mais recentes foram propostos nas regiões Norte e Centro-oeste, esta última caracterizada também por ser a região com menor número de IFs (cinco ao total). A região Sul destaca-se porque a maioria das instituições possui documentos institucionais próprios: quatro, do total de seis. Nas demais regiões, o quantitativo é o seguinte: a região Centro-oeste possui cinco IFs, dos quais dois foram identificados documentos. Na região Norte, dos sete IFs, foram localizados apenas três documentos. No Nordeste, cinco documentos foram selecionados para este estudo, do total de 11 instituições. Finalmente, o Sudeste foi a região com menor número de documentos mapeados: três documentos, no total de nove instituições. Portanto, sobre a territorialidade das instituições em foco, é possível perceber a existência de políticas institucionais em IFs de diferentes regiões do país, fato que explicita o direcionamento da Rede no sentido de reconhecer uma agenda para a EE.

Tomando em consideração outras características gerais das políticas, como a data de promulgação, natureza jurídica e a ementa, o Quadro 2 organiza e apresenta os dados:

Quadro 2 - Características dos documentos analisados

	<b>Estado e ano</b>	<b>Nome do Documento</b>	<b>Natureza jurídica</b>	<b>Ementa</b>
IF Baiano	Bahia, 2012	Política da Diversidade e inclusão do IF Baiano	Resolução 12 - Conselho Superior	Não há
IFNMG	Minas Gerais, 2013	Regulamento das Ações Afirmativas para o ingresso à Educação Profissional no IFNMG	Regulamento	Não há
IFRS	Rio Grande do Sul, 2014	Política de Ações Afirmativas do IFRS	Resolução 022, do Conselho Superior, de 25 de fevereiro de 2014	Não há
IFPI	Piauí, 2015	Política de Diversidade e Inclusão do IFPI	Resolução 004/2015 do Conselho Superior	Aprova a Política de Diversidade e Inclusão para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí



IFPB	Paraíba, 2015	Plano de Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	Resolução 240/2015 do Conselho Superior	Dispõe sobre a aprovação do Plano de Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.
IFSUL	Rio Grande do Sul, 2016	Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul	Resolução 51/2016 do Conselho Superior	Não há
IFRO	Rondônia, 2017	Política de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	Portaria 572/ REIT – CGAB	Não há
IFBA	Bahia, 2017	Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas no IFBA	Resolução 30 do Conselho Superior	Não há
IFMT	Mato Grosso, 2018	Política de ações afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Resolução Consup/ IFMT 035, de 25/06/2018	Regulamenta a política de ações afirmativas de inclusão socioeconômica, étnico racial e para pessoas com deficiência para os cursos técnicos de nível médio e de graduação presenciais e a distância no IFMT
IFFar	Rio Grande do Sul, 2018	Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Farroupilha	Resolução Consup 079/2018	Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFAL	Alagoas, 2019	Regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com necessidades especiais do IFAL	Resolução 17/CS, do Consup, de 11 de junho de 2019	Aprova a regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento, e avaliação de Discentes com Necessidades Específicas do IFAL.
IFC	Santa Catarina, 2019	Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Catarinense	Resolução nº 33, de 01 de julho de 2019, do CONSUPER	Não há
IFTM	Mina Gerais, 2020	Não há nome próprio	Instrução Normativa nº 013 de 10 de setembro de 2020	Estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas do IFTM.

IFMG	Minas Gerais, 2020	Não há nome próprio	Instrução normativa 10, de 10 de dezembro de 2020 (proposto pela Pró-reitoria de Ensino)	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
IFTO	Tocantins, 2021	Política de Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins	Resolução CONSUP/IFTO nº 48, de 6 de maio de 2021	Dispõe sobre a Política de Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.
IFAC	Acre, 2021	Manual de Orientações ao Atendimento de Estudantes com Necessidades Específicas do Instituto Federal do Acre	Portaria IFAC nº 16, de 28 de maio de 2021 (assinada pela reitora)	Aprova o Manual de Orientações ao Atendimento de Estudantes com Necessidades Específicas do Instituto
IFG	Goiás, 2021	Não há nome próprio	Resolução 98/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 31 de agosto de 2021	Define os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE

Fonte: autoria própria (2023)

Onze dos dezessete documentos apresentados no quadro anterior (do total de dezessete) foram criados após a promulgação da Lei 13.409 (BRASIL, 2016b) que garantiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Possivelmente, o ingresso paulatino de estudantes público-alvo da EE ensejou a criação de tais documentos. Considerando esse contexto, o fato de as instituições agirem, predominantemente, diante do ingresso dessas pessoas pode incorrer em algumas consequências. O enfrentamento de dificuldades no acesso a recursos para a aprendizagem, devido aos processos de contratação de pessoas e/ou aquisição de equipamentos, por exemplo, poderia não ser realizado caso houvesse outras modalidades de identificação das demandas do público.

No que diz respeito à natureza jurídica, manifestam-se três possibilidades de caracterização dos documentos analisados: resolução, regulamento ou instrução normativa. A primeira pode ser esclarecida como decisões deliberativas de caráter

normativo. O regulamento define-se como ato administrativo que especifica os mandamentos da lei e tem a missão de explicá-la e de prover sobre minúcias não abrangidas pela norma geral editada pelo Legislativo<sup>18</sup>. Já a instrução normativa é um documento de organização e ordenamento administrativo interno que estabelece diretrizes, normatiza métodos e procedimentos e regulamenta matéria específica anteriormente disciplinada com o propósito de orientar os dirigentes e servidores no desempenho de suas atribuições<sup>19</sup>. Neste último caso, não há participação da comunidade escolar, mas exclusivamente da gestão em exercício.

Os documentos em análise possuem uma característica normativa. Os textos preveem processos de acolhimento, identificação, atendimento, acompanhamento, recursos de acessibilidade, procedimentos pedagógicos e avaliativos, possibilidades de terminalidade específica e de aceleração. Por outro lado, as políticas que incluem como público outros grupos - pessoas pretas, pardas, indígenas, egressos de escola pública, pessoas com baixa renda e pessoas que não estejam sob a lógica da heterocisnormatividade - parecem ter uma orientação conceitual, porque definem conceitos, princípios, objetivos, regulamentam e esclarecem sobre os núcleos inclusivos (como, por exemplo, os NAPNEs, NEABIs - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e NUGEDs - Núcleo de Gênero e Diversidade) e, por vezes, resgatam o percurso histórico das ações inclusivas da instituição.

A maioria dos documentos elucidam a aprovação do Conselho Superior da instituição e, enquanto órgãos de caráter consultivo e deliberativo, a avaliação e aprovação do conselho assegura a participação de diferentes representantes da comunidade escolar. Ainda que as reuniões possam ter caráter deliberativo (e não necessariamente de discussão e aprofundamento), assegura-se a participação e a representação paritária de docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, estudantes egressos, representantes da sociedade civil, do MEC e do Colégio de Dirigentes (BRASIL, 2008b).

Nesse sentido, no contexto dos IFs, a aprovação da política passa pelo exercício democrático de diferentes atores escolares. A dinâmica de construção do texto da política é realizada por um grupo de trabalho, geralmente constituído pelos servidores e pesquisadores do campo, mas é submetido à aprovação do conselho. Caso os

---

<sup>18</sup> Conforme Glossário de Termos Jurídicos. <https://legislacao.ufsc.br/glossario/>

<sup>19</sup> Conforme Tribunal Superior Eleitoral: <https://www.tse.jus.br/legislacao-tse/>

representantes observem alguma incoerência, é possível que o texto da política seja revisado, por exemplo. Esta dinâmica indica a autonomia das instituições no sentido de proporem soluções e estratégias, respeitadas as orientações legais e as especificidades de cada cenário. Nesse sentido, tal dinâmica observa o cumprimento do Artigo 14 da LDB que define que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, observado o princípio de participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2020b).

A pesquisa segue na próxima seção, onde busco compreender mais detalhadamente o público ao qual as políticas destinam-se a partir dos indicativos presentes nos documentos.

#### *4.1.2 As pessoas em foco: público das políticas institucionais*

Na tentativa de compreender quem compõe o público das políticas em análise, observo que alguns documentos têm foco em diferentes grupos que historicamente foram excluídos das escolas - como pessoas negras, indígenas, mulheres e pessoas de baixa renda, por exemplo - , enquanto outros são direcionados ao público da EE. Neste último caso, existem ainda diferenças porque algumas políticas consideram também as pessoas com transtornos de aprendizagem e outras não. Portanto, para elucidar as informações sobre o público das políticas, apresento o Quadro 3.

Quadro 3 - Público das políticas de EE dos IFs

Instituição	Público da política
IF Baiano	(...) Tais princípios são temas da pauta de discussão da Política da Diversidade e Inclusão, e devem estar presentes no cotidiano das ações pedagógicas, científicas e extensionistas, com vistas à formação de valores ético-humanísticos, voltados à consolidação de uma sociedade mais justa e solidária, abrangendo as questões do <b>idoso(a), de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, da pessoa com deficiência, da educação do campo, da educação dos(as) apenados(as), do acompanhamento ao(as) adictos(as), como também da adolescência em situação de risco pessoal e social, dos saberes e dos valores das comunidades tradicionais, a exemplo dos(as) marisqueiros(as) e pescadores(as), das comunidades indígenas, ciganas e quilombolas, dentre outras.</b>
IFNMG	Art. 2º O sistema de reserva de vagas para ingresso de candidatos aos cursos técnicos de nível médio e de graduação, presenciais e a distância, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, atenderá as seguintes categorias: <b>I. Egressos de escola pública;</b> <b>II. Pretos, Pardos e indígenas;</b> <b>III. Deficientes.</b>
IFRS	Art. 1º Fica instituída a Política de Ações Afirmativas do IFRS, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. § 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, <b>em todos os cursos</b> oferecidos pelo Instituto, <b>prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.</b>
IFPI	Art. 2o São considerados público-alvo desta política: I - <b>Discentes com deficiência</b> cujos impedimentos, de natureza física, são de longo prazo, como auditiva, visual, mental, intelectual ou sensorial; <b>discentes com transtornos globais do desenvolvimento</b> , com <b>altas habilidades/superdotação</b> e ainda os <b>transtornos funcionais específicos</b> , como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, Transtorno de Atenção e Hiperatividade; II - <b>Negros</b> que se autodeclararem de cor preta ou parda, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); III- <b>Indígenas</b> que se enquadrem na Portaria 849/2009 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Parágrafo único: Os discentes, público-alvo desta política, devem estar <b>regularmente matriculados nos cursos presenciais da oferta regular</b> do IFPI. Considera-se oferta regular, nesta Política, o Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico Concomitante/Subsequente e Ensino Superior em nível de Graduação.

IFPB	Art. 1º Os critérios contidos neste Plano visam proporcionar, ao <b>maior número de usuários</b> , independentemente da idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, o acesso às atividades, aos serviços, aos sistemas e meios de comunicação e informação do IFPB, assim como a utilização dos espaços, edificações, mobiliários, equipamentos e dispositivos, e dos serviços de transporte com mais independência, autonomia, total ou assistida, e segurança.
IFSUL	Art. 1º Fica instituída a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência e defesa dos direitos humanos. § 1º Esta política propõe o acesso e permanência de <b>todos os estudantes</b> através da acessibilidade e os recursos necessários, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, <b>prioritariamente para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.</b>
IFRO	A Política Estudantil do IFRO abrange todos os <b>estudantes regularmente matriculados nas diversas modalidades de ensino</b> , em suas especificidades enquanto sujeitos em formação, ampliando condições de acesso, permanência e êxito na educação. A Política Estudantil do IFRO busca prioritariamente o atendimento aos <b>estudantes advindos de escolas públicas e em situação de vulnerabilidade social e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.</b>
IFBA	Art. 1o. O presente Documento Normativo traça as diretrizes para a promoção dos diversos tipos de acessibilidade no âmbito do IFBA, visando à inclusão da <b>pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos de aprendizagem.</b>
IFMT	<b>Estudantes egressos de escolas públicas, pessoas com baixa renda, pessoas pretas, pardas ou indígenas e pessoas com deficiência.</b>
IFFAR	A Política de Diversidade e Inclusão do IFFar é um conjunto de conceitos, princípios, objetivos e diretrizes de implementação voltados à garantia de permanente debate e promoção de ações, programas e projetos para garantia do acesso, da participação e da permanência com qualidade e êxito de <b>todos</b> no âmbito do IFFar.
IFAL	Art. 1 A presente normativa regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliações, bem como as adaptações/adequações curriculares de <b>discentes com necessidades específicas (NES)</b> que, em decorrência de <b>deficiência, de altas habilidades/superdotação, transtornos do espectro autista - TEA, transtornos de aprendizagem ou alguma limitação transitória</b> , necessitem de um acompanhamento diferenciado.
IFC	Art. 1º A presente resolução dispõe sobre a Política Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense (IFC), que orienta ações de promoção da inclusão, diversidade e os direitos humanos, para o acompanhamento e suporte da comunidade acadêmica inserida no <b>contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexualidade, necessidades específicas ou de outras características individuais, coletivas e sociais</b>

IFTM	Art. 1º A presente instrução normativa regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento, avaliação e flexibilização curricular aos <b>estudantes com necessidades específicas</b> que, em decorrência de <b>deficiência, transtornos funcionais específicos ou alguma limitação transitória ou permanente</b> , necessitem de um acompanhamento diferenciado.
IFMG	Art. 4º Para fins desta Instrução Normativa, considera-se <b>estudante com necessidades educacionais específicas</b> os perfis elencados no artigo 3º da Resolução IFMG nº 22/2016, a saber: I <b>Alunos com deficiência</b> : aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial; II <b>Alunos com transtornos globais do desenvolvimento</b> : 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 <b>Alunos com altas habilidades/superdotação</b> : 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 <b>Alunos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias de atendimento educacional</b> .
IFTO	Art. 2º A educação inclusiva é o processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético, ético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência e o êxito de <b>todos os estudantes</b> no IFTO, <b>especialmente dos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação; e dos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência</b> em educação ao longo da vida e com <b>transtornos específicos da aprendizagem</b> , de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada estudante.
IFAC	1.1. Será considerado como <b>estudante com necessidade educacional específica</b> : 1.1.1. <b>estudantes com deficiência</b> : são aqueles que possuem algum impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; 1.1.2. <b>estudantes com Transtorno do Espectro Autista</b> : são aqueles que possuem prejuízos persistentes e significativos na comunicação e interação social, bem como padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; apego excessivo à rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos; 1.1.3. <b>estudantes com altas habilidades/superdotação</b> : aqueles identificados com um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade; 1.1.4. <b>estudantes com transtornos de aprendizagem</b> : aqueles que demonstrem uma inabilidade específicas em questões ligadas ao aprendizado, que não sejam consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou devida deficiência intelectual, apresentando-se sob a forma de dislexia, disgrafia, disortografia, matemática, ou através de sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

IFG	Art. 5º Considera-se como <b>estudante com NEE</b> tanto o <b>público-alvo da educação especial</b> quanto <b>estudantes que apresentem condições específicas temporárias ou permanentes relacionadas à saúde ou à cultura, que impactem na permanência e êxito estudantil.</b>
-----	---

Fonte: autoria própria (2023).

Sobre a existência de diferentes grupos compondo o público-alvo das políticas, infiro a existência de um direcionamento inclusivo que reconheça o espaço institucional como um espaço para todas as pessoas, além do fato de os documentos estarem em consonância com a legislação nacional (BRASIL, 2008c; BRASIL, 2016b). Por outro lado, algumas políticas têm como público um grupo muito heterogêneo, o que pode levar a uma generalização das demandas e a desconsideração das especificidades. Em outras palavras, as políticas públicas que visam o enfrentamento e extinção da discriminação e exclusão de pessoas devido a características étnico-raciais requerem estratégias e ações diferentes daquelas que visam à inclusão de estudantes da EE nas escolas comuns, por exemplo.

Em comum, os diferentes grupos identitários presentes nas políticas partilharam a participação nas disputas sociais e na organização de movimentos sociais, no Brasil, a partir da década de 1970. Não somente as PcDs, como também trabalhadores, mulheres, pessoas negras e homossexuais reivindicavam espaços de participação e direitos. Além de terem sido protagonistas no processo de redemocratização (pós ditadura militar), a atuação desses grupos deu novo significado à democracia e contribuiu para a progressiva ampliação da participação política em um momento em que essa possibilidade era muito restrita (LANNA JUNIOR, 2010).

Mesmo que estejam previstos diferentes grupos minoritários, não estão asseguradas intersecções entre as características de deficiência, gênero, renda e raça. A exceção é política do IFMT, onde há apenas a proposição do modo de distribuição de vagas e a caracterização dos percentuais que devem ser aplicados nos diferentes cursos, turnos e turmas. Porém, o reconhecimento de que tais características se inter-relacionam e influenciam nas condições de acesso à educação e trabalho, por exemplo, poderiam favorecer políticas públicas mais equitativas. A saber, do cotidiano escolar, constato que a maioria das PcDs que estão matriculadas no campus onde atuo são do sexo masculino e brancas. Então, me questiono: onde estão as mulheres negras com deficiência? Onde estão os e as jovens pobres com deficiência?



A construção da alteridade leva em conta as diferentes dimensões do sujeito. A interseccionalidade, nesse sentido, é conceito provindo das experiências e reivindicações intelectuais de mulheres negras que tinham o objetivo de dar instrumentalidade teórica e metodológica para a inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado. Esses três elementos produzem avenidas identitárias e, como resultado, as mulheres negras acabam sendo atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe (AKOTIRENE, 2021). Quando consideramos as duas últimas características citadas, as pessoas com deficiência e suas famílias são profundamente afetadas e têm a qualidade de vida comprometida, visto que há falta de condições dignas e privações socioculturais<sup>20</sup>. Ou seja, o fato de enfrentar tais condições exacerba as múltiplas privações que levam a deficiências e desigualdades mais graves, além de perpetuar o ciclo de deficiência e da pobreza (CAVALCANTE; GOLDSON, 2009).

Tomando em consideração os dados estatísticos propostos no Censo de 2010, Bueno e Santos (2021) demonstram que a pobreza se abate mais fortemente no Brasil entre as pessoas com deficiência do que as sem deficiência. Como evidências, enquanto na segunda, 18,4% possuía renda mensal entre zero e um salário mínimo, na população de PcDs este número era de quase 30%. Quando se compara os índices de rendimento mensal, consideradas as intersecções de gênero, raça e deficiência, percebemos diferenças ainda mais expressivas nas condições de vida entre os grupos. Enquanto que 26,4% dos homens brancos com deficiência intelectual tinham renda mensal entre zero e um salário mínimo, o percentual de mulheres negras com o mesmo tipo de deficiência e com a mesma faixa de renda era de 44,6%. Apesar de levar em conta apenas os dados sobre renda (e, desconsiderar, portanto, outros indicadores relevantes como nível de escolaridade, por exemplo), a pesquisa de Bueno e Santos (2021) mostra-se expressiva no sentido de reafirmar “a necessidade de superar o modo abstrato de se considerar a deficiência como o fator preponderante na determinação das condições de vida do sujeito, independentemente de suas condições de classe, raça e gênero” (p. 18).

A delimitação do público baseada nas características dos cursos também é elemento de destaque. O Instituto Federal do Piauí define como público de sua política

---

<sup>20</sup> Cerca de 80% da população com deficiência, em 2010, tinha renda mensal entre zero e dois salários-mínimos (BUENO; SANTOS, 2021).

os estudantes que estejam regularmente matriculados nos cursos presenciais da oferta regular, o que faz com que discentes das modalidades à distância, por exemplo, não sejam incluídos. Tal orientação desrespeita o 28º artigo da Lei Brasileira de Inclusão que incumbe ao poder público assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015).

Outro elemento que julgo meritório explorar são as concepções de deficiência expressas nos documentos: mesmo que nenhum deles assuma explicitamente o paradigma que subsidia a política, algumas pistas ficam evidenciadas. Em termos conceituais e culturais, ao longo dos anos, as atitudes, suposições e percepções acerca da deficiência mudaram, sendo possível identificar aspectos do modelo caritativo, médico e social. O primeiro, existente ao longo de toda Idade Média, considerava a deficiência como um déficit e, por isso, essas pessoas eram percebidas como vítimas das próprias incapacidades (LANNA JÚNIOR, 2010).

Durante o século XVIII, a concepção de deficiência passa a ser relacionada a uma variação do normal da espécie humana. Através de uma criação discursiva, tais pessoas passam a ser compreendidas como um corpo fora da norma e, portanto, deveriam ser submetidas a todos esforços terapêuticos. Em outras palavras, para o modelo médico, a deficiência existe devido à presença de lesões nos corpos (DINIZ, 2012). Este modelo esteve presente na legislação brasileira até muito pouco tempo: o Decreto 3.298, de dezembro de 1999 definiu deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999). Além de ter ênfase nas questões médicas e biológicas, o modelo médico utiliza da comparação dos sujeitos com um padrão considerado normal e desqualifica, portanto, todas as demais formas de existência.

Seguindo o mesmo paradigma, em 2004, o Decreto 5.296 definiu critérios objetivos para a compreensão da deficiência, baseados nas características biológicas, na comparação entre os corpos e em um modelo de normalidade. Nota-se que, na época, a expressão adotada era pessoa portadora de deficiência:

- I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei no 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:
- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia,

monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2005).

As definições dos dois decretos são pautadas em critérios biológicos e, por isso, a materialidade do modelo médico expressa-se, por exemplo, na definição de instrumentos de medições, como no caso do audiograma. Nesses casos, a legislação nacional desconsiderou fatores de inegável relevância, como os aspectos sociais e ambientais.

No Brasil, a primeira política pública a expressar compreensão divergente ao modelo médico foi a PNEEPEI (BRASIL, 2008c). O texto esclarece:

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

É possível perceber diferenças no direcionamento conceitual, na medida em que o texto reconhece que a deficiência se expressa na interação da pessoa com diversas barreiras. Portanto, são as barreiras que podem restringir a participação plena e efetiva dos sujeitos na escola e na sociedade e não características pessoais

tomadas à priori. A partir daí, começa um movimento, na política brasileira, no sentido de reconhecer a contribuição dos preceitos do modelo social da deficiência. Tal modelo foi idealizado em meados de 1970, no Reino Unido, a partir de uma rede política que questionava a compreensão tradicional da deficiência (modelo médico), a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Union of the Physically Impaired Against Segregation - UPIAS). Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein foram cientistas que assumiram o protagonismo do movimento, enquanto pessoas com deficiência física, e propuseram a constituição de uma organização política de e para PcDs. Questionaram as abordagens biomédicas e defendiam que "(...) a deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma 'tragédia pessoal'(...), mas uma questão eminentemente social" (DINIZ, 2012, p. 15). Depois de uma série de questionamentos e discussões, as UPIAS propuseram o conceito de deficiência como "desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões e as exclui das principais atividades da vida social" (ibid).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) expressa, em parte, diálogo com o movimento internacional. Ao assumir o modelo biopsicossocial, o texto da política considera as características biológicas e as considera tão relevantes quanto às condições sociais. Ou seja, a deficiência não diz respeito apenas às estruturas e funções do corpo, mas leva em consideração o contexto em que a pessoa vive e as barreiras impostas. É importante ressaltar que o modelo biopsicossocial não nega a relevância dos aspectos biológicos. A saber, uma pessoa que, devido a uma questão biológica, sofre de dores intensas pode ter limitação na sua participação social, independente do contexto ser inclusivo. Por outro lado, ele reconhece que o modo como a sociedade está organizada também condiciona a funcionalidade, as dificuldades e as limitações que uma pessoa pode apresentar (DINIZ, 2012).

Nesse sentido, retomando a busca por pistas sobre como os documentos expressam o conceito de deficiência, nas políticas do IFRS, IFPI, IFSUL, IFAL, IFTM e IFMG há referência predominante ao modelo médico da deficiência. Nesses casos, o conceito de deficiência expresso reside na pessoa, no seu corpo e na sua maneira de pensar, considerados diferentes da norma. Os documentos fazem referência aos Decretos nº 3.298 (BRASIL, 1999) e nº 5.296 (BRASIL, 2004) e, por certo, essa assunção tem reflexos diretos no cotidiano escolar porque, uma vez que a limitação é

intrínseca do sujeito, a responsabilidade pelo êxito (ou fracasso) habita nele mesmo e não nas condições do meio em que ele está inserido. Além disso, é possível que o objetivo do fazer pedagógico resida na busca pela correção ou a suplementação do que está ausente.

É possível que, mesmo que não tenham assumido explicitamente o modelo médico da deficiência, outras pistas ficam evidenciadas. Por exemplo, trechos das políticas do IFSul e do IFNMG apontam a apuração e comprovação da deficiência tomando por base laudo médico com expressa referência ao CID (para os estudantes que se candidatam às vagas reservadas). Por outro lado, reconhece a existência de barreiras do meio e, por isso, tem como objetivo específico assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos e de tecnologias assistivas para minimizá-las.

Voltando à análise sobre o conceito de deficiência, cinco documentos - IFMT, IFTO, IFAC, IFG e IFFar - sugerem a prevalência do modelo biopsicossocial. Neste paradigma, a deficiência leva em consideração as condições de saúde, mas também reconhece o papel dos fatores contextuais. Tais políticas possuem a característica de serem algumas das mais recentes (três delas instituídas em 2021 e duas em 2018) e, portanto, promulgadas após o Estatuto da Pessoa com Deficiência (que data de 2015). A característica temporal é um fator relevante de ser considerado porque, além da referência legal nacional, a compreensão do conceito também passa pela apropriação cultural e social. No Brasil, há pelo menos 40 anos existe um esforço por parte do movimento das PcDs no sentido de refinar conceitos e propor mudanças (LANNA JÚNIOR, 2010): felizmente e finalmente, parece que os reflexos de tantas lutas começam a materializar-se em documentos institucionais.

Uma vez orientadas pelo modelo biopsicossocial, me proponho a pensar se as instituições poderiam considerar a avaliação proposta pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2008). Tal documento sintetiza o que é verdadeiro nos modelos médico e social e não comete o erro de reduzir a noção de incapacidade a apenas um dos seus aspectos (NUBILA, 2010).

A CIF fornece, por esta síntese, uma visão coerente de diferentes perspectivas da saúde: biológica, individual e social. Os componentes da CIF se interligam e compõem um modelo multidimensional, multidirecional e dinâmico. Com este modelo, pode-se inverter a compreensão da incapacidade a partir da doença ou da condição de saúde, entendendo, ao contrário, o ambiente, levando à incapacidade e à doença. O respeito às múltiplas dimensões envolvidas no processo de saúde e

funcionalidade/incapacidade (biológica, individual, social), além do reconhecimento do importante papel do ambiente (não só físico, mas social e de atitudes), traz uma nova luz sobre “saúde” e “incapacidade”, em especial sobre questões de Saúde do Trabalhador (NUBILA, 2010, p. 122-123).

Apesar da relevância das informações da CIF, nenhuma das políticas em análise prevê a realização deste tipo de avaliação nos IFs ou em parceria com outras instituições. Por outro lado, a maioria das instituições asseguram o atendimento aos “estudantes com necessidades especiais”, sem exigirem laudo médico. Uma vez solicitado pelos estudantes, familiares, professores ou servidores, como membros do NAPNE, por exemplo, é possível que aconteçam os atendimentos aos estudantes. O uso da expressão “estudantes com necessidades especiais” é recorrente nos documentos institucionais.

Sobre tal nomenclatura, historicamente, diferentes denominações foram utilizadas para nomear as PcDs, como “portadores de necessidades especiais” e “alunos com necessidades educacionais especiais”. Tais expressões estavam presentes nas legislações educacionais brasileiras promulgadas, especialmente a partir da década de 1990 e representaram uma designação para diferenciar “[...] aqueles que fogem dos padrões de normalidade impostos pela sociedade” (LOPES, 2014, p. 739). De fato, atualmente, o uso do eufemismo (representado pelo adjetivo “especial”) é rechaçado pelos movimentos sociais porque não condiz com a luta permanente das PcDs pela inclusão e equiparação de direitos. Como importantes instrumentos de luta política, as palavras e as denominações refletem a própria visão sobre a deficiência. Em suma, “para o movimento, com a luta política não se busca ser ‘especial’, mas, sim, ser cidadão” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 15).

Esclarecidos alguns pontos sobre o uso do termo, questiono-me sobre a compreensão deste e o motivo pelo qual ainda é usado nos documentos institucionais. Em sete documentos em foco, o termo necessidades especiais é utilizado conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Concepções do termo “necessidades especiais” expressas nos documentos

IF	Definição do termo "necessidades especiais"
IF Baiano	Considera <b>pessoas com necessidades específicas</b> ou pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial.
IFRS	Faz uso do termo " <b>necessidades específicas</b> " e " <b>necessidades educacionais específicas</b> ", mas não os define
IFRO	Considera <b>estudantes com necessidades educacionais específicas</b> aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
IFBA	Entende por <b>discente com Necessidades Específicas</b> aquele estudante regularmente matriculado com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.
IFFar	Entende que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência, apresenta uma <b>necessidade específica</b> , que atende unicamente ao seu caso. Inclui o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (pessoa com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e/ou altas habilidades/superdotação) e também pessoas com transtorno de aprendizagem.
IFAL	<b>Discentes com necessidades especiais</b> são aqueles com transtornos de aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH).
IFC	Faz uso do termo <b>necessidades específicas</b> , mas não o define

Fonte: autoria própria (2023).

É possível perceber que não há consenso no termo utilizado, já que são identificadas as expressões "necessidades específicas", "necessidades especiais" e "necessidades educacionais específicas". Por vezes, o público a que se referem os documentos no uso de tais expressões é composto por estudantes público-alvo da EE (IFRO, IFBA). Em outras, os textos fazem uso das expressões, mas não as definem (IFRS e IFC). Há ainda aqueles que se referem às pessoas com transtornos de aprendizagem (IFAL e IFFar). Quanto a esse último grupo, a recente promulgação da Lei nº 14.254 (BRASIL, 2021a) dispôs sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem e prevê que o poder público deva desenvolver e manter programa de acompanhamento integral (identificação precoce do transtorno, encaminhamento do educando para diagnóstico, apoio educacional na

rede de ensino e apoio terapêutico especializado na rede de saúde) para os educandos. Além disso, a legislação assegura o acompanhamento pedagógico.

É importante ressaltar a relevância da terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais” no contexto social e histórico brasileiro porque ele contribuiu para a ratificação do direito de todos estarem na escola. Entretanto, o termo passou a ser considerado como de responsabilidade exclusiva da EE. Assim, de acordo com Lopes (2014), muitos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, devido a um sistema de ensino excludente e às relações sociais externas à escola, passaram a ser considerados deficientes intelectuais escolares ou alunos especiais. Ainda sobre o público das políticas, cabe destacar que a PEEPEI define que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008c).

Dando sequência na investigação, coloco-me a refletir sobre os dados censitários e compreender como tem se dado a presença de estudantes público-alvo da EE nos IFs. Na análise dos dados quantitativos, é possível perceber que a presença dessas pessoas têm sido cada vez maior nos últimos anos. Ainda que sejam apenas parte do grupo em foco, busco elucidar o número de matrículas de pessoas com deficiência e com TEA, nos últimos anos nas instituições em foco (INEP 2011; INEP 2016; INEP 2020).



Tabela 3 - Dados Censitários (Educação Básica) dos IFs em foco

Instituição	2011		2016		2020	
	Matrículas de PcDs (relação PcD/ total)	Total de matrículas	Matrículas de PcDs (relação PcD/ total)	Total de matrículas	Matrículas de PcDs (relação PcD/ total)	Total de matrículas
IF Baiano	11 (0,28%)	3.956	40 (0,72%)	5.582	152 (1,79%)	8.469
IFNMG	0	3.022	62 (0,37%)	16.753	67 (0,86%)	7.804
IFRS	18 (0,34%)	5.262	64 (0,91%)	7.065	153 (1,73%)	8.850
IFPI	31 (0,41%)	7.515	97 (1,07%)	9.097	114 (1,05%)	10.830
IFPB	31 (0,61%)	5.092	120 (1,58%)	7.606	185 (1,70%)	10.870
IFSUL	10 (0,17%)	5.981	36 (0,34%)	10.471	165 (1,29%)	12.759
IFRO	6 (0,29%)	2.071	30 (0,64%)	4.655	78 (1,34%)	5.801
IFBA	15 (0,20%)	7.577	39 (0,32%)	12.007	257 (1,74%)	14.786
IFMT	17 (0,33%)	5.216	19 (0,24%)	8.011	85 (0,92%)	9.233
IFFar	29 (0,80%)	3.636	58 (0,91%)	6.351	102 (1,80%)	5.652
IFAL	14 (0,24%)	5.756	24 (0,25%)	9.544	156 (1,39%)	11.248
IFC	10 (0,23%)	4.435	44 (0,83%)	5.305	119 (1,63%)	7.293
IFTM	5 (0,19%)	2.574	20 (0,52%)	3.860	60 (1,38%)	4.360
IFMG	15 (0,28%)	5.345	30 (0,27%)	11.197	34 (0,43%)	7.880
IFTO	8 (0,20%)	3.942	36 (0,78%)	4.593	108 (2,47%)	4.379
IFAC	0	0	22 (0,88%)	2.508	43 (1,75%)	2.463
IFG	4 (0,11%)	3.618	16 (0,28%)	5.646	56 (1,02%)	5.481

Fonte: autoria própria (2023) <sup>21</sup>, com base em INEP (2011), INEP (2016) e INEP (2020)

Na análise dos elementos censitários, percebo que tanto o número absoluto de matrículas de PcDs e/ou com TEA, como o número da relação entre PcD/ total cresceu. Em 2011, a média de matrículas de PcDs e/ou TEA era 13,35. Em 2016, o número cresceu para 41,78. Quatro anos depois, a média superou uma centena: 116,28. Mesmo que seja possível afirmar o crescimento do número de parte dos estudantes público-alvo da EE, não é possível inferir os reflexos das políticas institucionais no quantitativo de matrículas. Entendo que um conjunto de fatores tenha contribuído para esse aumento, seja pelo tensionamento trazido pelos próprios estudantes público-alvo da EE, pelos movimentos sociais, pela proposição de políticas institucionais ou pela proposição da Lei de Cotas.

Entretanto, cabe ressaltar que as proporções entre os números de PcDs/TEA e o total de matrículas ainda estão significativamente abaixo do parâmetro apontado pelo Censo de 2010, que estima que cerca de 6,7% da população brasileira tenha algum tipo de deficiência (TREVISAN; DIOGO, 2021). Observa-se que o percentual mais alto de PcDs, evidenciado a partir dos Dados Censitários da EB de 2020, foi de 2,47%, no IFTO, bastante abaixo do percentual estimado da população brasileira conforme o último censo.

#### *4.1.3 Acesso aos documentos e a acessibilidade das políticas institucionais*

Quando reflito sobre o recorte de análise e sobre o grupo de documentos analisados, reconheço que, ainda que eu tenha feito uma investigação cuidadosa em cada um dos sítios eletrônicos, admito que é possível haver documentos que não foram localizados. Entretanto, conforme o oitavo artigo da Lei 12.527:

É dever dos órgãos e entidades públicas promover, independentemente de requerimentos, a divulgação em local de fácil acesso, no âmbito de suas competências, de informações de interesse coletivo ou geral por eles produzidas ou custodiadas (BRASIL, 2011b).

---

<sup>21</sup> Estes dados foram extraídos do site do INEP por ocasião da realização de pesquisa anterior (TREVISAN; DIOGO, 2021) e o recorte dos anos analisados respeitou as características de tal estudo. Durante a construção da tese, busquei expandir a análise com dados anuais, porém, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira tirou do ar, em fevereiro de 2022, toda a série histórica do Censo Escolar da Educação Básica anterior ao ano de 2020. O governo justificou a censura dizendo que a publicidade das informações fere a Lei Geral de Proteção de Dados. Entretanto, tais elementos são indiscutivelmente essenciais para a proposição, avaliação e redirecionamento de políticas públicas no campo da educação.

Como dever expresso pela lei, as instituições públicas devem divulgar seus documentos regulatórios em fácil acesso. Entretanto, apesar de a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ter uma identidade visual única, a configuração dos sites é bastante diversa, tendo similaridades quando se considera a região onde a instituição está localizada. Por vezes, a documentação institucional estava apresentada em seção específica, em outras vezes, os documentos estavam disponíveis nas seções das Coordenadorias de Ações Inclusivas ou nas das Pró-reitorias de Ensino.

Além do aspecto que orienta a fácil localização dos documentos, cabe pensar sobre a acessibilidade dos documentos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no terceiro artigo, considera como barreiras nas comunicações e na informação

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015).

O mesmo mecanismo legal prevê ainda que a acessibilidade nos sítios da internet de órgãos de governo seja obrigatória, para que as PcDs tenham garantido o acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente (BRASIL, 2015). Portanto, investigo sobre a acessibilidade dos documentos analisados. Para realizar a avaliação, fiz uso do software Adobe Acrobat Pro. Esse recurso possibilita não só a criação de documentos em extensão PDF acessíveis, como também a verificação da acessibilidade de arquivos nesta extensão. A avaliação realizada toma em conta os padrões de acessibilidade da Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 e da PDF/UA (Acesso universal ou ISO 14289) (ADOBE, 2022).

Utilizando a ferramenta de verificação de acessibilidade, submeti os documentos à avaliação, tais como foram baixados dos sites institucionais. Após, o programa forneceu um relatório, classificando os arquivos em: a) aprovado (quando o item está acessível); b) precisa de verificação manual (quando não for possível verificar o item automaticamente) e c) falha (situação em que o item não foi aprovado na verificação de acessibilidade). Os 17 arquivos de texto foram avaliados e, tomando

em consideração os dados quantitativos, nenhum dos relatórios teve todos os itens aprovados.

Além do recurso citado, foi verificada também a possibilidade de utilização de leitura em voz: tal ferramenta permite saber como é a experiência dos leitores que usam a conversão de texto em fala. Ademais, considerei a possibilidade do uso do VLibras, um conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto que é disponibilizado nos sítios de domínio do governo, que traduz conteúdos digitais em Português para Libras. Apesar de não substituir um intérprete humano, a ferramenta é tida como TA capaz de tornar computadores, celulares e plataformas Web mais acessíveis para as pessoas surdas (GOVERNO DIGITAL, 2022).

A avaliação da acessibilidade dos documentos apontou que, nas políticas do IFNMG, IFRS, IFPB, IFSul, IFRO, IFC, IFTM, IFMG, IFTO, IFAC e IFG, o recurso de leitura em voz alta estava disponível. Os demais arquivos (IFAL, IFFAR, IFMT, IFBA, IFPI e IF Baiano) tinham a característica de ser uma foto do texto impresso e, por isso, o software acusou o conteúdo da página como vazio. Esta pode ser considerada uma das barreiras da comunicação e informação, já que pode impedir o acesso ao documento por parte de pessoas com deficiência visual. Outra estratégia para a derrubada de barreiras seria a disponibilização de arquivo de áudio das políticas, mas em nenhum dos sites institucionais esse recurso estava disponível.

Em relação à acessibilidade com foco nas pessoas com deficiência auditiva, o Artigo 2º da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) regulamenta que deva ser garantido, por parte do poder público e de empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Porém, em nenhuma das páginas visitadas havia arquivo de vídeo com a interpretação e tradução do texto institucional para a Língua Brasileira de Sinais. Também não há, em nenhum dos casos, a possibilidade de utilização da ferramenta VLibras porque o conteúdo das políticas não está disponibilizado na própria página da instituição, mas em arquivos a serem baixados. Cabe ressaltar que nem todas as pessoas surdas são falantes de Libras e que os surdos compõem um grupo bastante heterogêneo. Por isso, o uso de Linguagem simples ou de Leitura Fácil poderia contribuir para a compreensão dos textos escritos não só para a comunidade surda, mas também para as pessoas com outras características.

A Linguagem simples (do inglês *Plain Language*) é uma técnica de comunicação e visa elaborar textos e documentos fáceis de ler. Nasceu no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1940, mas, atualmente, faz-se presente em mais de trinta países e é utilizada em diferentes línguas. Visando minimizar possíveis entraves na compreensão do texto, a técnica sugere o uso de determinadas estruturas linguísticas, como períodos curtos, orações em ordem direta e voz ativa na construção das orações (FISHER, 2020). Seu uso

[...] tem o potencial de ampliar o acesso de dezenas de milhões de pessoas a informações que, de outra forma, estariam a elas interditas, seja por baixo letramento ou por deficiência. A técnica facilita a leitura de textos e agiliza todo o processo de comunicação das informações. Além de reduzir dúvidas, minimizar retrabalho e economizar tempo, tem o potencial de aumentar a participação cidadã e ampliar o controle social (FISHER, 2020, p. 249).

Já a Leitura Fácil é “[...] um método de escrever textos e conteúdo que simplifica e adapta as informações para torná-las facilmente compreensíveis por todas as pessoas, especialmente aquelas que têm dificuldades de compreensão de leitura (MUÑOZ, 2015, p.10 - tradução minha).<sup>22</sup>” Tal método possui diretrizes mais amplas no que diz respeito à adaptação textual e envolvem a escolha de imagens, além de uma diagramação textual específica. A Leitura Fácil “[...] é destinada àqueles cuja capacidade de compreensão leitora se encontra limitada, e pode estar dirigida a pessoas com: deficiência cognitiva, deficiência auditiva, autismo, dislexia, afasia, TDAH” (MACHADO; PIRES, 2021, p. 5). Além das PcDs ou com transtornos de aprendizagem, outros grupos também podem ser incluídos com a disponibilidade de textos em Leitura Fácil como, por exemplo, pessoas migrantes que não dominam plenamente a língua destino, idosos ou aquelas que tiveram poucas oportunidades de escolarização.

Na Espanha, o Ministério da Saúde, Serviços Sociais e Igualdade criou uma versão da Lei Geral dos Direitos das Pessoas com Deficiência e sua inclusão social adaptada em Leitura Fácil. O próprio documento esclarece que

A adaptação não pretende ser um documento legal em si, mas uma adaptação para aproximar este texto de pessoas que, de outra forma, não pensariam em lê-lo. Essa lei é muito importante para as pessoas com

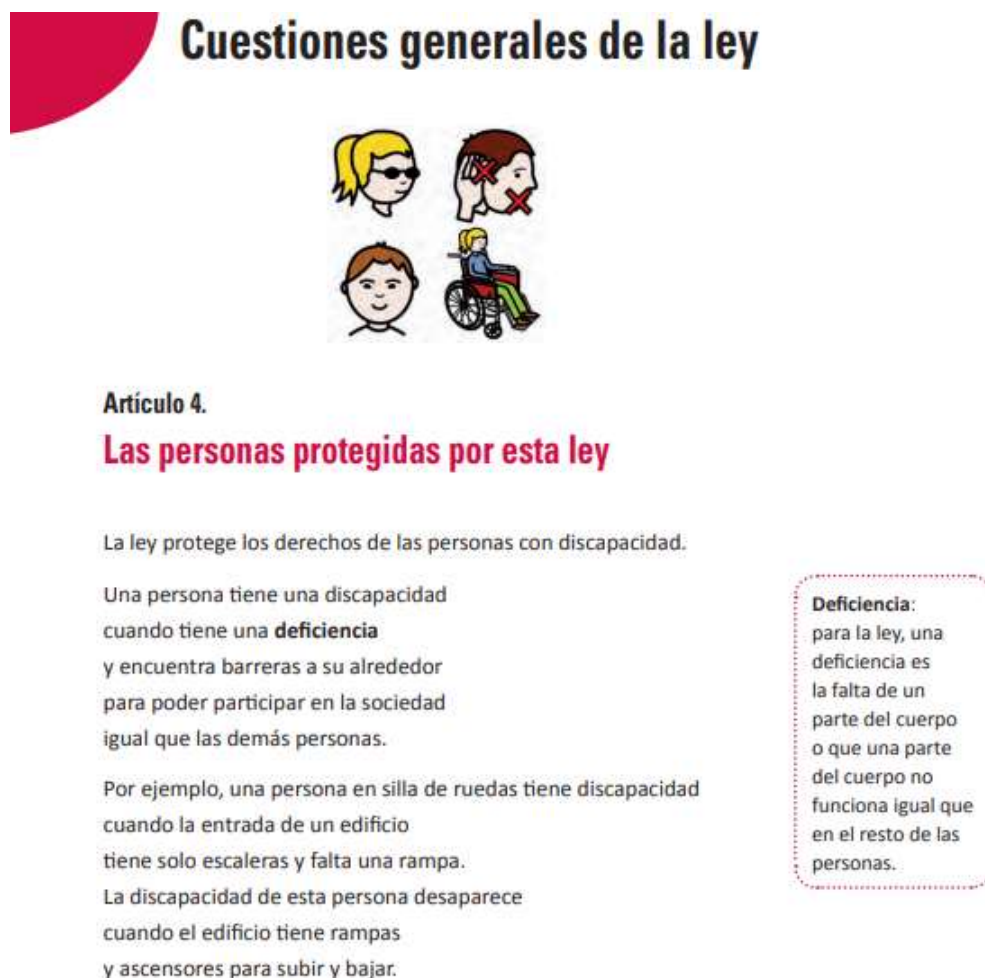
---

<sup>22</sup>[...] un método de redacción de textos y de contenidos que simplifica y adapta la información para hacerla fácilmente comprensible por todas las personas, en especial por quienes tienen dificultades de comprensión lectora.

deficiência, pois desenvolve inúmeros aspectos relacionados ao exercício de seus direitos. Por esta razão, a lei deve ser adaptada em formatos acessíveis para maior divulgação (MUÑOZ, 2015, p.10 - tradução minha) <sup>23</sup>

Com o propósito de exemplificar, a Figura 5 é parte da versão da Lei Geral dos Direitos das Pessoas com deficiência e sua inclusão social da Espanha, adaptada em Leitura Fácil:

Figura 5 - Exemplo de documento oficial disponível em Leitura Fácil



**Cuestiones generales de la ley**

Artículo 4.  
**Las personas protegidas por esta ley**

La ley protege los derechos de las personas con discapacidad.

Una persona tiene una discapacidad cuando tiene una **deficiencia** y encuentra barreras a su alrededor para poder participar en la sociedad igual que las demás personas.

Por ejemplo, una persona en silla de ruedas tiene discapacidad cuando la entrada de un edificio tiene solo escaleras y falta una rampa.

La discapacidad de esta persona desaparece cuando el edificio tiene rampas y ascensores para subir y bajar.

**Deficiencia:** para la ley, una deficiencia es la falta de un parte del cuerpo o que una parte del cuerpo no funciona igual que en el resto de las personas.

Legenda da Figura 5: Texto: “Cuestiones generales de la ley”. Abaixo, há pictogramas que representam uma mulher cega, um homem surdo, um menino com Síndrome de Down e uma mulher cadeirante. Abaixo, há texto em forma de título: “Artículo 4. Las personas protegidas por esta ley”. Abaixo, há texto diagramado de acordo com o método da Leitura Fácil: “La ley protege los derechos de las personas con discapacidad.” (quebra de linha) “Una persona tiene una discapacidad” (quebra de linha) “cuando tiene una deficiencia” (quebra de linha) “y encuentra barreras a su alrededor” (quebra de linha) “para

<sup>23</sup> La adaptación no pretende ser un documento jurídico en sí mismo, sino una adaptación para acercar este texto a personas que, de otro modo, no se plantearían leerlo. Esta ley es un texto muy importante para las personas con discapacidad, ya que desarrolla numerosos aspectos vinculados al ejercicio de sus derechos. Por este motivo, debe adaptarse en formatos accesibles para una mayor difusión

poder participar en la sociedad” (quebra de linha) “igual que las demás personas” (quebra de linha) “Por ejemplo, una persona en silla de ruedas tiene discapacidad” (quebra de linha) “cuando la entrada de un edificio” (quebra de linha) “tiene solo escaleras y falta una rampa. (quebra de linha) “La discapacidad de esta persona desaparece” (quebra de linha) “cuando el edificio tiene rampas” (quebra de linha) “y ascensores para subir y bajar”. No lado esquerdo, há um quadro com a explicação do termo deficiência. Texto: “Deficiencia: para la ley, una deficiencia es la falta de un parte del cuerpo o que una parte del cuerpo no funciona igual que en el resto de las personas”. Fim da descrição.

Fonte: España (2015)

Percebe-se que o texto em Leitura Fácil fez uso de pictogramas e tal orientação justifica-se porque “[...] uma figura que consegue retratar concretamente o que é descrito em um texto contribui para melhorar a compreensão e esclarecer uma mensagem” (MACHADO; PIRES, 2021, p. 6). Existe também a possibilidade de incluir glossários, ao lado direito da página, para esclarecer o significado de palavras que podem causar dúvidas na compreensão. Ademais, a diagramação do documento segue orientações características do método. Nele, deve-se estar atento para que

[...] a página seja limpa e atrativa; que as margens sejam largas e com espaços; que haja no máximo de 60 caracteres por linha; que se respeite o corte natural do discurso (cada oração deve ocupar uma linha) e, no máximo, 20 palavras por oração (MACHADO; PIRES, 2021, p. 6).

No Brasil, está em tramitação o Projeto de Lei 6256/19<sup>24</sup>, que cria a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta. Proposto pelos deputados Erika Kokay e Pedro Augusto Bezerra, o objetivo é obrigar o poder público a transmitir informações de maneira simples e objetiva, facilitando a compreensão de todos os atos praticados. O projeto prevê ainda que cada ente da federação poderá definir diretrizes complementares e formas de operacionalização da medida (SOUZA, 2020).

Os textos das políticas institucionais caracterizam-se, predominantemente, como um texto de gênero legislativo e, além de serem longos e utilizarem orações complexas, fazem uso de expressões de terminologia técnica proveniente de vários campos, como o da EE. O único site institucional que inclui diferentes versões (uma versão “oficial” na extensão PDF e outra, denominada acessível, em extensão DOC) de documentos institucionais é o IFFar, mas essa opção não inclui o texto da política. No que diz respeito à avaliação descrita pelo relatório de verificação de acessibilidade

<sup>24</sup> Em 15 de dezembro de 2022, o Portal da Câmara dos Deputados apontou que o PL estava aguardando Designação de Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2231632>

(realizado pelo software Adobe Acrobat Pro), todos os documentos apresentaram problemas que podem impedir a acessibilidade completa. Os índices quantitativos variaram e as instituições com melhor resultado em relação aos itens aprovados foram o IFRS, o IFSUL e o IFTO.

Assim como afirma Muñoz (2015), devido à garantia de acessibilidade de informação e dada a importância de tais documentos institucionais, há necessidade de ajustes nos arquivos existentes, bem como a demanda de criação dos documentos em versões que consideram os métodos de Linguagem Simples ou de Leitura Fácil. Certamente, tais ações contribuiriam para a efetivação do exercício de direitos de diversas pessoas e garantiriam o direito de acesso à informação.

Neste ponto, antes de encerrar a seção em foco, apresento a síntese proposta no Quadro 5, com vistas a retomar os achados relacionados aos aspectos constituintes das políticas em foco. Após, direciono meu olhar analítico para os aspectos relacionados ao ingresso de estudantes público-alvo da EE.



Quadro 5 - Síntese dos aspectos constituintes das políticas em foco

	O que apontam os documentos institucionais	Reflexões propostas a partir da análise dos documentos
Território, tempo e natureza jurídica	Existência de políticas institucionais em diferentes territórios e IFs.	Não há uma política pública nacional para a EE nos IFs, mas há deliberações concomitantes que apontam para a existência de uma agenda compartilhada.
	As políticas foram criadas a partir da 2ª década de 2000, com maior número proposto após a lei de reserva de vagas (BRASIL, 2016).	A promulgação das primeiras políticas pode ter relação com as ações institucionais para a educação inclusiva (como a participação no TEC NEP). No caso das políticas mais recentes, o ingresso paulatino de estudantes público-alvo da EE (reflexo da lei de reserva de vagas) parece ter motivado a criação de políticas institucionais.
	Documentos assumem diferentes naturezas jurídicas (resolução, regulamento e instrução normativa). Há predominância da característica normativa nos textos institucionais.	Menção à participação dos Conselhos Superiores indicam a participação (mesmo que parcial) da comunidade escolar.
As pessoas em foco: público das políticas institucionais	Há políticas cujo foco são os estudantes público-alvo da EE e há políticas com foco em grupo mais amplo (como pessoas pretas, pardas, indígenas, egressos de escola pública, idosos, pessoas trans, etc);	Tal direcionamento elucida o reconhecimento do espaço institucional como território para todas as pessoas. Entretanto, as generalizações das demandas dos diferentes grupos podem levar ao desrespeito às especificidades da EE. Ausência de intersecção de diferentes características (como deficiência, gênero, raça e renda) desconsidera o cenário histórico e socioeconômico nacional.
	Referências a diferentes modelos de deficiência (médico e biopsicossocial).	A assunção de diferentes modelos pode direcionar as ações pedagógicas, tanto no sentido de trabalhar para a correção/suplementação (relacionadas à assunção do modelo médico) como no sentido de compreender as diferenças como inerentes à condição humana (modelo biopsicossocial).
	Quando o foco são os estudantes público-alvo da EE, há ampliação do grupo (incluindo, por exemplo, pessoas com transtornos de aprendizagem). Uso do termo "necessidades específicas", "necessidades especiais" e "necessidades educacionais específicas" (com diferentes compreensões).	Dados censitários apontam para o crescimento do número de estudantes público-alvo da EE nos IFs, ainda que a proporção esteja abaixo do percentual populacional apontado pelo último censo. Não há consenso sobre quem seriam as pessoas com necessidades específicas/ necessidades.

Acesso aos documentos e a acessibilidade das políticas institucionais	As políticas não estão divulgadas em local de fácil acesso nos sites institucionais.	A dificuldade em acessar a documentação impede que as pessoas conheçam direitos e deveres.
	Documentos não são plenamente acessíveis.	Há necessidade de adoção de estratégias de acessibilidade nos textos institucionais (como tradução para LIBRAS, disponibilidade para uso de leitores de tela, produção de versão da política em linguagem simples, etc).

Fonte: autoria própria (2023)

## 4.2 Diretrizes para o ingresso

A primeira reflexão que me é suscitada quando penso na questão do ingresso dos estudantes nos IFs é que este se dá por um processo seletivo. Parece tão naturalizado (porque historicamente, em nosso país, tal dinâmica tem sido recorrente), mas é necessário reafirmar que a seleção implica a escolha de parte das pessoas interessadas em estudar (seja na instituição ou na EPT). Como consequência, porém, outro grupo de pessoas não terá a mesma oportunidade. Este ponto me parece fundamental e contraditório ao ideal de uma escola para todas as pessoas.

A Constituição Federal prevê que o Estado deva garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 2016a). Tal inciso permite uma possibilidade ampla de interpretação e os questionamentos logo se tornam presentes: quais são os níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística? Como seria possível definir e mensurar a capacidade individual para tais atividades? Em resposta, a própria Lei define que o Ensino Fundamental deva ser obrigatório e gratuito e o Estado se compromete com a mesma gratuidade e obrigatoriedade para o Ensino Médio.

No que diz respeito à EPT, a LDB define que ela se integra aos diferentes níveis (BRASIL, 2020b): quando trata da oferta de formação inicial e continuada, qualificação profissional ou educação profissional técnica de nível médio, configura-se, portanto, como EB. Porém, não há menção sobre a obrigatoriedade da oferta de EPT nem na Constituição, nem na LDB. Sem a garantia de acesso, a lógica de seleção conforme a capacidade de cada um é adotada no contexto. Como a demanda tem sido, na maioria dos casos, maior do que a capacidade de atendimento das instituições, o

processo de seleção está presente ao longo da história da Educação Profissional brasileira.

Em 1909, para ingresso nas Escolas de Aprendizizes Artífices, o critério de seleção era a renda: aqueles que comprovassem maior carência econômica, garantiriam a vaga. Somente na década de 1940 é que o critério de mérito individual passou a ser utilizado, fazendo com que as escolas utilizassem provas de conhecimentos. Entre os anos de 1960 e 1970, devido à reconhecida qualidade dos cursos e da infraestrutura das instituições federais, a procura por vagas aumentou ainda mais. Entretanto, mesmo com as alterações na organização da Rede de EPT, nos meados dos anos 2000, a dinâmica de acesso manteve-se através de provas de conhecimento das disciplinas escolares (AMBROSINI; ESCOTT, 2018).

Questiono se a lógica de seleção de uma parcela da população por uso exclusivo de critérios meritocráticos não possa legitimar e perpetuar as desigualdades sociais. A saber, “os vencidos e fracassados nas disputas meritocráticas são cada vez mais excluídos do sistema e, ao invés de serem tratados como vítimas de uma competição injusta, são considerados responsáveis pelo seu próprio fracasso” (AMBROSINI; ESCOTT, 2018, p. 7). Na verdade, amplio meu foco de análise e entendo que a orientação de princípios liberais que enfatiza a responsabilidade individual pelo sucesso acadêmico e escolar é respaldada também pela Carta Magna (BRASIL, 2016a).

Além disso, o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola expresso na LDB (BRASIL, 2020b) provém da Constituição, mas também é mencionado em parte das políticas institucionais em foco (IFRS, IFPI, IFPB, IFSul e IFFar). Porém, será que a garantia de igualdade de condições é suficiente para a efetivação da justiça social? Pessoas diferentes seriam avaliadas de maneira justa quando são submetidas a recursos e métodos iguais?

Com uma orientação diferente, o IF Baiano e o IFC preveem condições de equidade no acesso e permanência dos estudantes, embora as estratégias para tal condição não sejam elucidadas. Considero que a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola desconsidera as características oriundas da diferença e, portanto, consagra a injustiça. Comungo com o princípio de que as contingências sociais, econômicas e culturais são relevantes na construção do capital cultural das pessoas, para além da experiência escolar e, por isso, “se a escola (ação

educacional de Estado) for indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais, o *status quo* de desigualdade e iniquidade não será posto em questão” (AZEVEDO, 2013, p. 140). Dessa forma, assegurar processos equitativos é considerar as diferentes características dos estudantes, sejam elas relacionadas à cor, etnia, situação socioeconômica ou à deficiência, e garantir estratégias diferenciadas.

Sobre a dinâmica de ingresso nos IFs, mesmo que esta tenha sido historicamente realizada através de provas de conhecimento, devido aos diversos e profundos reflexos que a crise do Covid-19 teve no campo da educação, parte das instituições mudaram, temporariamente, o sistema de seleção. No processo seletivo de 2022 para os cursos técnicos integrados, apenas alguns dos campi do IFRS e o IFPI tiveram provas de conhecimento específico como critério. O IF Baiano, IFNMG, IFPB, IFRO, IFBA, IFMT, IFAL, IFTM, IFMG, IFTO e IFAC adotaram as notas do Ensino Fundamental como critério de pontuação. Na contramão, o IFSul, IFFar, IFC, IFG e parte dos campi do IFRS adotaram a dinâmica de sorteio público.

À guisa de esclarecimento, no sistema de análise das notas do Ensino Fundamental, o IF Baiano<sup>25</sup>, por exemplo, instituiu que a classificação dos candidatos tomaria como critério a média final resultante das médias dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia do 8º ano do Ensino Fundamental, conforme documentação anexada no ato de inscrição. O edital<sup>26</sup> previu que fossem considerados aprovados os candidatos classificados até completar o número de vagas de cada curso dentro de cada modalidade de vaga. Ademais, o IF Baiano adotou sistemática de preenchimento de vagas que contempla primeiramente a classificação geral por notas e, posteriormente, a classificação dentro dos grupos de ampla concorrência e de reserva de vagas.

Já na dinâmica de seleção realizada por sorteio, o IFSul (EDITAL 22/2022<sup>27</sup>) assegurou que as vagas de ingresso por acesso universal (50% do total de vagas) de cada curso e turno fossem ocupadas pelos candidatos contemplados no sorteio realizado com todos os inscritos. Os candidatos optantes pelo sistema de reserva de vagas que não tivessem sido contemplados no sorteio para as vagas de acesso

---

<sup>25</sup><https://concurso.ifbaiano.edu.br/portal/ingresso-integrado-itaberaba-janeiro-2022/wp-content/uploads/sites/530/2022/01/Edital-no-01.pdf>

<sup>26</sup> Edital nº 1, de 13 de janeiro de 2022. PROCESSO SELETIVO PARA INGRESSO DE ESTUDANTES NOS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO - MODALIDADE PRESENCIAL

<sup>27</sup> <http://processoseletivo.ifsul.edu.br/vestibular-2022-1/edital>

universal, participaram, posteriormente, do sorteio para o acesso por reserva de vagas, de acordo com a modalidade escolhida no ato da inscrição.

Como é possível perceber, mesmo com a possibilidade de repensar o sistema de seleção dos estudantes, a maioria das instituições ainda manteve o critério meritocrático. No caso específico da seleção dos estudantes com deficiência, candidatos ao ingresso pela reserva de vagas, reflito sobre a realidade das escolas em que cursaram o Ensino Fundamental. Os mesmos questionamentos são coerentes para os demais candidatos (como, por exemplo: como se dava a composição das notas?), mas no caso específico das PcDs, são adicionados outros fatores relevantes: na escola anterior, os estudantes tinham acesso a recursos de acessibilidade e TA? Foi ofertado e como foi executado o AEE? A escola tinha sala de recursos? Em que situação o estudante fazia uso deste local? Aspectos referentes ao relacionamento social e regulação do próprio corpo foram considerados na avaliação? O sistema escolar avalia e dá oportunidades equitativas para as pessoas com diferentes tipos de deficiência? De fato, o olhar pedagógico considera o modelo biopsicossocial da deficiência?

Em termos quantitativos, em 2021, mais da metade (53,8%) dos estudantes público-alvo da EE, com idades entre 4 e 17 anos, estavam incluídos em classe comum sem AEE (INEP, 2022). Porém, em termos legais, este conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, visa, dentre outros objetivos, prover condições de acesso, participação e aprendizagem; garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011a). Apesar da União ter a responsabilidade de prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, no sentido de ampliar a oferta do AEE a estudantes público-alvo da EE (BRASIL, 2011a), o número de estudantes incluídos em classe comum sem AEE cresceu entre os anos de 2017 e 2021 (INEP, 2022).

Sobre a garantia da reserva de vagas, a Lei 13.409 (BRASIL, 2016b) assegurou que as vagas das instituições federais devam ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por PcDs, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas

com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. Em relação à aplicação da lei em questão, observo dois aspectos. Primeiramente, conforme a proposição da lei, a proporção de vagas a serem destinadas para as ações afirmativas é aplicada ao percentual mínimo de 50%, destinado aos estudantes que cursaram a etapa anterior integralmente em escolas públicas. Portanto, a reserva de vagas exclui as pessoas que tenham estudado em escolas privadas e/ou comunitárias.

Além disso, houve uma reorientação sobre a interpretação dos resultados do Censo Demográfico de 2010. A execução do Censo utilizou questionário de acordo com o modelo de perguntas e respostas propostos pelo Grupo de Washington. A Figura 6 apresenta algumas das perguntas do Censo Demográfico de 2010 que buscavam mapear a existência de deficiência na população.

Figura 6 - Perguntas do Censo Demográfico de 2010

DEFICIENCIA - PARA TODAS AS PESSOAS				
6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR? (SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.15
6.15 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE OUVIR? (SE UTILIZA APARELHO AUDITIVO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.16
6.16 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE CAMINHAR OU SUBIR DEGRAUS? (SE UTILIZA PRÓTESE, BENGALA OU APARELHO AUXILIAR, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.17
6.17 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS, COMO TRABALHAR, IR À ESCOLA, BRINCAR, ETC.?				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM,	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO			Siga 6.18

Legenda da Figura 6: Cabeçalho no topo com o texto: “Deficiência – para todas as pessoas”. Abaixo, estão apresentadas as perguntas e as alternativas de resposta. Texto: “6.14 – Tem dificuldade permanente de enxergar? (Se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando o tiver utilizando)”. Alternativas de resposta abaixo com texto: “1- Sim, não consegue de modo algum”, “2- Sim, grande dificuldade”, “3- Sim, alguma dificuldade”, “4- Não, nenhuma dificuldade”. Linha que demarca a passagem para a pergunta seguinte. Texto: “6.15- Tem dificuldade permanente de ouvir? (Se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o tiver utilizando)”. Alternativas de resposta abaixo com texto: “1- Sim, não consegue de modo algum”, “2- Sim, grande dificuldade”, “3- Sim, alguma dificuldade”, “4- Não, nenhuma dificuldade”. Linha que demarca a passagem para a pergunta seguinte. Texto: “6.16 – Tem dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus? (Se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)”. Alternativas de resposta abaixo com texto: “1- Sim, não consegue de modo algum”, “2- Sim, grande dificuldade”, “3- Sim, alguma dificuldade”, “4- Não, nenhuma dificuldade”. Linha que demarca a passagem para a pergunta seguinte. Texto: “6.17 – Tem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar, etc?”. Alternativas de resposta abaixo com texto: “1- Sim. 2- Não”. Fim da descrição.

Fonte: IBGE (2018)

A primeira interpretação, de 2010, identificou que 23,9% da população brasileira (45.606.048 pessoas) possuía algum tipo de deficiência porque considerou as respostas afirmativas, para pelo menos uma das deficiências investigadas, dentre as opções de resposta: Alguma dificuldade(3)/ Muita dificuldade(2)/ Não consegue de modo algum(1). Entretanto, em 2018, o IBGE publicou a Nota técnica 01/2018 que reconheceu a possibilidade de reinterpretação dos dados, com base nas discussões internacionais sobre o tema e no amadurecimento da aplicação da recomendação feita pelo Grupo de Washington. “Desse modo, identifica-se como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que responderam ter Muita dificuldade ou Não consegue de modo algum em uma ou mais questões” (IBGE, 2018). Assim, a estimativa do número de PcDs no Brasil passou a ser de 6,7% da população.

Apesar das diferenças entre os marcadores, é possível compreender que ambas as interpretações estejam corretas, porque cada uma delas investiga diferentes dimensões sobre o fenômeno da deficiência. O que ocorre é que a escolha por uma das interpretações tem reflexos relevantes no número de vagas reservadas (conforme a Lei 13.406). A Figura 7 busca ilustrar essa diferença: a imagem da esquerda considera que 23,9% da população tem deficiência (para o cálculo das vagas a serem reservadas), enquanto a da direita toma em consideração o percentual de 6,7%.

Figura 7 - Diferentes interpretações dos dados do Censo e os reflexos na reserva de vagas



Legenda da Figura 7: Há duas imagens contendo 100 pictogramas com a representação humana. Na imagem da esquerda, 50 pictogramas são pretos e representam as vagas destinadas para a ampla concorrência, 38 são verdes e representam as vagas destinadas para a política de cotas e 12 são

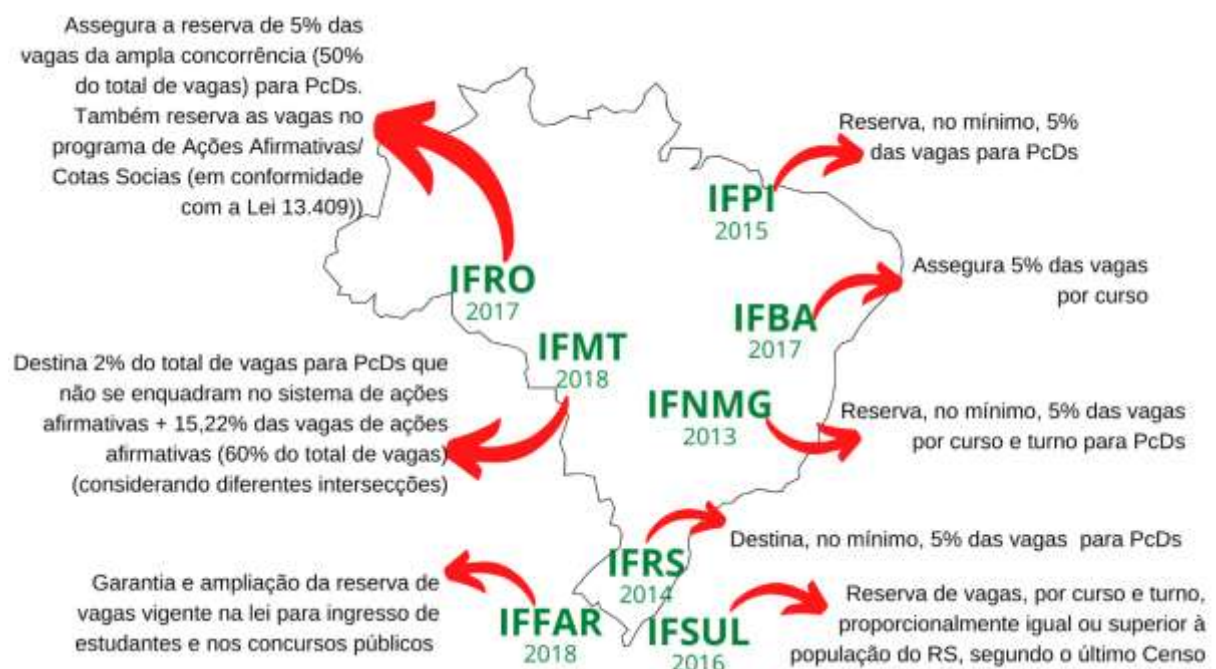
vermelhos e representam as vagas destinadas para estudantes com deficiência e que cursaram a integralidade da etapa anterior em escola pública. Na imagem da direita, 50 pictogramas são pretos e representam as vagas destinadas para a ampla concorrência, 47 são verdes e representam as vagas destinadas para a política de cotas e 3 são vermelhos e representam as vagas destinadas para estudantes com deficiência e que cursaram a integralidade da etapa anterior em escola pública. Fim da descrição.

Fonte: autoria própria (2023)

Como é possível perceber, se o percentual de 23,9% é considerado, em um grupo de 100 estudantes, 12 vagas são reservadas para estudantes com deficiência que tenham cursado a integralidade da etapa anterior em escola pública. Por outro lado, se o percentual adotado for o de 6,7%, esse número cai para três vagas. Nota-se que a diferença no quantitativo é bastante relevante.

Observando a temporalidade das políticas institucionais, o IFNMG (2013), IFRS (2014), IFPI (2015) e IFSul (2016) se anteciparam à obrigatoriedade da Lei e já previam a reserva de vagas, antes mesmo da política nacional. Depois da instituição da Lei 13,409, o IFRO, IFBA, IFMT e IFFAR também garantiram a reserva de vagas, o que mostra uma orientação institucional que entende as cotas para além da obrigatoriedade. Foi possível identificar também que existem diferentes regulamentações sobre a reserva de vagas e, por isso, a Figura 8 apresenta informações sobre as diversas diretrizes institucionais.

Figura 8 - Diretrizes das políticas institucionais quanto à reserva de vagas





Legenda da Figura 8: Mapa do Brasil com as siglas das instituições conforme seu território. Texto: “IFRO (2017) - Assegura a reserva de 5% das vagas da ampla concorrência (50% do total de vagas) para PcDs. Também reserva as vagas no programa de Ações Afirmativas/ Cotas Sociais (em conformidade com a Lei 13.409)”. “IFPI (2015) - Reserva, no mínimo, 5% das vagas para PcDs”. “IFBA (2017) - Assegura 5% das vagas por curso”. “IFMT (2018) - Destina 2% do total de vagas para PcDs que não se enquadram no sistema de ações afirmativas + 15,22% das vagas de ações afirmativas (60% do total de vagas) (considerando diferentes intersecções)”. “IFNMG (2013) – Reserva, no mínimo, 5% das vagas por curso e turno para PcDs”. “IFRS (2014) - Destina, no mínimo, 5% das vagas para PcDs”. “IFFar (2018) - Garantia e ampliação da reserva de vagas vigente na lei para ingresso de estudantes e nos concursos públicos”. “IFSul (2016) - Reserva de vagas, por curso e turno, proporcionalmente igual ou superior à população do RS, segundo o último Censo”. Fim da descrição.

Fonte: autoria própria (2023)

Oito IFs em foco preveem a reserva de vagas nas suas políticas institucionais e a metade delas define um percentual fixo de 5% das vagas e não faz distinção sobre características como, por exemplo, tipo de escola que o estudante frequentou na etapa anterior. Também cabe destaque para o fato de que a previsão de reserva de vagas nas políticas próprias marca também uma orientação institucional porque a ação afirmativa prevista pela Lei 13.409 não é uma política permanente, visto que o texto legal pressupõe a sua revisão no prazo de dez anos. Assim, em 2026, a lei pode ser revogada. Ainda nesse sentido, as políticas mais recentes não definem sobre a reserva de vagas: talvez porque entendam que a política nacional é uma realidade e que não haveria necessidade de reassegurar o direito. Entretanto, dadas as diversas ameaças às políticas afirmativas, no Brasil, e o avanço do projeto político ultraliberal (HERMIDA; ORSO, 2020), seria interessante assegurá-las também institucionalmente.

Ainda sobre o processo seletivo do ano de 2022, destaco a existência de vídeos institucionais com a tradução do edital para a Língua Brasileira de Sinais nas páginas dos processos seletivos (como nos sites do IFRS, IFTO e IFNMG) e oferta do edital em Braille, mediante solicitação (IFNMG). Nesse sentido, a política do IFRS tem como diretriz a acessibilidade virtual nos sites eletrônicos da instituição, enquanto a do IFTO regulamenta a adoção da Língua Brasileira de Sinais, o Sistema Braille, as TAs e outras ferramentas como forma de linguagem. No caso do IF Baiano, apesar de a política institucional deliberar, como objetivo específico, a implementação de estratégias diversas de divulgação do processo seletivo, de forma a considerar a LIBRAS, o sistema Braille e distintas formas de comunicação que atinjam os grupos em desvantagem social, tais recursos não estavam disponíveis na página do processo seletivo. Situação semelhante aconteceu com a investigação nas páginas do IFPI e do IFPB. A política institucional do primeiro, no quarto artigo, define, como diretriz, a

adequação das informações para acesso das pessoas com necessidades específicas nos sites eletrônicos da instituição. Entretanto, não há, por exemplo, arquivo do edital de seleção em LIBRAS ou linguagem simples.

No que diz respeito à apresentação de documentos comprobatórios, todos os editais (considerando as instituições em foco neste estudo) que regulamentaram o processo seletivo dos cursos técnicos integrados de 2022 exigiram laudo médico para a comprovação da deficiência para os candidatos que se inscreveram na reserva de vagas. Tal orientação também se faz presente nos textos das políticas do IFSUL, IFRS, IFRO e IFNMG. Ademais, destaco novamente que as orientações sobre os processos de reserva de vagas desconsideram intersecções entre as características de deficiência, gênero, renda e raça.

A exemplo da política do IFPI, a normativa sobre a divulgação das políticas institucionais e a interface com outras instituições expressam-se como objetivo específico da política. Nesse sentido, ressalto a relevância da divulgação das políticas não só para a comunidade acadêmica inserida na instituição, como também em outras escolas, comunidades e movimentos sociais. Certamente, a possibilidade de a comunidade externa conhecer as garantias e avanços propostos pelas políticas institucionais pode contribuir para a aproximação de estudantes público-alvo da EE. A divulgação também contribui para que a instituição assuma, perante a sociedade, uma orientação inclusiva. O compromisso de apoiar a divulgação da política da instituição também está previsto nos documentos do IFRS e do IFSul.

Dadas as orientações expostas acima, penso sobre quais atores institucionais seriam mobilizados na tarefa da divulgação das políticas e aproximações com a comunidade. Conforme a Política de Inclusão e Diversidade do IFC, o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas tem como atribuições a articulação e promoção de ações referentes à questão da equidade e da proteção dos direitos de PcDs e com necessidades específicas. Além disso, responsabiliza-se por sensibilizar a comunidade do campus e da Reitoria, por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, quanto a cultura da educação para a inclusão e por construir vínculos e manter diálogo permanente com fóruns, organizações, associações, representações da sociedade civil e movimentos sociais comprometidos com a temática de equidade e inclusão de PcDs e com necessidades específicas.

Outra distinção identificada remete ao IFBA, que não regulamenta a divulgação da sua própria política, mas responsabiliza os servidores e demais colaboradores do seu Instituto a divulgar o Estatuto da Pessoa com Deficiência e documentos afins. Além disso, prevê que estes devam fomentar a inserção de temas da educação inclusiva nos eventos realizados pela instituição.

Por fim, ressalto que analisar o ingresso de estudantes público-alvo da EE possibilita elementos para compreender como as vagas são destinadas e sobre o formato de seleção adotado. A reserva de vagas para o ingresso é uma das estratégias importantes, não a única. Somente no ano de 2019, mais de 23 mil vagas (aproximadamente 10% do total de vagas oferecidas nos editais de ingresso) foram disponibilizadas para PcDs, sendo que mais de 70% delas (16.881) eram para o ingresso em cursos técnicos de nível médio. Entretanto, o quantitativo de ingresso dos estudantes da EE ainda é muito pequeno: o total aproximado de estudantes, entre 2015 e 2019, representa 36,5% do total de vagas reservadas para o ingresso de um único ano (2019) (OLIVEIRA; DELOU, 2021).

Com o propósito de síntese, o Quadro 6 apresenta os principais pontos desenvolvidos na análise que considera aspectos relacionados ao ingresso dos estudantes público-alvo da EE nos IFs.

Quadro 6 - Síntese dos apontamentos quanto ao ingresso

<b>O que apontam os documentos institucionais</b>	<b>Reflexões propostas a partir da análise dos documentos</b>
Prevalência do princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência.	A garantia de igualdade de condições não é suficiente para a efetivação da justiça social. Existência de processos seletivos que implicam a escolha de uns e a exclusão de outros. Predominância do critério de mérito individual, a exemplo da adoção de provas de conhecimento específico. Mudanças nos processos seletivos devido à pandemia: permanência de critérios meritocráticos (análise de histórico escolar).
Garantia de reserva de vagas nas políticas institucionais antes da proposição da lei nacional. Garantia da reserva de vagas para além da obrigatoriedade da política nacional. Algumas políticas diferenciam seus critérios para a reserva de vagas, aplicando diferentes percentuais e incluindo grupos não contemplados na política nacional.	Tal orientação institucional assume a política de cotas para além da obrigatoriedade nacional e institui uma orientação independente de mudanças de governo.
Algumas instituições preveem a adoção de diretrizes para a acessibilidade de documentos e a implementação de estratégias diversas para a divulgação do processo seletivo.	Ainda existem demandas em relação à acessibilidade dos documentos institucionais nos editais de seleção e sites institucionais.
Interface com outras instituições e divulgação das políticas institucionais.	O fato de a comunidade externa conhecer as garantias e avanços propostos pelas políticas institucionais pode contribuir para a aproximação de estudantes público-alvo da EE.

Fonte: autoria própria (2023)

Por certo, a ampliação e a democratização do acesso (justamente uma das intencionalidades dos IFs) deve considerar também a dimensão da permanência do estudante e a qualidade da formação ofertada (AMBROSINI; ESCOTT, 2018). Nesse sentido, a próxima seção busca compreender as orientações das políticas institucionais no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes.

### 4.3 Diretrizes para a aprendizagem

As políticas públicas nacionais, pesquisadores do campo da EE e os documentos institucionais estabelecem saberes, práticas e investigações no sentido de promover a aprendizagem e a permanência de estudantes público-alvo da EE nas

escolas comuns. Reconheço a complexidade deste tópico e ressalto que, especificamente nesta pesquisa, busco explorar os elementos que estiveram presentes com frequência nos documentos analisados e que chamaram a minha atenção. Nesse sentido, dou foco para as estratégias, serviços e garantias relacionadas à acessibilidade pedagógica e analiso a questão a partir de três marcadores: a) Tecnologia assistiva; b) Atendimento Educacional Especializado; e c) formação de professores.

#### *4.3.1 Tecnologia assistiva*

Em termos conceituais, há diferentes interpretações sobre o conceito de TA. Mesmo em nosso país, a concepção tem mudado ao longo do tempo: no final da primeira década dos anos 2000, o Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência definiu TA como uma área de conhecimento com característica interdisciplinar, que engloba recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços (BERSCH, 2017). Mais recentemente, entretanto, o Estatuto da Pessoa com deficiência estabeleceu:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Ainda em relação à legislação nacional, em 2009, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu diretrizes operacionais para o AEE na EB e também definiu que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar não só a sua oferta, como o desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos (BRASIL, 2009b). Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão delegou ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de TA (BRASIL, 2015).

Em diálogo com a definição proposta pela lei e considerando o fato de que a TA engloba uma série de recursos, dispositivos, equipamentos e produtos, entendo que estes podem ser organizados ou classificados conforme os seus objetivos funcionais. Tal organização poderia ser relevante para o mapeamento das demandas pedagógicas de uma determinada comunidade escolar. Uma das classificações propostas é a de José Tonolli e Rita Bersch (utilizada pelo Ministério da Fazenda, Ciência, Tecnologia e Inovação e pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República) (BERSCH, 2017) e está resumidamente apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 - Diferentes categorias da TA, definições e exemplos

Diferentes categorias da tecnologia assistiva	Definição	Exemplos
<b>Auxílios para a vida diária e vida prática</b>	Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio, nas atividades como: alimentação, preparo de alimentos, vestimenta, higiene e outras necessidades pessoais.	Materiais escolares (como aranha mola para fixação da caneta, pulseira de imã estabilizadora da mão, plano inclinado para cadernos ou livros, engrossadores de lápis), suportes para utensílios domésticos, roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoadores, velcro, recursos para transferência, barras de apoio, etc.
<b>Comunicação Aumentativa e Alternativa</b>	Materiais e produtos destinados a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender.	Prancha de comunicação; vocalizadores de textos; prancha de comunicação gerada com <i>softwares</i> (símbolos são selecionados pelo movimento ocular e a mensagem é ativada pelo piscar) e pranchas dinâmicas de comunicação.
<b>Recursos de acessibilidade ao computador</b>	Conjunto de <i>hardware</i> e <i>software</i> especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e/ou motoras. Inclui dispositivos de entrada (mouses, teclados e acionadores diferenciados) e dispositivos de saída (sons, imagens, informações táteis).	Teclados modificados, teclados virtuais com varredura, <i>mouses</i> especiais e acionadores diversos, <i>software</i> de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais (pensamento), órteses e ponteiras para digitação, <i>softwares</i> leitores de tela, <i>software</i> para ajustes de cores e tamanhos das informações (efeito lupa), <i>softwares</i> leitores de texto impresso, impressoras braille e linha braille.
<b>Sistemas de controle de ambiente</b>	Recursos que permitem que as pessoas com limitações motoras possam ligar, desligar e ajustar aparelhos eletroeletrônicos como a luz, o som, televisores, ventiladores, executar a abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, acionar sistemas de segurança, entre outros.	Recursos de automação residencial e comercial, controles remotos.
<b>Projetos arquitetônicos para acessibilidade</b>	Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial.	Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente público, rampas, elevadores, adequações em banheiros, mobiliário adequado.
<b>Órteses e próteses</b>	São peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo.	Próteses de membros superiores e órtese de membro inferior.

<b>Adequação Postural</b>	Diz respeito à seleção de recursos que garantem posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corporal, além de recursos que auxiliam e estabilizam a postura deitada e de pé.	Módulo postural em cadeira de rodas.
<b>Auxílios de mobilidade</b>	Veículo, equipamento ou estratégia utilizada na melhoria da mobilidade pessoal.	Bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, <i>scooters</i> .
<b>Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil</b>	Ampliam a função visual e/ou traduzem conteúdos visuais em áudio ou em informação tátil.	Lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas, <i>softwares</i> ampliadores de tela, material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, <i>software</i> leitores de telas.
<b>Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais</b>	Melhoram a função auditiva e/ou traduzem os conteúdos de áudio em imagens, texto e/ou utilizam a língua de sinais.	Aparelhos auditivos, sistemas com alerta tátil-visual, software que favorece a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada. Livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais. Sistema de legendas <i>closed-caption/ subtitles</i> .
<b>Mobilidade em veículos</b>	Acessórios e recursos que possibilitam que as pessoas com deficiência física possam ter acesso à veículos (seja como motorista ou como passageiro).	Facilitadores de embarque e desembarque, elevadores para cadeiras de rodas instalados em transportes públicos.
<b>Esporte e Lazer</b>	Recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer.	Cadeira de rodas adequadas para a prática de basquete, bola sonora, auxílio para segurar cartas e prótese para práticas esportivas.

Fonte: baseado em Bersch (2017)

Apesar da classificação elucidar uma série de recursos, não considera outros produtos que podem ser necessários para o aprendizado e bem-estar de pessoas com TEA, por exemplo. Tendo em conta as características do transtorno, equipamentos como softwares que auxiliam a organização da rotina, cronômetros, assistentes virtuais, fones abafadores de ruído, óculos de sol e viseiras também poderiam ser citados. Ademais, nem todos os exemplos de TA mencionados estão diretamente relacionados ao cotidiano escolar: sem dúvida, uma pessoa que necessite de uma órtese de membro inferior terá maior autonomia e qualidade de vida se tiver sua necessidade atendida. Entretanto, entendo que, nesse caso, outras instâncias do poder público deveriam atender tal demanda.



No âmbito nacional, duas políticas públicas foram propostas nos últimos anos com o objetivo de orientar, financiar e auxiliar as escolas públicas na aquisição de TA. A primeira política, instituída em 2007, intitulada como Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação e destinou apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino. Além disso, o programa objetivou, dentre outras metas, disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino. Para tanto, a Secretaria de Educação de cada estado ou município deveria efetuar a adesão, o cadastro e a indicação das escolas contempladas e, após a confirmação da indicação da instituição e da disponibilização das salas pelo Programa, as secretarias de educação deveriam efetivar uma série de ações. As atividades incluíam informar às escolas sobre sua indicação; monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas; orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico e acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos (BRASIL, 2010).

O programa disponibilizou equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas de recurso e a oferta do AEE. A Figura 9 apresenta os recursos de TA contemplados pela política pública em foco.

Figura 9 - Equipamentos, mobiliários e materiais didático pedagógicos contemplados no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Legenda da Figura 9: Tabela com duas colunas. Na tabela 1, na coluna da esquerda, em destaque, o título: “Equipamentos”. Abaixo, texto: “02 microcomputadores, 01 laptop, 01 estabilizador, 01 scanner, 01 impressora laser, 01 teclado colmeia, 01 acionador de pressão, 01 mouse com entrada para acionador, 01 lupa eletrônica. Em destaque, o título: “Mobiliários”. Abaixo, texto: “01 mesa redonda, 04 cadeiras, 01 mesa para impressora, 01 armário, 01 quadro branco, 02 mesas para computador, 02 cadeiras”. Na coluna da direita, em destaque, o título: “Materiais didático/ pedagógicos”. Abaixo, texto: “01 material dourado, 01 esquema corporal, 01 bandinha rítmica, 01 memória de numerais I, 01 tapete alfabético encaixado, 01 software comunicação alternativa, 01 sacolão criativo monta tudo, 01 quebra cabeças – sequência lógica, 01 dominó de associação de ideias, 01 dominó de frases, 01 dominó de animais em Libras, 01 dominó de frutas em Libras, 01 dominó tátil, 01 alfabeto Braille, 01 kit de lupas manuais, 01 plano inclinado – suporte para leitura, 01 memória tátil”. Na tabela 2, em destaque, o título: “Equipamentos e Materiais Didático/pedagógicos”. Abaixo, texto: “01 impressora Braille – pequeno porte, 01 máquina de datilografia Braille, 01 reglete de mesa, 01 punção, 01 soroban, 01 guia de assinatura, 01 kit de desenho geométrico, 01 calculadora sonora”. Fim da descrição.

Fonte: BRASIL (2010)

Na análise do contexto, há pelo menos dois pontos relevantes a serem considerados neste momento: o primeiro diz respeito ao fato de que apenas escolas públicas municipais, estaduais ou do Distrito Federal pudessem participar do programa (o que exclui a participação dos IFs). O segundo ponto é que, mesmo que

pudessem ser incluídos no programa, a lista de materiais pedagógicos não contemplaria as especificidades da EPT. Entendo que, devido às características da modalidade e das instituições, é difícil fazer a previsão de quais recursos poderiam ser necessários: eles dependem das particularidades do contexto e do campo de conhecimento dos cursos oferecidos por cada campus. Por exemplo, no lócus onde eu atuo como professora, há oferta de cursos na área de polímeros e plásticos, logo os estudantes têm diferentes disciplinas de química. Neste caso, é possível que houvesse a demanda por uma tabela periódica em Braille, por exemplo. Em um campus cujo foco é o turismo, poderia haver demanda por mapas táteis. Por isso, a proposta de um kit único para todos os mais de 600 campi dos IFs não parece efetiva - ao contrário, há a necessidade de considerar a especificidade de cada realidade e, então, mapear as demandas.

Uma segunda política pública com foco na aquisição ou adequação de itens que compõem as salas de recursos foi promulgada mais recentemente, em 2020. A Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020, destinou recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola para as escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação Básica. O objetivo foi a promoção da acessibilidade das salas de recursos multifuncionais específicas ou bilíngues de surdos destinadas ao processo de ensino-aprendizagem, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias, para cobertura de despesas de custeio e capital. Os recursos financeiros previstos são liberados em favor das próprias unidades das escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do MEC - SEMESP/MEC - e ratificadas pelas secretarias de educação dos municípios, estados e do Distrito Federal às quais se vinculam, de acordo com os critérios de priorização do Programa Escola Acessível.

Com foco nas instituições de ES federais, o Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior - foi criado em 2005 e implementado até 2011. A execução do programa regulamentou que tais instituições apresentassem projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade. Em contrapartida, elas responderam pela organização de ações institucionais com o objetivo de garantir a inclusão de PcDs à vida acadêmica, eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, além de promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013).

A partir do ano de 2012, o Ministério da Educação, por intermédio das Secretarias de Educação Superior (SESu) e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a apoiar projetos das próprias instituições, concedendo recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições. Por meio dos Núcleos de Acessibilidade, as ações de política de acessibilidade na educação superior tinham quatro eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão; e programas de pesquisa. O segundo eixo citado contemplava a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, bem como a aquisição de equipamentos de TA (BRASIL, 2013). Dados do MEC<sup>28</sup> apontam que, no ano de 2019, cerca de dois milhões e quatrocentos mil reais foram destinados para execução das ações do programa. Entretanto, mesmo sendo instituições federais que ofertam cursos de ES, os IFs não foram contemplados neste programa.

Apesar de oferecerem cursos de EB e do ES, por mais de uma vez, os IFs não foram contemplados na política nacional e, por isso, continuam dependendo exclusivamente das políticas e/ou das estratégias institucionais para a aquisição e manutenção de equipamentos de TA. De mais a mais, a ausência de uma política pública nacional dificulta também um planejamento em rede, que considere as características da EPT e dos próprios IFs. Dessa forma, busco compreender as deliberações expressas nas políticas e apresento trechos dos textos institucionais que regulamentam a aquisição e uso de TA no Quadro 8.

---

<sup>28</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/incluir>

**Quadro 8 - Deliberações sobre Tecnologia assistiva nas políticas institucionais**

Instituição	Deliberações sobre Tecnologia assistiva
IF Baiano	Para fortalecer as ações da Inclusão, será criado o Núcleo de Acessibilidade, na Reitoria, visando apoio aos NAPNE, através da disponibilização de materiais e recursos de Tecnologia Assistiva.
IFRS	Art. 10. As ações para a permanência e êxito dos estudantes especificados no Art. 1º deverão garantir, entre outros: VI – disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência;
IFPI	Art.6º São objetivos específicos da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI: Assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos dos estudantes com necessidades educacionais específicas; Desenvolver, periodicamente, ações que promovam a sensibilização, adaptações de acesso ao currículo por meio de modificações ou provisão de recursos especiais, materiais ou de comunicação, para melhoria de metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão e diversidade. Incentivar tanto discentes como professores a desenvolver projetos na área de Tecnologia Assistiva.
IFSUL	Art. 11. As ações para a permanência e êxito dos estudantes com deficiência, negros, pardos e indígenas especificados no Art. 1º deverão garantir, entre outros: VI – disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência.  *A política entende tecnologia assistiva como: “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”

IFBA	<p>Art. 15. Os recursos e serviços de acessibilidade por meio do uso de tecnologia assistiva com o intuito de proporcionar o acesso aos conteúdos, comunicação e espaços são assegurados aos discentes com Necessidades Específicas e com transtornos específicos da aprendizagem.</p> <p>Art. 20. Os discentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento deverão ter acesso e participação nas atividades de recreação, educação física, esportes, lazer, por meio da adequação e utilização de tecnologia assistiva, com o intuito de ampliar suas habilidades funcionais e promover maior integração e convivência entre todos os estudantes.</p> <p>Art. 28. Aos discentes com cegueira e surdocegueira deverá ser disponibilizado profissional braillista, profissional leitor/transcritor, o ensino do Sistema Braille, materiais didático-pedagógicos táteis, em alto relevo, em Braille e em áudio, e o uso de tecnologia assistiva, de forma a ampliar as habilidades funcionais do estudante, promovendo sua autonomia e participação.</p> <p>Art. 42. Para a promoção da Acessibilidade Digital a instituição deve: V. Garantir acesso aos recursos de tecnologia assistiva e <i>softwares</i> para o uso de computadores de acordo com as especificidades de cada discente. VI - Promover a formação continuada dos servidores para construção e utilização de materiais didáticos acessíveis, bem como apropriação e uso dos recursos de tecnologia assistiva; VIII - Fomentar a aquisição de tecnologia assistiva e comunicação alternativa que facilitem o acesso das pessoas com deficiência ao trabalho, educação, cultura, esporte e lazer.</p> <p>Art. 50. A Reitoria e os Campi do IFBA devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas nesta, política, prioritariamente para: aquisição de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados às necessidades das pessoas com deficiência e/ou outras necessidades específicas</p>
IFAL	<p>Sempre que se justifique pelo princípio da equidade, o/ a discente com necessidades específicas poderá usufruir, durante a avaliação, não apenas de tecnologia assistiva e/ ou recursos físicos relacionados à sua necessidade (canetas especiais, reglete/punção, sorobã ou ábaco, lupa, calculadora, entre outros), como também dos profissionais de apoio que se façam necessários”.</p>
IFTM	<p>Art. 3. Antes do início do período letivo, o Napne realizará um acolhimento inicial, adotando-se seguintes procedimentos:</p> <p>(...) III – Após a entrevista, o Napne deverá elaborar relatório contendo todas as informações obtidas e também um parecer pedagógico contendo todas as recomendações iniciais a serem adotadas para acolhimento do estudante, é preciso considerar os seguintes aspectos nessas recomendações: c) tecnologia assistiva: recursos e equipamentos mecânicos, elétricos, eletrônicos, computadorizados;</p>

IFMG	Art. 7º §2º Sempre que se justificar pelo princípio da equidade, será conferido aos estudantes com necessidades específicas, em sala de aula, o direito não somente ao uso de tecnologia assistiva e/ou a recursos físicos relacionados à sua necessidade, como também de profissionais de atendimento educacional especializado a partir da elaboração de Projeto de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), conforme Instrução Normativa nº 07/2019 do IFMG.
IFTO	Art. 28. Para operacionalizar a proposta pedagógica voltada aos estudantes com deficiência, serão adotadas as seguintes ferramentas: IV - tecnologia assistiva;
IFAC	<p>4.7. A partir do acolhimento e do estudo de caso serão definidas as intervenções pedagógicas de curto, médio e longo prazo necessárias para o processo de inclusão, tais como: d) recursos e tecnologia assistiva necessárias;</p> <p>5.4. O Plano de Ação (elaborado pelo Napne, Naes, Cotep, Coordenação de Curso e professores(as) para cada estudante a ser atendido, prevendo ações anuais, que podem ser revistas semestralmente, para a realização dos ajustes e adequações necessárias) pode prever: f) aquisição de recursos de tecnologia assistiva.</p> <p>9.3. Ao planejar e realizar uma atividade avaliativa para os(as) estudantes com necessidades educacionais específicas, é necessário: c) sempre que se justifique o princípio da equidade, o(a) estudante com necessidades educacionais específicas poderá usufruir, durante a avaliação, não apenas de tecnologia assistiva e/ou recursos físicos relacionados a sua necessidade (canetas especiais, reglete/punção, sorobã ou ábaco, lupa, calculadora, entre outros), como também de profissionais de apoio que se façam necessários;</p> <p>11.3. Deve ser conferido aos(as) estudantes com necessidades específicas em sala de aula o direito ao uso de tecnologia assistiva e/ou recursos físicos relacionados a sua deficiência (canetas especiais, reglete/punção, sorobã ou ábaco, lupa, calculadora, computador, entre outros), buscando eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>11.4. A necessidade de uso de tecnologia assistiva deve ser analisada pelo Napne e Cotep, a fim de identificar qual recurso que supre da melhor maneira a necessidade do(a) estudante em sala de aula e/ou suas atividades acadêmicas.</p> <p>11.5. Dentre os recursos de tecnologia assistiva que pode ser utilizado por estudantes com diferentes especificidades, a gravação da aula ou atividade acadêmica, por meio de gravador ou outra tecnologia que permita a gravação de áudio, deve ser disponibilizada para fins, exclusivamente, escolares. Para isso, se faz necessária a orientação ao(a) estudante e professor(a) sobre a ética no uso das gravações, bem como a importância do recurso para a aprendizagem do estudante.</p> <p>11.7. Cabe ao Napne, definir e organizar como a tecnologia assistiva será utilizada pelo(a) estudante, sendo necessário o registro da movimentação do equipamento conforme normas do setor de Almoxarifado e Patrimônio.</p>
IFG	Art. 10. Sempre que se justifique pelo princípio da equidade e quando relacionado às necessidades dos estudantes com NEE, será conferido a estes o direito ao uso de tecnologias assistivas ou recursos materiais, tais como calculadora, gravador ou outros.

Fonte: autoria própria (2023)

Ao examinar os dados apresentados, surgem algumas constatações. Inicialmente é possível perceber que as primeiras políticas a serem instituídas temporalmente são aquelas que regulamentam a disponibilização de TA aos estudantes que necessitem: cito as políticas do IF Baiano, IFRS, IFPI, IFSul e IFBA. Deste grupo, o documento do IFBA descreve, inclusive, quais categorias de TA (tomando como base a categorização apresentada anteriormente) estariam previstas: as de comunicação aumentativa e alternativa; os recursos de acessibilidade ao computador; os auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; os auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais; e as de esporte e lazer. Dessa forma, a política do IFBA dá pistas para as categorias de TA que são condizentes com a EPT. No mesmo sentido, o IFAL e o IFAC citam recursos como canetas especiais, reglete/punção, sorobã ou ábaco, lupa e calculadora.

A previsão de desenvolvimento e elaboração de TA, como o incentivo de projetos de ensino, pesquisa e extensão nessa área estão presentes apenas na política do IFPI. Vale destacar, mais uma vez, que tal orientação vai ao encontro da LBI, que responsabiliza o poder público a criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de recursos de TA (BRASIL, 2015).

Ainda, destaca-se a diferença entre a conceituação do termo TA. Enquanto o IFSul toma a definição proposta pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, o IFFar comunga do conceito proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O IFTO, por sua vez, entende TA como ferramenta para operacionalizar a proposta pedagógica voltada aos estudantes com deficiência.

Outra particularidade diz respeito à previsão orçamentária para a efetivação das ações (sejam elas a aquisição de TA ou o desenvolvimento de projetos nessa área), porque “[...] a concretude da política pública passa pelo gasto público necessário para materializá-la” (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019, p. 209). Apesar de haver equipamentos de TA com baixo ou nenhum custo (a exemplo dos recursos de digitação por voz e leitores de tela disponíveis nas plataformas do Google Docs), outros ainda têm valores que requerem planejamento orçamentário (como



impressoras Braille e lupas eletrônicas, por exemplo). Nesse sentido, apesar de boa parte das políticas preverem a disponibilização de TA aos estudantes ou regulamentarem seu uso, somente a política do IFBA faz menção à orientação de incluir, em seus orçamentos anuais e plurianuais, dotações destinadas a viabilizar ações previstas. A prioridade, conforme o texto, deve residir na aquisição de recursos de acessibilidade e de TA adequados às necessidades das PcDs e/ou outras necessidades específicas.

Por fim, mas sem o propósito de encerrar a discussão, chamo a atenção para a regulamentação no que diz respeito ao uso de TA. Com pequenas diferenças na redação do texto normativo, o IFAL, IFMG, IFAC, IFTM e IFG definem que, sempre que se justifique pelo princípio da equidade, os estudantes em foco poderão usufruir não apenas de TA e/ ou recursos físicos relacionados à sua necessidade, como também dos profissionais de apoio que se façam necessários. A partir de tal deliberação, reflito sobre o fato de a identificação da necessidade do uso de TA partir de outras pessoas (ou grupo de pessoas) que não o próprio estudante. Nessa orientação, o IFAC regulamenta que tal necessidade “deve ser analisada pelo NAPNE e Cotep, a fim de identificar qual recurso que supre da melhor maneira a necessidade do(a) estudante em sala de aula e/ou suas atividades acadêmicas”. O IFBA, por outro lado, regulamenta que sejam disponibilizados profissional braillista, profissional leitor/transcritor, o ensino do Sistema Braille, materiais didático-pedagógicos táteis, em alto relevo, em Braille e em áudio, e o uso de TA aos estudantes com cegueira e surdocegueira.

Uma vez que as políticas assumem tal posicionamento, excluem a possibilidade de participação e protagonismo na tomada de decisão dos próprios estudantes. Ademais, não reconhecem que “o diagnóstico, em si mesmo, é incapaz de expressar de antemão as possibilidades do indivíduo” (CUNHA; ROSSATTO, 2015, p. 661) e que a aprendizagem está diretamente relacionada às ações subjetivas dos estudantes e suas particularidades nos processos de desenvolvimento. Para que seja efetivamente um espaço inclusivo, a escola pública necessita garantir que os estudantes sejam ouvidos em suas expectativas, desejos e frustrações (ibid). Aliás, é possível que os estudantes da EPT possuam experiências escolares anteriores e que nelas tenham tido a oportunidade de conhecer, aprender e até mesmo escolher (mesmo que temporariamente) recursos de TA que melhor os contemple.

Exemplifico trazendo um episódio da minha prática docente: quando recebemos a notícia de que teríamos um estudante cego em nosso campus, antes mesmo das aulas iniciarem, mobilizamos uma série de esforços porque não possuíamos uma impressora Braille. Depois de três anos, várias tentativas, reuniões e movimentos institucionais, o recurso foi finalmente adquirido. Ele foi relevante para a oferta de materiais de língua estrangeira (já que o estudante necessitava do registro escrito para a aprendizagem dos aspectos fonológicos da língua inglesa). Entretanto, ele preferia fazer uso de softwares de leitura de tela porque foi o recurso de TA mais efetivo para ele. Não quero afirmar aqui que a aquisição da impressora não se justificou, até porque ela pode ser utilizada para uma série de outras atividades, mesmo que não haja uma pessoa com deficiência visual matriculada no campus. O que aprendi é que as demandas de TA devem levar em consideração as vivências e preferências dos estudantes, o que não quer dizer que as instituições não devam ter diferentes recursos a serem oferecidos às pessoas e que estes não devem ser adquiridos somente quando há a demanda urgente.

Dando prosseguimento na análise de outros elementos, a próxima subseção propõe a análise dos direcionamentos institucionais sobre outra dimensão relevante para a acessibilidade pedagógica de estudantes público-alvo da EE: o AEE.

#### *4.3.2 Atendimento Educacional Especializado*

O AEE tem sido prática recorrente há muitos anos, mas organizado de modo que fosse substitutivo ao ensino comum. Nesse modelo, as instituições especializadas, escolas especiais e/ou classes especiais determinavam o modo de atendimento clínico terapêutico e as práticas escolares para as PcDs. Com a promulgação da PEEPEI, entretanto, o AEE passa a ser considerado complemento e/ou suplemento na formação de estudantes, com o objetivo de contribuir para a autonomia e independência dos estudantes, dentro ou fora da escola. Como atribuições, o AEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade (com fins de eliminar as barreiras para a plena participação de estudantes). Portanto, as atividades desenvolvidas têm características diferentes das realizadas na sala de aula comum: a disponibilização de programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de

comunicação e sinalização, as ajudas técnicas e o uso de TA são exemplos. Para mais, mesmo que tenha características específicas, tal atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum durante todo o processo de escolarização dos estudantes (BRASIL, 2008c).

A PEEPEI também definiu que o AEE se constitui como oferta obrigatória dos sistemas de ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Além disso, orienta que deva ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Consideradas tais especificidades, bem como as características dos IFs, há pelo menos dois entraves nestas proposições: o primeiro diz respeito ao fato de que tais instituições oferecem cursos de EPT, modalidade que se efetiva não só na EB, como no ES. Assim, acaba não cumprindo as exigências de programas e políticas públicas com foco em cada um dos diferentes níveis de educação. Em outras palavras, os IFs não são incluídos em políticas públicas cujo foco é a EB (como no caso do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais), nem naqueles cujo foco é o ES (a exemplo do Programa Incluir - acessibilidade na Educação Superior). O segundo embaraço diz respeito ao fato de que alguns IFs ofertam cursos de tempo integral sendo, portanto, impossível que o AEE seja realizado no turno inverso ao da classe comum.

Somado a tais especificidades, é preciso considerar a crítica desvelada por pesquisas do campo da EE:

O atendimento educacional especializado quando ofertado exclusivamente em sala de recursos, ou seja, extrassala de aula comum, reforça o pressuposto de que o problema está no aluno, e não na escola. (...) Esse sistema (...) além de acomodar a diferença, reforça o divórcio que existe entre Educação Especial e Educação Geral. A responsabilidade pela escolarização desses alunos acaba recaindo majoritariamente sobre os professores especializados, enquanto a escola como um todo pouco é demandada para acolher a diferença de seus alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2022, p.29).

A criação dos NAPNEs marcou uma orientação institucional no sentido de aproximações com o campo da EE. Entretanto, na oportunidade, não houve, por parte da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a previsão do cargo de professor de EE como profissional a ser integrado ao núcleo (MORAIS; CARVALHO, 2022). As orientações legais dos NAPNEs apontam para a composição através de um coordenador e de uma equipe multiprofissional e a formalização desta

dá-se através da publicação de portaria emitida pelo reitor da instituição (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021) - sem menção, portanto ao professor de EE.

Sobre a composição da equipe multiprofissional, esta deve considerar a participação de servidores docentes, bem como de servidores com outras formações, além de estudantes e membros da comunidade. No que diz respeito aos servidores, na análise do Plano de carreira dos cargos Técnico- Administrativos em Educação<sup>29</sup>, pude identificar alguns dos profissionais que poderiam fazer parte dos núcleos: assistente social, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, médico clínico, enfermeiro, musicoterapeuta, pedagogo, psicólogo, tradutor e intérprete, terapeuta ocupacional e técnico em assuntos educacionais<sup>30</sup>. Todos os profissionais citados poderiam contribuir enquanto membros do NAPNE e na execução de suas atividades, enquanto profissionais da saúde ou da educação. Entretanto, em nenhum destes cargos há a previsão de realização das atividades do AEE, em consonância com a legislação. Ademais, mesmo sendo profissionais da área da educação, não há garantia de que o servidor teria formação adequada para a execução do atendimento.

Conforme a legislação nacional (BRASIL, 2009b), o professor que atua no AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência (a exemplo dos cursos de licenciatura) e formação específica para a EE. Conforme a Resolução que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, são atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

<sup>29</sup> [https://www2.unifap.br/drh/files/2017/01/DESCRICA0\\_DE\\_CARGOS-NIVEL\\_E.pdf](https://www2.unifap.br/drh/files/2017/01/DESCRICA0_DE_CARGOS-NIVEL_E.pdf)

<sup>30</sup> Este cargo tem como requisito de qualificação o curso superior em Pedagogia ou Licenciaturas e prevê, como atividades da função, a coordenação das atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisão e avaliação destas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Além disso, cabe ao profissional assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b).

Para além da necessidade de oferta de AEE, o professor de EE pode atuar em diferentes demandas das instituições como, por exemplo, na capacitação da ação pedagógica dos demais professores e da comunidade escolar, contribuir para o uso de recursos de TA, consideradas as demandas de cada estudante. Tal profissional pode coordenar projetos de ensino, pesquisa e extensão no campo da EE e sensibilizar todo o contexto educacional para uma educação que respeita os direitos humanos, além de colaborar para o aperfeiçoamento do processo educacional dos estudantes (MORAIS; CARVALHO, 2022). Por isso, a existência de um professor de EE antecede a demanda de AEE de um determinado estudante.

Nas políticas institucionais, IF Baiano, IFPI, IFSul, IFBA, IFFar, IFMG e IFG assumem o compromisso com a oferta de AEE na própria instituição. Ademais, observo que a menção aos estudantes com AH/ SD se dá em raras vezes nos textos das políticas, mesmo que tal grupo faça parte do grupo de estudantes público-alvo da EE. Nas poucas vezes que são mencionados, os direcionamentos convergem para a garantia de AEE. A guisa de exemplo, destaco o artigo 27 da política do IFG que define:

Ao estudante que apresentar características de altas habilidades ou superdotação deverá ser oferecido o enriquecimento curricular no ensino regular, como atendimento educacional especializado em caráter suplementar, sendo-lhe facultada a possibilidade de aceleração ou avanço de estudos para concluir em menor tempo o programa acadêmico.

Considerando as especificidades e características dos estudantes, o IFBA define diferentes estratégias. Nos casos de estudantes com cegueira e/ou com surdocegueira, a política prevê que deverão ser garantidas atividades de orientação e mobilidade (OM) ofertadas pelo AEE por profissionais devidamente capacitados nesta área. Com relação aos estudantes com deficiência intelectual, o documento define que deverá ser assegurado AEE com atividades de vida autônoma. Por fim, o IFBA se compromete a assegurar atendimento aos estudantes diagnosticados com transtorno de aprendizagem e/ou Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem

hiperatividade, bem como outras dificuldades de aprendizagem, devidamente identificadas.

Na contramão, percebo uma orientação divergente em parte das políticas institucionais promulgadas recentemente: parece haver um direcionamento político no sentido de delegar e responsabilizar outros setores e atores educacionais a realizar as atribuições do professor de AEE (PAEE). O IFAL, por exemplo, regulamenta que os docentes deverão reservar pelo menos uma hora da sua carga horária para conceder apoio educacional complementar ou suplementar aos estudantes com necessidades específicas. Para fins administrativos, o apoio deve estar presente no planejamento (definido pelo plano individual de trabalho) e acontecer no horário de atendimento docente. O texto também prevê que o NAPNE possa auxiliar os professores nas adequações de materiais e instrumentos, desde que se considere os limites da sua capacidade operacional e competência. No mesmo sentido, a coordenação pedagógica deve auxiliar na orientação, na preparação e nos encaminhamentos necessários.

Entendo que, no referido caso, as atribuições dos PAEEs acabam sendo segmentadas e absorvidas pelas coordenações de curso, pelos docentes e pelos membros do NAPNE, que não possuem, necessariamente, formação no campo da EE. Além disso, os profissionais mencionados podem ficar sobrecarregados ou não responderem adequadamente a todas as demandas (MORAIS; CARVALHO, 2022). Em diálogo, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022, p. 31) advertem:

Um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial tem sido o baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores de Educação Especial e/ou equipes multidisciplinares para apoio dentro das escolas de ensino comum, e isso tem como consequência uma responsabilização dos professores da sala de aula para enfrentar mais este desafio, que se soma a tantos outros que eles enfrentam dentro do sistema escolar, como, por exemplo, o trabalho em dois ou três turnos, salários baixos, número excessivo de alunos em sala de aula, escassez de material, formação deficitária, entre outros.

A sobrecarga de trabalho relacionada às demandas providas da EE também é realidade em outros contextos, como nos países latino-americanos (BAPTISTA; CORDEIRO; GOMES, 2022) e no ensino privado (CONTEE, 2022). De acordo com pesquisa realizada a pedido do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS), as escolas da EB da rede privada gaúcha não

disponibilizam a estrutura e pessoal de apoio necessários para a efetivação da educação inclusiva (CONTEE, 2022).

Ao encontro da orientação da política do IFAL está também a da política do IFMG. O décimo quinto artigo da sua política orienta que os docentes deverão conceder apoio educacional complementar agendado aos estudantes com necessidades educacionais específicas cujas particularidades dificultem o acompanhamento regular dos conteúdos programáticos. O documento do IFMG elucida também que tal apoio educacional tenha o suporte do NAPNE e de possíveis parcerias. Além disso, responsabiliza o professor, ao final do período letivo, por emitir um relatório para os estudantes atendidos que possuem Plano Educacional Individualizado. O relatório deve conter informações como: avanços, dificuldades ou retrocessos e identificação de fatores externos que estejam influenciando no processo escolar.

Uma terceira instituição a responsabilizar os professores de sala de aula comum é o IFTM. O 16º artigo define que os professores deverão conceder apoio educacional complementar agendado com os estudantes com necessidades específicas cujas especificidades dificultem o acompanhamento regular dos conteúdos programáticos. Acrescenta ainda que o apoio deverá fazer parte do planejamento do professor e acontecer em horário diferente do horário das aulas.

Como é possível perceber, algumas instituições deslocam as atribuições dos PAEEs, regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/ 2009, e responsabilizam outros agentes. À guisa de síntese, para elucidar de que maneira os textos institucionais responsabilizam outros atores educacionais, apresento o Quadro 9, que indica a previsão das políticas quanto às atividades e o setor/ servidor envolvido na realização das ações.

Quadro 9 - Divisão das atribuições do PAEE e setores/ servidores responsabilizados

Atribuições dos professores de AEE (BRASIL, 2009)	Agentes responsáveis					
	PAEE	NAPNE	Coord. de curso	Pedagogos ou coord. Pedagógica	Professor da sala comum	Sem definição
Produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade		IFAL IFAC IFC		IFAL IFPB	IFAL IFTM IFMG IFG IFPB	IFBA IFSul IFRS IFPI IFFAR IF Baiano IFBA IFTO
Acompanhar o processo educativo, propor reunião com o estudante, família, com docentes		IFTM IFMG IFAC IFAL IFSul IFRS IFPI IFG	IFTM	IFAL IFSul IFRS		
Realizar atendimentos individuais		IFMG		IFAL	IFTM IFMG IFAL	IFG
Realizar Atendimento Educacional Especializado	IFSul IFRS IFBA IFTO					IFPI IF Baiano
Elaborar o plano de Atendimento Educacional Especializado <sup>31</sup>	IFMG	IFAC IFTM IFMG IFPI	IFAC	IFAL IFPI	IFAC IFMG IFPI	
Estabelecer parcerias intersetoriais		IFMG IFAC IFG				

Fonte: autoria própria (2023)

<sup>31</sup> Nos documentos institucionais, está previsto o Plano Educacional Individualizado (PEI)



Na análise das políticas, portanto, revela-se a tentativa de distribuir a responsabilidade pela execução de atribuições dos professores de PAEEs (conforme Resolução CNE/CEB nº 4/ 2009) a diferentes atores: professores das classes comuns, membros dos núcleos, servidores do setor de pedagogia e coordenadores de curso. Se por um lado, as instituições enfrentam o cenário da falta de PAEEs e propõem acompanhamentos e diferentes estratégias no sentido de contribuir para a aprendizagem do estudante, por outro, a qualidade da educação ofertada a estudantes público-alvo da EE sofre prejuízos. Se a presença de um educador de AEE é fundamental nas escolas de EB, onde os professores devem ter formação inicial em licenciatura ou pedagogia, que dirá no contexto dos IFs, onde boa parte do grupo de professores que compõem o quadro não são formados em cursos de licenciatura (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

Portanto, mesmo que apenas o apoio concedido pelo PAEE possa não ser suficiente no que diz respeito ao domínio do campo de saber de cada uma das disciplinas de diferentes cursos, a sua atuação é imprescindível. Evidencia-se uma demanda de profissionais com conhecimentos sobre os diferentes campos de saberes na formação dos estudantes para o mundo do trabalho, assim como os IFs precisam de profissionais que tenham conhecimentos sobre o campo da EE. Talvez, consideradas tais características institucionais, eis que se corrobora a necessidade de coensino. Apontado pela literatura como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar, o modelo

[...] É baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo da sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder às necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2022 MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2022, p.26).

Em diálogo com as autoras, defendo a ideia de que o AEE, no contexto dos IFs, deva dar-se por meio de ações coletivas entre diferentes profissionais, sejam eles docentes das classes comuns, membros do NAPNE e educador especial:

Entende-se a importância dos demais profissionais do quadro de servidores atuarem para garantir o processo da inclusão escolar e que estes necessitam

agir de maneira articulada no atendimento desses estudantes, mas ressalta-se que a existência desses profissionais não exime a responsabilidade da instituição em ter em seu quadro de servidores o profissional com formação específica em Educação Especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2022, p. 333).

Felizmente, já existem experiências exitosas que direcionam a possibilidade de atuação pedagógica neste modelo. Na reflexão sobre a atuação de um professor de EE no IF Baiano, por exemplo, percebe-se o sucesso de propostas pautadas no modelo de ensino colaborativo<sup>32</sup>. Apesar da experiência ainda apontar para demandas pendentes como contratação de profissionais especializados para trabalho em rede, ampliação do quadro de tradutores intérpretes da língua de sinais, investimento em formações e previsão de carga horária docente para planejamento conjunto entre professor de EE e professor dos componentes curriculares comuns), “[...] a ação conjunta entre professor de EE, membros do NAPNE e demais profissionais do campus do IF Baiano demonstrou que a atuação desse professor é essencial nesse contexto” (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021, p. 332). No caso específico dessa instituição, a garantia de um PAEE contribuiu significativamente na formação de mais de uma dezena de estudantes, com diferentes demandas educacionais. Dentre as ações desenvolvidas pelo educador especial, destacaram-se:

- a) Ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua;
- b) Orientação aos docentes, em parceria com o intérprete, para elaboração de materiais visuais de apoio ao aprendizado;
- c) Adaptação de materiais de estudo;
- d) Ampliação de textos;
- e) Atendimento individualizado para acompanhamento e realização de tarefas acadêmicas;
- f) Acompanhamento das aulas práticas para dar suporte ao estudante;
- g) Adaptações de materiais e provisão de Tecnologia Assistiva;
- h) Discussões de propostas nas reuniões de conselho de curso com toda equipe pedagógica e docentes (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

Apesar de existirem poucos relatos de experiências nos IFs, o sistema de bidocência foi defendido há quase uma década pelo professor Hugo Otto Beyer.

---

<sup>32</sup> As autoras fazem uso da definição proposta por Mendes (et al.), 2014, p. 45:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial [...].

Considerada condição importante para que a educação inclusiva seja efetivada, tal sistema entende a classe inclusiva como grupo heterogêneo de estudantes, composto por crianças com mais variadas capacidades e, também, necessidades. Com base em experiências realizadas na cidade de Hamburgo, Alemanha, o autor propõe que as classes de inclusão que recebam crianças com dificuldades significativas na aprendizagem, na comunicação ou na conduta tenham menor número de estudantes, acréscimos específicos nas horas aula e disponibilidade de educadores especiais. Cabe destaque, entretanto, ao fato de que os atendimentos nunca devem ser concentrados apenas nos estudantes com necessidades especiais:

[...] os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais estudantes possam demonstrar. Com isso, se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial e também se estará fugindo de uma prática docente orientada por uma abordagem terapêutica (BEYER, 2013, p. 33).

Mesmo sendo defensor de tal proposta, Beyer reconhece que a carência de professores no cenário brasileiro é notória. Como autocrítica, ele questiona se não pareceria uma pretensão exagerada advogarmos pela presença de um segundo professor quando a realidade nos denuncia a carência de professores nas áreas básicas do currículo (BEYER, 2013).

Como parte do sistema educacional brasileiro, os IFs também enfrentam tal dificuldade. Devido à inexistência de vagas para servidores efetivos, a maioria dos profissionais com formação em EE contratada nos últimos anos tem regime temporário. Ademais, a contratação se dá em consequência da matrícula de estudantes público-alvo da EE.

Mesmo que a abertura de vagas para servidores permanentes seja um processo que extrapola as competências dos IFs, sendo uma proposição do MEC, é possível que as instituições prevejam estratégias para a priorização de profissionais de EE. Nesse sentido, as políticas poderiam assegurar que, uma vez que haja novos códigos de vagas, estes devessem ser destinados prioritariamente para a contratação de professor de PAEEs em campus onde não há tal profissional. Infelizmente, não há nenhuma deliberação semelhante nos documentos analisados.

Nesse contexto, processos judiciais movidos pelo Ministério Público Federal têm sido criados no sentido de obrigar as instituições públicas a contratar profissionais

especializados para a EE. Três campi do IFAL, em 2017, foram judicialmente sentenciados a contratar profissionais técnicos em linguagem de sinais. A instituição contratou os profissionais exigidos temporariamente e, apesar de responderem à demanda que se colocou urgente, a contratação em condições temporárias prejudicou o fortalecimento das ações da EE inclusiva, já que o conhecimento adquirido e vivenciado por tais profissionais não se perpetuou ao longo do tempo. Como não há vínculo temporário que possa ter duração maior do que dois anos, parte do processo se estagna quando outros profissionais temporários assumem o encargo de tais atividades e os avanços na política acabam andando em passos lentos (MORAIS; CARVALHO, 2022).

Além de configurar-se como medida paliativa, o modelo de contratação acaba provocando a descontinuidade das condutas institucionais (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021). Um levantamento presente na Carta sobre o cargo de Professor de EE no contexto da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Atendimento Educacional Especializado<sup>33</sup> elucida os dados quantitativos sobre a presença de professores de AEE na Rede Federal. O primeiro edital para contratação de PAEE foi publicado em 2014, pelo IFFar. De lá para cá, dos dezessete editais citados na Carta, onze regiam a contratação de profissionais em caráter substituto ou temporário. A maioria dos editais também foram lançados depois da Lei de Cotas, ou seja, depois de 2017. Dentre as dezessete instituições cujas políticas estão sendo analisadas nesta pesquisa, apenas seis publicaram edital para a contratação de PAEE: IFBA, IF Baiano, IFC, IFFar, IFRS e IFSul- mesmas instituições que se comprometeram, nas suas políticas institucionais, com a garantia de oferta de AEE.

A Carta sobre o cargo de Professor de Educação Especial no contexto da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Atendimento Educacional Especializado também denuncia o fato de que alguns IFs estejam terceirizando as funções ou realizando contratos de servidores para as funções específicas de ensino

---

<sup>33</sup> A Carta foi redigida pelas professoras Carla Ariela Rios Vilaronga (servidora do IFSP, São Carlos) e Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães (servidora do IFAP, Macapá) e dirigida à professora Sônia Regina de Souza Fernandes, presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), em 23 de março de 2021. O documento foi assinado por mais de 680 servidores de diferentes IFs.

para o AEE em caráter funcional de Técnico Administrativo (com exigência de formação em EE). O documento adverte o equívoco de tal estratégia:

[...] exige-se a formação para a docência, atribui-se atividades da docência, mas contrata-se como técnico, de modo a desprezar a função docente, as conquistas históricas da educação e das pessoas com deficiência, além das legislações (VILARONGA; GUIMARÃES, 2021)

O que o documento pleiteia (com o apoio de quase 700 servidores) é o apoio do CONIF no sentido de solicitar códigos de vagas específicas para docentes de EE junto ao Ministério da Educação. Uma vez considerados os números absolutos dos IFs brasileiros em 2021 (mais de 1 milhão e 500 mil matrículas; mais de 650 unidades, mais de 46 mil docentes<sup>34</sup>), há ainda um longo caminho a ser percorrido que depende não só de movimentos institucionais (que são relevantes), mas também de uma política nacional que perceba a urgência e a necessidade de contribuição dos professores de AEE no processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez reconhecido o fundamental papel do PAEE no sentido de assegurar estratégias para a aprendizagem, analiso as deliberações das políticas no que diz respeito à formação de professores.

#### *4.3.3 Formação de professores*

Refletir sobre o papel da formação na constituição da prática docente me faz retomar à minha formação acadêmica durante o mestrado em Educação. Revisito minha escrita que completou 10 anos em 2022, e percebo que mantenho o mesmo ponto de vista. Questiono-me: o que entendo por formação de professores? Na interface entre os campos da EPT e da EE, por que ainda os professores afirmam que não estão preparados para ensinar todos os estudantes? Por que não são considerados competentes para lidar com as diferenças na sala de aula (MANTOAN, 2009)?

Ainda que concorde que a formação inicial dos professores forneça bases que contribuem para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, ela não

---

<sup>34</sup> Conforme Plataforma Nilo Peçanha:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OTlhYW11iwiidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkbkY1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>

é suficiente quando entendemos a formação destes para além da aquisição de conhecimentos técnicos (MIZUKAMI, 2002). Nesse sentido, assumo que

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2012, p. 11).

Direciono minha análise para o contexto dos IFs: mesmo que boa parte do grupo docente não seja formado em cursos de licenciatura (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021), eles possuem outros saberes que extrapolam os da formação profissional. Se os saberes docentes configuram-se como plurais e formam-se através da interlocução com outros saberes, como os disciplinares, curriculares e experienciais, os professores dos IFs possuem saberes que são construídos na interação com diferentes fontes sociais, seja no ambiente familiar, na experiência prévia enquanto estudante, nos cursos ou estágios, nas utilização de ferramentas como livros didáticos ou na própria prática profissional (TARDIF, 2012).

Ainda assim, percebo que as experiências escolares dos professores da minha geração podem não contribuir para a constituição de uma prática inclusiva. Afinal de contas,

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2012, p. 68).

Somado ao fato de que parte dos docentes em foco não tiveram formação inicial para a docência, imagino que boa parte dos professores dos IFs tiveram experiências escolares não-inclusivas. Tais docentes, assim como eu, não tivemos colegas de escola que fossem PcDs, que tivessem TEA ou AH/SD (pelo menos não eram identificados assim). Salvo poucas exceções (naquelas quando o sujeito, apesar da deficiência, conseguia adaptar-se ao padrão de normalidade exigido), os estudantes público-alvo da EE, durante o período de nossa escolarização, estavam segregados: matriculados em escolas especiais.

Portanto, quando buscamos referências nos saberes experienciais, resgatamos lembranças de um cotidiano escolar excludente, com foco em padrões de normalidade. Aliás, a prática profissional docente pode não ter contribuído: imaginemos que um professor tenha tido sua experiência exclusivamente nos IFs. Até a promulgação da Lei 13.409, de 2016, o número de estudantes público-alvo da EE matriculados nesse cenário era baixíssimo, não demandando essa aprendizagem dos professores no cotidiano de suas práticas.

Por isso, prever a capacitação de servidores nas metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão social, como fazem as políticas do IFSul e do IFRS, pode ser uma estratégia interessante, mas não suficiente. Entendo que, para além do seu sistema cognitivo, a história de vida, as emoções, crenças, cultura e personalidade influenciam diretamente o fazer docente (TARDIF, 2012). Nesse sentido, justifica-se também a necessidade de atividades que busquem, por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, a construção da cultura da educação para os direitos humanos.

Conforme o Plano de Ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2012),

[...] a educação em direitos humanos pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (UNESCO, 2012, p.13- 14)

Além de um conjunto de princípios condutores que guiam a reforma educacional e contribuem para a solução dos problemas presentes nos sistemas educacionais contemporâneos, a educação para os direitos humanos tem potencial de desempenhar uma função decisiva no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, social e político dos países. Ademais:

- a educação em direitos humanos multiplica os frutos da aprendizagem, ao promover um processo participativo de ensino e aprendizagem direcionado às crianças;
- a educação em direitos humanos amplia o acesso ao processo de escolarização e a participação neste, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos, que objetivem a igualdade de oportunidades, a diversidade e a não discriminação;
- a educação em direitos humanos contribui para a coesão social e para a prevenção dos conflitos, apoiando o desenvolvimento emocional e social das crianças e disseminando valores democráticos (UNESCO, 2012, p. 6- 7)

No cenário brasileiro, a Resolução nº 1/2012 do CNE estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e regulamenta princípios, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social. Entre outros, destaco os princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos e o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades (BRASIL, 2012). Também cabe destacar que a resolução assegura que

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (BRASIL, 2012).

Somente duas políticas institucionais em foco mencionam a Educação em direitos humanos: a do IFSul e a do IF Baiano. A primeira, apenas menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012 - como um dos dispositivos legais e normativos que amparam o texto institucional. A política do IF Baiano apresenta o Programa de Educação em Direitos Humanos e esclarece que ele busca conciliar ações que promovam e defendam os direitos humanos no âmbito da Reitoria, de seus *campi* e das comunidades que compõem o seu percurso educativo. O programa se constitui através dos Núcleos de Estudos de Afro-brasileiro e Indígena; de Estudos de Comunidades Tradicionais; de Estudos sobre Diversidade Sexual; de Estudos de Inclusão da Mulher e de Apoio ao Adolescente sob Medidas Socioeducativas. As ações relacionadas à EE respondem a um outro programa, o de Atendimento às Pessoas com necessidades. Apesar da sua existência, não há menção a atividades relacionadas à formação docente.

Ainda que não incluam ações relacionadas à Educação em Direitos Humanos, as políticas institucionais preveem a sensibilização e debate sobre a cultura da educação para a inclusão, o que me parece tangenciar a temática. A política do IFC,



por exemplo, prevê a sensibilização da comunidade do campus e da Reitoria e acredita que tal atividade promove a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas. Porém, as orientações das políticas nesse sentido direcionam as ações para a comunidade acadêmica em geral, sem especificações das atividades para os professores. O IFAC define que, para contribuir com a inclusão escolar do(a) estudante com deficiência nos cursos ofertados, além de proporcionar acessibilidade estrutural, comunicacional e curricular, se faz necessário desenvolver, de forma contínua, ações que visem a quebra de barreiras atitudinais na comunidade acadêmica da Instituição, tais como: palestras, atividades culturais, reuniões e rodas de conversa.

Em diálogo à orientação do IFAC, Teixeira e Vianna (2020) relatam uma experiência de formação docente, através de uma oficina de sensibilização, denominada “Alteridade: eu no lugar do outro”. Desenvolvida em uma escola de EB, privada, de Itu/ São Paulo, a atividade teve duração de apenas três horas, mas, conforme as pesquisadoras, foi capaz de despertar um novo olhar aos docentes:

[...] eles puderam refletir sobre a importância da inclusão nas instituições de ensino regular e vivenciar situações reais que perpassam suas salas de aula.(...) Com a oficina, ficou perceptível também a necessidade de formação docente continuada e de um trabalho a ser realizado em conjunto. Os professores em geral puderam se colocar no lugar do outro e que este pode ser o início de um processo de formação para práticas inclusivas (TEIXEIRA; VIANNA, 2020, p.55)

Possivelmente, a previsão de momentos de sensibilização dos professores extrapola ações pontuais. Assumidos como princípio educativo, tais momentos contribuem para a criação de espaços de reflexão coletiva e motivam a formação docente, seja através de leituras, discussões ou outras maneiras de aprofundamento.

No sentido de regulamentar as atividades de formação docente para a atuação com estudantes público-alvo da EE, parte dos textos institucionais, como o do IFAL, responsabiliza os docentes a participar das atividades de formação continuada promovidas pelo NAPNE e/ou Coordenação Pedagógica. O IFBA, por exemplo, define que caberá aos servidores e demais colaboradores do Instituto buscar a atualização constante e a participação em cursos, discussões, capacitações e formações. Além disso, assegura que, com vistas à formação continuada dos professores, deverão ser ofertados cursos de aperfeiçoamento em práticas pedagógicas inclusivas aos

professores da sala de aula comum, por meio de convênios, parcerias, projetos de pesquisa e ou extensão assessorados pelo Setor Específico de Atendimento. Motivada pela reflexão de tal proposição, coloco a seguinte questão: quando as políticas regulamentam sobre a formação de professores, têm o objetivo de formar professores da classe comum ou têm o foco em qualificá-los para assumirem demandas como o AEE?

O IFTO, no artigo 30, delibera e compromete-se a ofertar formação continuada aos profissionais e professores regulares em cursos, eventos e congressos para atendimento aos estudantes com deficiência. O IFPB, por outro lado, assume o dever de implantar ações que visem a plena inclusão de todos nas atividades acadêmicas realizando prioritariamente a promoção de formação de profissionais especializados, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e professores, para AEE a PcDs. O IFPI, por sua vez, define como objetivos específicos proporcionar formação de professores para os AEEs e demais profissionais da educação para a inclusão.

Ressalto o fato de que, quando um servidor público exerce atribuições diferentes daquelas descritas no cargo no qual foi empossado originalmente, há desvio de função. A Lei 8.112 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, proíbe, no artigo 117, que o servidor exerça quaisquer atividades que sejam incompatíveis com o exercício do cargo ou função e com o horário de trabalho.

Na análise das minhas possibilidades de exercício profissional, por exemplo, mesmo que tenha qualificação para atuar na oferta de AEE, se o fizesse, poderia configurar-se como um desvio de função. O Edital de Concurso público (nº 02 de 27 de março de 2012<sup>35</sup>), pelo qual fui selecionada e, depois, empossada como Professora da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, descreve como atividades laborais: ministrar aulas em disciplinas relacionadas à área (de Língua Portuguesa e Inglesa ) e outros conteúdos afins para todos os níveis e modalidades de ensino; e participar em atividades de ensino, pesquisa e extensão, podendo exercer atividades administrativas. Apesar da previsão da participação em atividades de ensino, entendo que não estão previstas atividades relacionadas ao AEE. Ainda que administrativamente o considerássemos como parte da “participação de

---

<sup>35</sup> [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/04/edital\\_concurso\\_publico\\_docentes\\_ifrs\\_02-2012.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/04/edital_concurso_publico_docentes_ifrs_02-2012.pdf)

atividades de ensino”, a meu ver, seria uma estratégia que desqualificaria a natureza do campo da EE. Ademais, se assumo as demandas do AEE, quem assumiria as atividades que exerço atualmente?

É possível que os textos institucionais tenham referência à formação de professores da comunidade circunscrita, já que um dos objetivos dos IFs é ministrar, em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica com vistas na formação de professores para a EB (ainda que as áreas de ciências, matemática e educação profissional sejam a prioridade). Nesse caso, entretanto, proponho o questionamento: se há ainda muitas demandas relacionadas à efetivação dos direitos de estudantes público-alvo da EE no nosso cotidiano escolar (como escassez ou ausência de educadores especiais e de recursos materiais), de que maneira poderia ser possível oferecer formação aos professores de outras redes?

O IF Catarinense responsabiliza o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas pelo desenvolvimento de ações de inclusão e quebra de barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas. O artigo 15º da política, elucida como atribuições do núcleo:

IV - Sensibilizar a comunidade do campus e da Reitoria, por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, quanto a cultura da educação para a inclusão, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas;

VIII - Propor programas de formação continuada para a comunidade da região de abrangência e ações de capacitação para servidores sobre a inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas;

Ainda que sejam responsáveis pela proposição de programas de formação continuada de servidores e da comunidade da região de abrangência, a política prevê a composição do núcleo apenas por coordenador, vice-coordenador e secretário (imprescindivelmente), sendo facultativo a participação de discentes, membros da comunidade externa com atuação em movimentos sociais e outras pessoas que tenham afinidade com a temática. Destaco, portanto, o fato de não haver a previsão da participação de profissionais especializados na composição do núcleo nem a garantia de recursos orçamentários para uma possível contratação extraordinária, fatos que podem fragilizar a qualidade das formações ofertadas pelo IFC.

Outra questão sobre a qual gostaria de refletir diz respeito ao formato das formações oferecidas pelos IFs. Sem dúvida, as práticas profissionais e educativas dos últimos anos foram seriamente afetadas pelas orientações sanitárias emitidas no enfrentamento da pandemia do Covid-19. A impossibilidade da presencialidade fez com que muitas atividades institucionais acabassem sendo realizadas de maneira remota. No caso da formação de professores, a oportunidade de transmissão pela internet trouxe também a expansão do alcance a diferentes públicos. Somente o canal do NAPNE do IFSul, campus Sapucaia do Sul<sup>36</sup>, disponibilizou, desde 2020, mais de 10 palestras cuja temática dialoga com a EE. Ao todo, são cerca de 6.700 visualizações<sup>37</sup> de um acervo diverso e qualificado. Apesar disso, as formações mencionadas ainda trazem muito da lógica burocrática *top and down*<sup>38</sup>: Não nego a contribuição dos programas de formação para o ensino, mas identifico também a necessidade de abrir um espaço maior para uma lógica que reconheça os professores como sujeitos do conhecimento, que possuem crenças e expectativas. Dessa forma,

[...] a lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por um meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2012, p. 242).

Em síntese, percebo que a lógica mais presente nos direcionamentos das políticas institucionais sobre a formação de professores é a oferta e orientação para que os professores participem de cursos, seminários e capacitações. Nesse sentido, entendo que a crítica freiriana no que diz respeito à educação bancária é pertinente: fico pensando se a transmissão de conceitos e termos legais pode ser o suficiente para o processo de formação docente. Penso que a possibilidade de reuniões (seja com outros professores da sala comum, com profissionais da EE ou com os próprios estudantes), debates e partilhas de práticas exitosas são estratégias fundamentais que permite dar aos professores o protagonismo da sua formação.

Por fim, com o propósito de retomar e sintetizar as discussões sobre a presente seção sobre as diretrizes quanto à aprendizagem, apresento o Quadro 10:

---

<sup>36</sup> <https://www.youtube.com/c/NapneIFsulSapucaiadoSul/videos>

<sup>37</sup> Dados coletados em 19 de setembro de 2022.

<sup>38</sup> Quando não reconhece os professores como sujeitos do conhecimento, mas como executores de reformas propostas de cima para baixo (TARDIF, 2012).

Quadro 10 - Síntese dos apontamentos quanto à aprendizagem

	<b>O que apontam os documentos institucionais</b>	<b>Reflexões propostas a partir da análise dos documentos</b>
<b>Tecnologia Assistiva</b>	Diferentes assunções do conceito de TA;	Indefinição sobre quais categorias de TA são adequadas ao contexto da EPT nos IFs; Existem diferentes demandas de TA, dependendo também do campo de saber dos cursos ofertados.
	Previsão de pouca ou nenhuma participação dos estudantes na tomada de decisão (na avaliação da necessidade, do tipo, etc).	Ignora-se a participação dos estudantes e suas características singulares.
	Poucos documentos preveem orçamento para aquisição de recursos de TA.	Existem entraves para a aquisição de TA porque as políticas nacionais não contemplam os IFs.
<b>Atendimento Educacional Especializado</b>	As políticas assumem a responsabilidade da instituição quanto à oferta de AEE.	Necessidades de ter professores qualificados para a realização do AEE; Inexistência de código de vagas para PAEE; Contratação de profissionais em regime temporário ou terceirizado (descontinuidade nas ações); Complexidade e diversidade de campos de saberes (o que dificulta a ação individual do PAEE); Experiências de coensino têm se mostrado exitosas.
	Divergências sobre quem deva ser o responsável pelas demandas.	Profissionais que assumem as demandas do AEE podem não ter qualificação para efetuar tal tarefa; Possível sobrecarga de trabalho.
<b>Formação de Professores</b>	As políticas que regulamentam a existência de atividades de sensibilização e debate sobre a cultura da educação para a inclusão focalizam a comunidade escolar.	Necessidade de considerar as especificidades relacionadas à formação dos professores; Parte dos professores da classe comum não possui formação pedagógica; No resgate dos saberes experienciais (construídos na experiência enquanto estudantes), os professores acessam um modelo de escola excludente.
	As políticas regulamentam a formação de professores e servidores através de cursos, seminários e capacitações;	Não fica claro se a qualificação tem foco em melhorar as práticas profissionais que os servidores já exercem ou formá-los para assumir outras demandas institucionais (como o AEE). Crítica à lógica de formação docente nos moldes da educação bancária.

Fonte: autoria própria (2023)

#### 4.4 Diretrizes para a participação

Gostaria de iniciar esta última seção do capítulo dos achados da pesquisa com uma reflexão sobre uma questão que transcende o campo da EE: quanto e como as escolas têm compartilhado a gestão dos processos educacionais com outros participantes que não apenas entre os professores e servidores da escola? Estudantes, seus familiares e/ou responsáveis, instituições representativas da sociedade civil e a comunidade circunscrita participam das tomadas de decisão, tanto no âmbito macro (como na proposição de políticas públicas, por exemplo) como no micro (no cotidiano metodológico e avaliativo, por exemplo)?

Não somente a Constituição Brasileira (BRASIL, 2016a), mas também a LDB prevê que a educação seja 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. Além disso, elucidam, como princípio, a gestão democrática do ensino público, ou seja, entendem que “[...] a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral” (LÜCK, 2009, p.70).

Sobre o conceito de participação, a pesquisadora Heloísa Lück adverte:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetadas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme (LÜCK, 2013, p. 29).

Portanto, uma vez conscientes dos seus papéis, as pessoas envolvidas no processo educativo devem envolver-se dinamicamente nos processos de planejamento, decisões, ação e avaliação. No caso específico dos IFs, o modelo de gestão democrática dialoga também com os princípios da educação humanista e transformadora – presentes desde a criação das instituições. A gestão democrática é entendida, nesta pesquisa, como processo que não só cria condições para que os membros da coletividade tomem parte das decisões mais importantes (regular e continuamente), mas que também assumam responsabilidade pela implementação (LÜCK, 2013). Assim, independentemente do nível de ensino, a participação de todos os segmentos da sociedade, seja na figura de estudantes ou da comunidade, torna-

se peça fundamental para a formação cidadã dos estudantes, para a maturação institucional e para o avanço na consolidação das relações mais sólidas de sociedade (OLIVEIRA; BARBOSA; LOBÃO, 2021).

Ademais, ao longo do texto desta tese, algumas pistas elucidam também minha compreensão freiriana em relação ao campo da educação, seja pela defesa do direito de todas as pessoas terem acesso e recursos para a permanência em espaços educativos, seja pela compreensão da educação como prática emancipatória, seja pelo reconhecimento das responsabilidades institucionais e coletivas. Quando, neste momento, me ponho a pensar sobre a participação de estudantes público-alvo da EE, entendo que ela ultrapassa o campo da EE, porque é direito de todas as pessoas.

Entretanto, talvez, na EE a participação dos estudantes seja pauta ainda mais sensível: a crença de que o educador (ou o médico, o psicólogo, os manuais...) seja o detentor do saber sobre o outro e que os educandos sejam aqueles que nada sabem, seja ainda forte. É justamente nesse sentido que a concepção de educação bancária (FREIRE, 2020) se expressa: o educador (ou outra auto/alter-idade) é o que pensa; os educandos são pensados. O educador (ou outra auto/alter-idade) é quem diz a palavra; os educandos os escutam. O educador (ou outra auto/alter-idade) é o que opta e prescreve a melhor opção; os educandos seguem as prescrições. Por isso, em resposta ao modelo autoritário, Freire adverte que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020, p. 116). Eis que a dialogicidade assume papel essencial na construção da educação como prática da liberdade.

Justamente ao encontro da educação como prática da liberdade, movimentos sociais têm lutado pela participação plena das PcDs. As primeiras manifestações desse movimento datam da década de 1960. Nesse período, por exemplo, pessoas norte-americanas que haviam servido ao exército na Segunda Guerra Mundial iniciaram um movimento pró-ambientes sem barreiras. Entretanto, a celebração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, proposta pela Organização das Nações Unidas, foi o evento que chamou a atenção para o lema “Participação plena e igualdade”. Tal consagração marcou a disseminação da máxima “Nada sobre nós, sem nós” que reconhece o papel irrevogável da participação das próprias PcDs em todas as etapas (elaboração, implementação, monitoramento e avaliação, por exemplo) de proposição de lei, política pública, programa, equipamento, utensílio,

sistema, estratégia ou benefício (SASSAKI, 2007a). Em outras palavras, as pessoas com deficiência tinham uma demanda clara:

Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício (SASSAKI, 2007a, p. 1).

Em diálogo, em 2002, a Declaração de Madri (ONU, 2002), proposta pela ONU previu que

Todas as ações devem ser implementadas mediante diálogo e cooperação com as relevantes organizações representativas de pessoas com deficiência. Tal participação não deve estar limitada a receber informações ou endossar decisões. Mais do que isso, em todos os níveis de tomada de decisões, os governos precisam estabelecer ou fortalecer mecanismos regulares para consulta e diálogo que possibilitem às pessoas com deficiência através de suas organizações contribuir para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de todas as ações.

O texto da ONU atenta para o fato de que receber informações ou endossar decisões não se configura como plena participação. Ele define ainda a responsabilidade dos governos no sentido de instituir ou fortalecer mecanismos regulares para consulta e diálogo com as PcDs. Da mesma forma, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, promulgada pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), considera que “as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente”. Assim, o documento tem como princípio a plena e efetiva participação e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Portanto, em consonância com os princípios de gestão democrática, de educação como prática da liberdade e com a legislação nacional, busco analisar as diretrizes presentes nas políticas institucionais. Busco compreender se há diretrizes que asseguram a participação de estudantes público-alvo da EE na organização política e nas tomadas de decisão relacionadas ao fazer pedagógico.

Para além das necessidades dos estudantes, a acessibilidade e a garantia de plena participação devem estar asseguradas em espaços públicos. Equitativamente, a política do IFPB mostra compromisso para com toda a comunidade, uma vez que



regulamenta que, ao promover congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural, o IFPB deve oferecer à PcD os recursos e TAs que permitam a plena participação.

No que diz respeito à participação política, a Política de Diversidade e Inclusão do IFFAR observa como princípio a promoção da acessibilidade, de autonomia, participação política e aprendizagem. Em consonância, o IFRS, o IFSul e o IFPI demarcam, como princípios de suas políticas, a promoção da autonomia, participação política e emancipação das juventudes. Entretanto, nenhum dos documentos citados prevê a participação política direta dos estudantes na proposição e avaliação das políticas. O IFRS prevê, no artigo 15º, que a Política de Ações Afirmativas do IFRS deverá ser avaliada, anualmente, através de relatório produzido pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação a ser enviado à Comissão Permanente de Avaliação para compor o relatório de avaliação institucional. Tal comissão, de caráter avaliativo e propositivo, é composta por um representante dos núcleos institucionais vinculados às ações afirmativas, Comitê de Ensino (COEN), Comitê de Extensão (COEX), Comitê de Desenvolvimento Institucional (CODI), Assistência Estudantil, pela Assessoria de Ações Inclusivas (PROEX) e Comissão Permanente de Avaliação (CPA).

A Política do IFPI regulamenta a avaliação anual, a ser construída através de relatório produzido pela Coordenação de Educação Inclusiva e Diversidade. Na seção que trata da Coordenação, há referências sobre suas responsabilidades, mas não há diretrizes claras sobre a composição do grupo. A política delibera apenas que a Coordenação de Educação Inclusiva e Diversidade do IFPI seja institucionalizada através de portaria e que seja vinculada à Pró-Reitoria de Extensão.

No caso do IFSul, a Comissão de Elaboração, Acompanhamento e Avaliação é composta por um representante de um dos núcleos institucionais vinculados a ações inclusivas de cada campus (NAPNE, NUGED, NEABI), escolhido entre seus pares ou indicado pelo Diretor-geral, somado a um representante de cada Pró-reitoria, Diretoria Sistêmica e Departamentos. Mesmo que a participação dos estudantes não esteja prevista, a política do IFSul supõe, parcialmente, a participação de grupos sociais. O texto institucional define que representantes convidados de entidades e/ou conselhos de direitos poderão participar de reuniões na condição de observadores e colaboradores externos.

Ainda analisando a participação de estudantes público-alvo da EE no âmbito político, o IFRO define como um de seus princípios a gestão democrática e participação estudantil. Também se compromete a estimular a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, no que diz respeito às questões relativas à Política Estudantil, nos espaços deliberativos.

Dado o cenário descrito, cabe ressaltar que, historicamente, o ambiente escolar brasileiro, de acordo com Oliveira et al. (2021), é marcado pelo autoritarismo. Presente ao longo de centenas de anos, manifestando-se também de modo sutil, as práticas antidemocráticas e antissociais ainda permeiam a gestão de escolas públicas e os ambientes escolares. Como reflexos dessa herança, o modo como a comunidade externa se relaciona com a escola é afetado. Por vezes, há distanciamento na vivência escolar, outras vezes é possível perceber o medo vivenciado pela comunidade externa quando querem se expressar em reuniões, por exemplo (OLIVEIRA; BARBOSA; LOBÃO, 2021). Portanto, apenas garantir a presença da comunidade externa nos espaços deliberativos pode não ser o suficiente para que a cultura de uma gestão democrática seja efetivamente construída e vivenciada. Em outras palavras,

É preciso que cada instância representada tenha a liberdade e possa ter sua parcela de participação nos processos decisórios da instituição, ou seja, que não sejam apenas instância meramente ilustrativa ou decorativa dentro da instituição (OLIVEIRA; BARBOSA; LOBÃO, 2021, p. 142).

Penso ainda na possibilidade de participação nas decisões políticas em outros âmbitos, como na composição e práticas dos núcleos. No caso do IFC, por exemplo, o NAPNE prevê a participação facultativa de discentes, membros da comunidade externa com atuação em movimentos sociais e demais membros que tenham afinidade com as temáticas. Acredito que, ao se propor a desenvolver ações de implementação de políticas de inclusão, conforme as demandas existentes na região de abrangência, a atuação do núcleo se qualificaria no sentido de ser um núcleo de e para estudantes público-alvo da EE. Aliás, a efetivação da gestão democrática nos IFs não pode ser limitada apenas à participação nos órgãos colegiados, mas a partir de diferentes possibilidades e atividades cotidianas e na prática cotidiana da escola (OLIVEIRA; BARBOSA; LOBÃO, 2021).

Com foco na participação no fazer pedagógico, explícito a deliberação institucional do IFG que define que as formas e métodos de avaliação devem ser estabelecidos por mútuo acordo entre o docente e o estudante com NEE, recorrendo,

se necessário, à mediação do NAPNE e demais setores que atuam no acompanhamento aos discentes. Ainda que oriente o diálogo e o mútuo acordo entre docentes e discentes, a política deixa transparecer o julgamento sobre o fato de que a necessidade do estudante deve ser julgada externamente. A saber, o texto institucional define: no caso de NEE que implique maior tempo de leitura e/ou escrita, será concedido aos estudantes um período complementar de, no mínimo, 30 minutos, independente de pedido do estudante.

Entendo que tal orientação possivelmente tem influências do modelo médico da deficiência (DINIZ, 2012). Na prática, se o professor souber que tem um estudante com dislexia na turma, se antecipa e oferta mais 30 minutos, pelo menos, no tempo para a realização da avaliação. Mas, será que ele tem necessidade de outros recursos de TA? Pode ser que ele prefira fazer a avaliação oralmente, ou prefira usar um software de leitura de tela, por exemplo. Se o professor organizar sua prática docente tendo como prática conceder período complementar de, no mínimo, 30 minutos, independentemente se o estudante assinalou a necessidade, não me parece uma prática baseada no diálogo e no mútuo acordo. Ao contrário, a orientação tem base em um modelo que entende que a característica da deficiência diz mais do que o próprio sujeito e suas especificidades.

Ainda tendo o texto da política do IFG em foco, a participação dos estudantes com AH/ SD se evidencia. A política define que os atendimentos deverão se pautar, preferencialmente, no aprofundamento e/ou enriquecimento curricular, de acordo com os interesses e habilidades manifestados. Neste caso, fica subentendido que o diálogo com os próprios estudantes esteja previsto, ainda que não seja explicitado. A participação destes estudantes também está assegurada na tomada de decisão sobre uma possível aceleração dos estudos. Neste caso, os professores, o NAPNE e o próprio estudante acordam que este último não está se beneficiando das medidas adotadas. A aceleração também poderá ser solicitada pela própria pessoa ou, quando esta for menor de idade, pelas pessoas responsáveis.

O IFG prevê a possibilidade de flexibilização por unidades curriculares. Tal prática somente poderá ser efetivada mediante concordância e preenchimento do Termo de Responsabilidade devidamente assinado pelo estudante e familiar/responsável. Mas, ainda que a instituição formalize a autorização e consentimento do estudante e da família, a participação do estudante não fica

claramente evidenciada no processo. O fluxo de trabalho está descrito no artigo 14º do texto institucional.

Art. 14. Para a realização dos procedimentos de adaptação didático-pedagógica e flexibilização curriculares aos estudantes com NEE que fizerem jus a tais procedimentos, será adotado o seguinte fluxo de ações:

I - identificação do estudante com NEE, que poderá se dar no ato da matrícula por meio de autodeclaração do estudante, ou a qualquer tempo, pelo estudante, seus responsáveis legais e/ou pela comunidade acadêmica, nos termos da legislação acadêmica;

II - encaminhamento para o Napne de relação de estudantes com NEE, pela Coordenação de Registros Acadêmicos e Estudantis no caso de autodeclaração no ato da matrícula (nos termos e prazos da legislação acadêmica), ou direta pelo estudante, seus responsáveis legais e/ou pela comunidade acadêmica;

III - emissão de parecer do Napne à Chefia de Departamento Áreas Acadêmicas, nos termos e prazos da legislação acadêmica;

IV - em caso de parecer positivo quanto à existência de NEE, o Coordenador do Napne deverá proceder à abertura de processo eletrônico restrito no Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP para fins de produção de histórico de acompanhamento individual de cada estudante identificada com NEE;

V - a documentação inicial do processo do inciso IV será a constante nos incisos II e III deste artigo;

VI - após a abertura dos históricos de acompanhamento individuais, o Napne realizará uma reunião inicial com o corpo docente, as equipes de acompanhamento ao discente e com demais equipes e servidores vinculados ao acompanhamento dos estudantes com NEE a fim de:

a) realizar a apresentação inicial das NEEs identificadas, bem como suas manifestações concretas na realidade de cada estudante;

b) dirimir dúvidas sobre barreiras educacionais de caráter urbanístico e/ou arquitetônico, nos transportes, nas comunicações, nas informações, nas atitudes, nas tecnologias e de ordem didático-pedagógica relativas às NEEs identificadas nos estudantes;

c) discutir estratégias de superação das barreiras educacionais para estudantes com NEE, tendo em vista, primeiramente, a adoção de adaptações didático-pedagógicas e, quando estas não se mostrarem apropriadas ou suficientes, flexibilizações curriculares; e

d) produzir ata na qual conste o registro das discussões sobre cada caso de NEE em pauta bem como eventuais decisões sobre estratégias de superação das barreiras educacionais.

VII - a ata constante na alínea “d” do inciso VI será elaborada eletronicamente no SUAP, assinada pelos presentes na reunião conduzida pelo Napne e anexada ao processo de acompanhamento individual de cada estudante com NEE;

VIII - após a reunião inicial com o Napne, cada docente deverá, na interação didático-pedagógica com os estudantes com NEE, construir e implementar de forma continuada estratégias de adaptação didático-pedagógica e/ou flexibilização curricular;

IX - ao final de cada período letivo, o Napne reunirá novamente o corpo docente, as equipes de acompanhamento ao discente e demais equipes e servidores vinculados no acompanhamento dos estudantes com NEE a fim de:

a) realizar a apresentação inicial de novas NEEs identificadas, devendo, para tal, repetir o fluxo de ações previstas no inciso VI;

b) colher relatos detalhados das estratégias docentes de superação das barreiras educacionais para estudantes com NEEs identificadas anteriormente, tendo em vista auxiliar na avaliação da efetividade dos procedimentos de adaptação e/ou flexibilização em relação à NEE do estudante; e

c) produzir ata na qual conste o registro das discussões sobre cada caso de NEE identificada bem como eventuais decisões sobre estratégias de superação das barreiras educacionais.

X - a ata constante na alínea “c” do inciso IX será elaborada eletronicamente no SUAP, assinada pelos presentes na reunião conduzida pelo Napne e anexada ao processo de acompanhamento individual de cada estudante com NEE; e

XI - para fins auxiliares de acompanhamento do estudante com NEE, o histórico de adaptações e/ou flexibilização deverá ser documentado nas reuniões periódicas conduzidas pelo Napne no formato dos Anexos IV e V da Resolução CONSUP/IFG nº 1/2018, respectivamente nomeados “Relatório individual – Estudantes com necessidades específicas – Nível Médio” e “Relatório individual – Estudantes com necessidades específicas – Nível Superior”, sendo anexado ao respectivo processo eletrônico individual de acompanhamento do estudante com NEE.

Apesar da possibilidade de autodeclaração do estudante quanto à existência de necessidades específicas, é o NAPNE quem deve elaborar um parecer avaliativo. Somente se o parecer for favorável, há a abertura de processo eletrônico restrito no Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, para fins de produção de histórico de acompanhamento individual. Na análise do fluxo de ações da política do IFG, percebo que não está prevista a participação dos próprios estudantes no planejamento das ações, identificação de possíveis barreiras educacionais, de comunicação ou arquitetônicas, por exemplo. Por outro lado, a política define que os professores devam construir e implementar estratégias de adaptação didático-pedagógica e/ou flexibilização curricular com base na interação didático-pedagógica com os estudantes com NEE, o que pode favorecer a participação e o protagonismo dos estudantes. Essa orientação dialoga com a compreensão da singularidade das características de cada pessoa e se distancia da ideia de que todas as pessoas com TDAH, por exemplo, possuem as mesmas demandas e potencialidades.

A política do IFTM prevê o acolhimento inicial dos estudantes pelo NAPNE, a ser realizado antes do início das aulas. Dentre as ações, está prevista uma conversa inicial com os estudantes e/ou familiares com o objetivo de conhecer aspectos como:

dados gerais de identificação, descrição das necessidades específicas, informações sobre o convívio e interação familiar e social, experiências escolares anteriores e as sugestões sobre possíveis adaptações e flexibilizações que podem ser demandadas pelo estudante.

A participação dos estudantes e familiares e/ou responsáveis (em conjunto com os demais profissionais da educação, monitor e bolsista de AEE e/ou profissionais de apoio ao AEE, articulados com os docentes dos componentes curriculares) na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) também evidencia a orientação de uma gestão democrática no IFMG. Ao encontro de tal diretriz, o IFAC define que o Plano de Educacional Individualizado deverá ser construído pelo(a) professor(a), em colaboração com o NAPNE e outros setores que se fizerem necessários, além de contar com a participação de pais e/ou responsáveis e, quando possível, o(a) próprio(a) estudante.

Encaminhando a escrita para as últimas considerações e encerrando, por hora, a análise dos documentos considero que as políticas institucionais de EE dos IFs confluem para a construção de um percurso singular. A partir dos apontamentos relativos ao ingresso, à aprendizagem e à participação, entendo também que tal percurso está inserido em determinado contexto histórico e dialógico com os saberes do campo da EE.

## 5. OLHAR PARA O PERCURSO E BUSCAR NOVOS CAMINHOS: Notas finais

“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido.  
O do inacabamento do ser humano.  
Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.  
Onde há vida, há inacabamento”  
(FREIRE, 1996)

O processo de doutoramento é muito mais complexo do que a escrita da tese e, mesmo que a execução dessa pesquisa tenha sido realizada com cuidado e responsabilidade, não representa a totalidade do processo. Sem dúvida, realizei leituras, discussões e reflexões que não estão contempladas no texto enquanto escrita, mas contribuíram para que este fosse estabelecido. Aliás, a construção da tese também implica certas escolhas, seja por autores, teorias, abordagens ou orientações metodológicas que definem o rumo que a pesquisa vai tomar. Por isso, assumo que a maneira de produzir os dados, sua apresentação e as reflexões sobre eles não são necessariamente o único modelo possível, mas uma escolha minha, circunscrita em certas condições de trabalho, de temporalidade, de conhecimento, reflexos da minha própria maturidade enquanto pesquisadora. Considerando tal cenário, entendo que o objetivo geral de analisar as políticas institucionais para a EE dos IFs, dentro das especificidades propostas, foi atingido e, nos próximos parágrafos, justifico minha afirmação.

No exercício investigativo, identifiquei diferentes demandas e especificidades no que diz respeito aos aspectos que configuram, particularizam, as políticas institucionais dos IFs: minha investigação buscou compreender aspectos relacionados ao território, tempo, acesso aos documentos, o público dos documentos institucionais, o acesso e a acessibilidade das políticas institucionais. Os achados da pesquisa, nesse sentido, respondem ao que foi proposto no primeiro objetivo específico traçado e sugerem a existência de uma agenda compartilhada entre as diferentes instituições, apesar da ausência de uma política pública nacional.

Sobre o segundo objetivo específico, que pretendia analisar os direcionamentos das políticas institucionais no que diz respeito ao ingresso, aprendizagem e participação de estudantes público-alvo da EE nos IFs, foi atingido através da exploração de diferentes dimensões analíticas. No que diz respeito ao ingresso, pude observar que: há previsão de oferta de recursos de acessibilidade durante o processo seletivo; há diferenças entre as regulamentações das políticas

nacionais e institucionais; há necessidade de comprovação da deficiência através de documento médico; os documentos analisados preveem a garantia da reserva de vagas (independente da obrigatoriedade da legislação nacional); e finalmente, na análise dos critérios de seleção, percebi a predominância dos critérios de mérito individual.

Com relação às dimensões da aprendizagem, advirto que foi necessário tomar um direcionamento e escolher alguns elementos analíticos. Isso também aconteceu durante o exercício reflexivo das dimensões do ingresso e da participação, mas de uma maneira menos intensa. Portanto, a orientação de analisar a aprendizagem pelos elementos relacionados à TA, ao AEE e à formação de professores foi uma escolha que se justifica pelo fato desses três elementos estarem presentes de maneira muito recorrente nos documentos (não só nos institucionais, como nos nacionais), além de serem foco de investigação nos campos da EE. Penso que seja relevante ressaltar que compreendo a complexidade do processo de aprendizagem e admito que muitos outros elementos estão intimamente relacionados a ele (como a prática pedagógica, os aspectos socioeconômicos e emocionais, por exemplo).

Na análise dos direcionamentos sobre TA, é possível perceber diferentes assunções do conceito e a previsão de pouca ou nenhuma participação dos estudantes na tomada de decisão quanto ao tipo, à regulamentação e a necessidade de uso. Além disso, poucos documentos preveem orçamento para aquisição de recursos de TA. Quanto ao AEE, os documentos institucionais assumem a responsabilidade quanto a sua oferta, mas a maioria deles responsabiliza diferentes agentes para a realização, como professores da sala comum, coordenadores de curso, pedagogos ou membros dos núcleos de apoio aos estudantes com necessidades especiais. No que diz respeito à formação de professores, é recorrente a orientação de qualificação de servidores através de cursos, seminários e capacitações, mas não fica claro se o foco reside em melhorar as práticas profissionais que estes já exercem ou formá-los para assumir outras demandas institucionais (como o AEE).

Na reflexão sobre as diretrizes para a participação, as regulamentações e fluxos de ações preveem pouca ou nenhuma atuação dos estudantes EE, seja nas decisões do cotidiano pedagógico, seja nas instâncias políticas como o Conselho Superior. A participação de representantes de movimentos sociais, familiares e



lideranças comunitárias também não está prevista nos documentos. Em uma perspectiva histórica, as políticas públicas e as leis provaram ser bem sucedidas no sentido de mudança de atitudes, mas apenas a promulgação delas pode não ser suficiente: “Sem um forte compromisso de toda a sociedade, incluindo a participação ativa de pessoas com deficiência e suas organizações para defender seus direitos, a legislação permanece como uma concha vazia” (ONU, 2002). A Declaração de Madri (ibid), dentre outras referências do campo, orienta que as ações devam ser implementadas na condição dialógica e cooperativa com as organizações representativas de pessoas com deficiência, com vistas a superar a lógica de apenas receber informações ou endossar as decisões. A orientação de tal instituição endossa a participação em todos os níveis de tomada de decisões, seja no planejamento, na implementação, no monitoramento ou na avaliação das ações.

Finalmente, quando me proponho a revisitar o último objetivo específico - compreender as implicações e interfaces entre os documentos institucionais para EE e as políticas nacionais - defendo a existência de imbricações entre diferentes elementos na construção das políticas institucionais. Além da interface com as políticas nacionais do campo da EE, exploradas ao longo de todo o texto da tese, a pesquisa elucidou também a relevância do território, do tempo em que os documentos foram instituídos, as características da comunidade escolar e a historicidade da instituição com relação à EE.

A presença de estudantes público-alvo da EE e a busca por proposições que assegurem seu ingresso, aprendizagem e participação está implicada com a história da EE e da EPT, dados os movimentos de progresso/ retrocesso nas políticas públicas educacionais brasileiras. A ausência de uma política pública de âmbito nacional para financiamento da contratação de servidores e aquisição de recursos de acessibilidade se conecta e desafia a efetivação da gestão democrática e a participação de diferentes atores na proposição das políticas. Como as políticas institucionais dos IFs consideram as políticas públicas nacionais, mas avançam na construção de diretrizes institucionais, articulando diferentes elementos constituintes, defendo a tese de que os IFs protagonizam um percurso contextual, histórico e em construção no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da EE na EPT.

Quanto aos limites da pesquisa(dora), reconheço que a minha identidade enquanto servidora de um IF, minhas experiências acadêmicas, profissionais e de

pesquisa permeiam toda a pesquisa. Na assunção desse fato residem, possivelmente, potências de alguém que conhece e vivencia o cotidiano da instituição há quase uma década e fragilidades, como a identidade com a proposta educacional da Rede. Assumo, novamente, a indissociabilidade entre pesquisa e pesquisadora.

Um segundo ponto relevante a ser reconhecido é que analisar os textos das políticas não implica a compreensão de como tais regulamentações são postas em prática (o chamado *enactment*). Entretanto, mesmo que tal ação envolva processos de interpretação e recontextualização (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), o texto institucional por si só influencia o tratamento do conteúdo concreto e simbólico de decisões políticas e do processo de construção de atuação dessas decisões (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019).

Faço uso da metáfora proposta por Ball, Maguire e Braun (2012), e argumento que, para que uma atriz possa criar e executar sua representação em uma peça de teatro, ela recebe um texto escrito que prevê o desenrolar da narrativa a ser apresentada. É possível que ela crie estratégias sobre a movimentação no palco, a entonação das falas e até mesmo a inclusão de cenas de improviso, mas não podemos ignorar que a pessoa tem em mãos o roteiro, onde encontrará orientações importantes sobre a temática, a narrativa, as sequências cênicas, os cenários, os diálogos... Assim são as políticas institucionais: orientam a atuação dos servidores e da comunidade escolar através das disposições concretas e simbólicas.

Dessa forma, entendo que tanto as pesquisas que buscam compreender como uma certa política é posta em prática em um determinado cenário, quanto aquelas que buscam a análise dos textos de diferentes instituições (como a presente) desvelam aproximações e contradições. Os direcionamentos elucidados pelas políticas configuram-se como importante estratégia para a efetivação de um modelo de educação inclusiva. Algumas dessas estratégias dizem respeito à proposição de práticas pedagógicas, mas outras dependem de recursos financeiros e humanos para serem efetivadas. Eis a fundamental relevância de uma política pública nacional para a EE nos IFs que tome em consideração as demandas e características do cenário.

Metodologicamente, a pesquisa também possui alguns limites, como a maneira com que se deu o mapeamento dos documentos. Apesar de a Lei 12.527 responsabilizar os órgãos e entidades públicas a promover a divulgação de informações de interesse coletivo ou geral por eles produzidas ou custodiadas em

local de fácil acesso (BRASIL, 2011b), é possível que haja documentos institucionais de outros IFs que não tenham sido contemplados nesta pesquisa. Ademais, outros regulamentos institucionais (como o regimento dos núcleos, por exemplo) também foram excluídos. Ainda que pudessem elucidar informações relevantes, optei pela escolha de documentos que tratam a EE por um espectro mais ampliado. Existe, portanto, a possibilidade de que pesquisas futuras possam adotar estratégia de mapeamento documental diferente, aliando outras fontes como entrevistas, grupos focais ou perspectivas biográficas para ampliar a abordagem da temática.

Um último ponto relevante deve considerar o recorte temporal: os últimos anos caracterizaram-se pela promulgação de documentos institucionais para a EE nos IFs. Com objetivo de definir o corpus de análise, finalizei a busca por documentos no mês de março de 2022. Entretanto, é possível que tenha ocorrido a publicação de políticas em outras instituições, a exemplo do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul que aprovou, em maio de 2022, o Regulamento de Ações Afirmativas para o ingresso de candidatos autodeclarados optantes pela reserva de vagas nos cursos de Ensino Médio e Graduação.

Apesar dos limites, a contribuição desta tese reside na proposição de um panorama nacional das políticas institucionais para a EE nos IFs, considerando diferentes dimensões de análise a partir dos documentos. Reitero que minha pesquisa dialoga com um grupo significativo de publicações que buscam compreender as ações para a aprendizagem de estudantes público-alvo da EE nos IFs - a exemplo de Perinni (2017); Mendes (2017); Silva (2022); Sonza, Vilaronga, Mendes (2020); Souza, Vilaronga, Franceschini (2021); Morais, Carvalho (2022); Zerbato, Vilaronga, Santos (2021) e Alvarez (2020). Da mesma forma, relaciona-se com pesquisas que debruçaram-se sobre a dimensão do ingresso de estudantes público-alvo da EE (MOZZI, 2020; SILVA, 2020; OLIVEIRA; DELOU, 2021) ou sobre políticas públicas, como as pesquisas de Gattermann e Possa (2021), Brazorotto e Borghi (2021) e Brazorotto e Venco (2021). Entretanto, as pesquisas citadas têm a característica de eleger poucas instituições (ou alguns campi de um mesmo IF), o que é entrave na compreensão das características da Rede. Nesse sentido, reside também a potencialidade da análise presente nesta pesquisa, na medida em que busca articular diferentes dimensões analíticas evidenciadas em documentos de diferentes instituições.

Finalmente, quando me proponho a pensar sobre a relevância deste fazer científico e sobre como ele poderia contribuir socialmente, aponto o desejo e o compromisso de, depois da conclusão do doutoramento, dialogar com os departamentos de ações inclusivas dos IFs, bem como movimentos sociais e outros pesquisadores, a fim de discutir sobre os achados da pesquisa, debater e propor direcionamentos nas políticas públicas para a educação inclusiva com foco nos IFs. Ademais, a pesquisa seguirá também através da proposição e publicação de artigos científicos, além das possibilidades que emanam da minha atuação enquanto servidora e pesquisadora. Há outras dimensões de análise relevantes, como as flexibilizações curriculares, a certificação diferenciada e as orientações pedagógicas que apontam vertentes de desenvolvimento a serem contempladas por outras investigações e pesquisadores, reconhecendo a complexidade e a importância da produção de conhecimento no âmbito da EE nos IFs.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADOBE. **Criar e verificar a acessibilidade do PDF** (Acrobat Pro), 2022. Disponível em: <https://helpx.adobe.com/br/acrobat/using/create-verify-pdf-accessibility.html?trackingid=KACNN#TaggedPDF>. Acesso em: 07 maio 2022.

AMBROSINI, Tiago F.; ESCOTT, Clarice M. O Acesso à Educação Profissional e Tecnológica: da meritocracia à democratização. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. e7852, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7852>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?lang=pt>. Acesso em: 21 abri 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online], v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>>. Acesso em: 22 Jun 2022.

BALL, Stephen J. What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n. 2, p. 10-17, jul. 1993. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630930130203>.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. London: Routledge; Taylor and Francis Group, 2012.

BAPTISTA, Lilian Vegini; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. As condições de trabalho do Docente de Apoio à Inclusão (DAI) na Província de Córdoba, Argentina. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online, v. 28 [Acessado 31 Outubro 2022], e0084, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0084>>.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Assistiva: Tecnologia e Educação. Porto Alegre, RS. 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 17 ago 2022.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016a. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 9 jan. 2021.

BRASIL, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 24 jan 2022.

BRASIL, **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 24 jan 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Casa Civil, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 03 out 2022.

BRASIL, **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan 2023.

BRASIL, **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 23 jun 2022.

BRASIL, **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacacao/pdf/PNEE\\_revisao\\_2808.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 11.370**, de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial:

Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm). Acesso em: 02 jan 2023.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 4 ed. 2020b. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL, **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Casa Civil, Brasília, DF, 11 dez.. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm). Acesso em: 15 set 2022.

BRASIL, **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 07 maio 2022.

BRASIL, **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Casa Civil, Brasília, DF, 16 jul. 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 29 nov 2020.

BRASIL, **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 29 dez. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 29 nov. 2020.



BRASIL, **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm#art46](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm#art46). Acesso em: 07 maio 2022.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Secretaria Geral, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL, **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Secretaria-Geral, Brasília, DF, 28 dez. 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL, **Lei nº 14.254**, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União. Edição: 225, Seção: 1, Página: 5. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP, Brasília, DF, 07 jan. 2008c.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2021(a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 10/09/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 de ago de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2021b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal>. Acesso em: 04 nov 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 01 ago 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Natália Gomes dos. As Relações de classe, raça e gênero na constituição da deficiência intelectual. **Educação & Realidade** [online], v. 46, n. 3, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116975>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9ncJsnMBx8VYvRxrwcGd4hs/#>. Acesso em: 18 maio 2022.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves; GOLDSON, Edward. Situational analysis of poverty and violence among children and youth with disabilities in the Americas an agenda proposal. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 07-20, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/csc/v14n1/a02v14n1.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v14n1/a02v14n1.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. (4 ed) São Paulo: Cortez, 2000.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (CONTEE). **Sinpro/RS**: Pesquisa revela omissão de escolas na inclusão de alunos com deficiência e sobrecarga de trabalho dos professores. Disponível em: <https://contee.org.br/sinpro-rs-pesquisa-revela-omissao-de-escolas-na-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-e-sobrecarga-de-trabalho-dos-professores/>. Acesso em: 31 out. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 116, p. 245-262, Jul 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 nov 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Sf9vRvx9f3TkJp4nLXn9ZrR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan.-abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade** [online], v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

DEVECHI, Catia P. V.; TREVISAN, Amarildo L. Sobre a proximidade do senso comum com as pesquisas qualitativas em Educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, abr. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100010>.

ESPAÑA. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. **Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social**. Versión en lectura fácil. 1ª edición: 2015. Disponível em: [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/ley\\_general\\_de\\_derechos.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/ley_general_de_derechos.pdf). Acesso em: 06 maio de 2022.

FAVRETTO, Juliana; SCALABRIN, Ionara Soveral. Educação Profissional no Brasil: marcos da trajetória. In: **EDUCERE**: XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=EDUCA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL+NO+BRASIL%3A+MARCOS+DA+TRAJET%C3%93RIA&edicao=&autor=&area=> Acesso em: 24 out 2021.

FERRETTI, Celso João. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. In: KUENZER, Acácia Zeneida [et al.] **Educação profissional: desafios e debates** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. p. 69 - 105. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-desafios-e-debates.pdf>. Acesso em: 03 abr 2022.

FISCHER, Heloisa. Só é acessível se der para entender. In: **Acessibilidade cultural: atravessando fronteiras** [recurso eletrônico]. Org. Desirée Nobre Salazar, Francisca Ferreira Michelin. Pelotas: Editora da UFPel, 2020. p. 244 - 261. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6550>. Acesso em: 07 mai 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 75 ed - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a. p. 7-14.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b.p. 125-150.

GATTERMANN, Beatris.; POSSA, Leandra Boer. O processo de inclusão enquanto política para a educação profissional brasileira. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 1, p. 169-186, 5 jan. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12393>. Acesso em 20 dez 2022.

GOMES, Laurentino. **1822: Como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram dom Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado.** São Paulo: Globo, 2015.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia** [online], v. 5, n. 9, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>. Acesso em: 04 nov 2021.

GOVERNO DIGITAL. Ministério da Economia, Brasil. **VLibras**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras>. Acesso em 07 maio 2022.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de políticas para as mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se**

entende. 2014. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod\\_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf). Acesso em: 12 jan 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando; ORSO, Paulino José. Políticas educacionais e o avanço da nova (ou extrema?) direita. **Roteiro**, Joaçaba , v. 45, e24330, jan. 2020 . Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592020000100201&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100201&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 jul. 2022. Epub 10-Jun-2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.24330>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Nota técnica 01/2018**. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/metodologia/notas\\_tecnicas/nota\\_tecnica\\_2018\\_01\\_censo2010.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf). Acesso em 13 out 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Resolução 12 do Conselho Superior do IF Baiano**, de 09 de outubro de 2012. Aprova a Política da Diversidade e inclusão do IF Baiano. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/urucuca/files/2018/02/8.-Pol%C3%ADtica-da-Diversidade-e-Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **Resolução nº 33 do CONSUPER**, de 01 de julho de 2019. Aprova a Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Catarinense. Disponível em: <https://dde.concordia.ifc.edu.br/comite-de-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Resolução nº 30**, de 12 de dezembro de 2017. Aprova a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas no IFBA. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/dpaae/anexos/resolucao-30-2017-politica-inclusao-pessoa-com-deficiencia-4.pdf>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Resolução nº 240**, de 17 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/prae/acoes-inclusivas/legislacao-e-documentos-pertinentes/plano-de-acessibilidade-do-ifpb.pdf/view>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS. **Resolução 17/CS, do Consup**, de 11 de junho de 2019. Aprova a regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento, e avaliação de Discentes com Necessidades Específicas do IFAL. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-17-cs-2019-identificacao-acompanhamento-e-avaliacao-de-discentes-com-necessidades-esperiais-procedimentos.pdf>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Resolução 98/ 2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG**, de 31 de agosto de 2021. Define os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%2098\\_2021%20-%20REI-CONSUP\\_REITORIA\\_IFG.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%2098_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf). Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Resolução Consup/ IFMT nº 035**, de 25 de junho de 2018. Regulamenta a Política de ações afirmativas de inclusão socioeconômica, étnico racial e para pessoas com deficiência para os cursos técnicos de nível médio e de graduação presenciais e a distância no IFMT. Disponível em: [https://processoseletivo.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/25/e3/25e33279-a6ed-4d4c-a713-54fcb139b1ba/resolucao\\_2018035.pdf](https://processoseletivo.ifmt.edu.br/media/filer_public/25/e3/25e33279-a6ed-4d4c-a713-54fcb139b1ba/resolucao_2018035.pdf). Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Instrução normativa 10**, de 10 de dezembro de 2020. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Minas Gerais – IFMG. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativan102020.pdf>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO**, de outubro de 2017. Disponível em:

[https://portal.ifro.edu.br/images/ConsultaPublica/Minutas/Minuta\\_Pol%C3%ADtica\\_d e\\_Acesso.pdf](https://portal.ifro.edu.br/images/ConsultaPublica/Minutas/Minuta_Pol%C3%ADtica_d e_Acesso.pdf). Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Portaria IFAC nº 16**, de 28 de maio de 2021. Aprova o Manual de Orientações ao Atendimento de Estudantes com Necessidades Específicas do Instituto Federal do Acre. Disponível em:

[https://sei.ifac.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao \\_visualizar&id\\_documento=362869&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifac.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao _visualizar&id_documento=362869&id_orgao_publicacao=0). Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Regulamento das Ações Afirmativas para Ingresso à Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG**, de Jun 2013. Disponível em: <https://ifnmg.edu.br/docs-regulamentos>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Resolução nº 004/2015 – Conselho Superior**. Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Disponível em: [https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/pro-reitorias/extensao/rei\\_proex\\_regulamentopoliticadiversidadeinclusao.pdf](https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/pro-reitorias/extensao/rei_proex_regulamentopoliticadiversidadeinclusao.pdf). Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 022**, de 25 de fevereiro de 2014. Aprova a Política de Ações Afirmativas do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 22 mar 2022.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. **Resolução CONSUP/IFTO nº 48**, de 6 de maio de 2021. Dispõe sobre a Política de Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/politicas/politica-de-inclusao-do-ifto/politica-de-inclusao-ifto.pdf>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 013**, de 10 de setembro de 2020. Estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas do IFTM. Disponível em: [https://iftm.edu.br/napne/documentos/download/BS%20n%C2%BA%2028-2020%20%28in%2013%29\\_atendimento%20e%20flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20ENEs.pdf](https://iftm.edu.br/napne/documentos/download/BS%20n%C2%BA%2028-2020%20%28in%2013%29_atendimento%20e%20flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20ENEs.pdf). Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Conselho Superior. **Resolução AD REFERENDUM CONSUP/IFFAR Nº 10 / 2022**. Revoga a Resolução Consup nº 015/2014. Aprova o Regulamento das Coordenações de Ações Afirmativas - CAA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar. Santa Maria, 2022a. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/28277-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-42-2022-homologa-a-resolu%C3%A7%C3%A3o-ad-referendum-n%C2%BA-10-2022,-que-aprova-o-regulamento-das-coordena%C3%A7%C3%B5es-de-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-caa-do-iffar>. Acesso em: 08 nov 2022.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Conselho Superior. **Resolução AD REFERENDUM CONSUP/IFFAR Nº 11 / 2022**. Aprova o Regulamento das Coordenações de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Capne e dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Napne do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar. Santa Maria, 2022b. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e->

legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/28276-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-43-2022-homologa-a-resolu%C3%A7%C3%A3o-ad-referendum-n%C2%BA-11-2022,-que-aprova-o-regulamento-das-coordena%C3%A7%C3%B5es-e-dos-n%C3%BAcleos-de-apoio-a-pessoas-com-necessidades-educacionais-espec%C3%ADficas-capne-e-napne-do-iffar. Acesso em: 08 nov 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Resolução Consup 079/2018**, de 13 de dezembro de 2018. Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14719-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-079-2018-aprova-a-pol%C3%ADtica-de-diversidade-e-inclus%C3%A3o-do-iffar>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL RIO-GRANDENSE. **Resolução 51/2016 do Conselho Superior**. Aprova a Política de Inclusão e Acessibilidade do IF Sul. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/images/documentos/politicaacessibilidade.pdf>. Acesso em: 22 mar 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2021**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Micro dados do Censo Escolar 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 05 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Micro dados do Censo Escolar 2016**. Brasília: Inep, 2016.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 05 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Micro dados do Censo Escolar 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 05 abr. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 51-68, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>>. Acesso em: 27 jan 2022.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/438.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LELIS, Francismara de Oliveira. A nova legião (ou sobre como educar as mulheres nos anos finais do império brasileiro). **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 13, n. 1, p. 68-77, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/download/70141/41483>. Acesso em: 26 out 2021.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA Cynthia Greive. Apresentação. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

LOPES, Silmara Aparecida. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 737–750, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355>. Acesso em: 12 jan. 2022.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis : Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Veronica Pasqualin; PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. **Manual de leitura fácil em língua portuguesa para educadores**. Anais do IV CINTEDI 2021. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81824>>. Acesso em: 07/05/2022 .

MAINARDES, Jefferson. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: TELLO, César G. **Los objetos de estudios de la política educativa / - 1a ed .** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. Libro digital, EPUB.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303 - 318, jan./abr. 2009.

MANUAL MSD. Versão para Profissionais de Saúde. **Escabiose**. 2021. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/dist%C3%BArbios-dermatol%C3%B3gicos/infec%C3%A7%C3%B5es-parasit%C3%A1rias-da-pele/escabiose?query=sarna%20norueguesa>. Acesso em: 04 abr. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-107, maio-agosto, 2010. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MRFPX-VuaroJ:https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/+&cd=11&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25 jun 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituições da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 20 nov 2021.

MIZUKAMI, Maria G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAIS, Fernando A. de A.; CARVALHO, Lilian A. de. The performance of the EBTT Teacher in Specialized Educational Service carried out by the Federal Institute of Alagoas. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 8, p. e23511830756, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i8.30756. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30756>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MUÑOZ, Óscar García. Introducción técnica. In: **Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social**. Versión en lectura fácil. Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid. 1ª edición: 2015. Disponível em: [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/ley\\_general\\_de\\_derechos.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/ley_general_de_derechos.pdf). Acesso em: 06 maio de 2022.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: Métodos e Contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

NASCIMENTO, Franclín Costa do; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, Franclín Costa do; FLORINDO, Gírlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (orgs). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um

caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/185>.  
<https://doi.org/10.19123/edifb.v0i0.185>

NUBILA, Heloisa B. V. Di. Uma introdução à CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional** [online], v. 35, n. 121, pp. 122-123, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0303-76572010000100013>>. Acesso em: 23 maio 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Wanessa M. de; DELOU, Cristina M. C. Estudantes público-alvo da educação especial nos institutos federais: quem são?. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a4843. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4843>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, Wemerson Fittipaldy de; BARBOSA, Lorena Rodrigues; LOBÃO, Mário Sérgio Pedroza. Gestão democrática e participativa: notas teóricas sobre desafios à construção de uma educação integral no contexto dos Institutos Federais. **Revista Conexão na Amazônia**, v. 2 n. edição especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/70>. Acesso em 07 out 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Madri**. Madri, Espanha. 2002. Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao\\_basica/educacao\\_especial/legislacao/declaracao\\_de\\_madri\\_de\\_2002.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_madri_de_2002.pdf). Acesso em: 17 nov 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla. 1. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PERINNI, Sanandrea T. **Do direito à educação: o Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6848>.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v.29, n.1, jan/abr, 2020.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das Letras: São Paulo, 2019.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *Práxis Educativa* [online], vol.16, e2117585, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.17585.050>

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas: introdução**. Porto Alegre: Jacarta, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223410>. Acesso em: 10/08/2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, Jul 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/?journal=rbhcs&page=article&op=view&path%5B%5D=10351>. Acesso em: 09 nov 2021.

SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. Manual de acessibilidade em documentos digitais. Bento Gonçalves, RS : Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

SANTOS, Pablo Silva Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 6, n. 2, p. 213-232, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>. Acesso em: 24 out 2021.

SECCHI, Leonardo. COELHO, Fernando de Souza. PIRES, Valdemir. **Políticas Públicas: conceitos, casos específicos e questões de concursos**. São Paulo: Cengage, 2019.

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; SILVA, Michele Oliveira da. NAPNE: análise das Resoluções dos Institutos Federais de diferentes regiões. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/502>. Acesso em: 15 dez 2022.

SILVA, Bruna Caroline Moreira, XAVIER, Wesley Silva; CALBINO, Daniel. Política de Cotas e Meritocracia: Uma Análise da Percepção de Professores Universitários. **Dados** [online], v. 65, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2022.65.1.258>. Acesso em: 9 nov 2022.



SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul 2021.

SOUZA, Murilo. Projeto obriga administração pública a usar linguagem simples. **Agência Câmara de Notícias**: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/634789-projeto-obriga-administracao-publica-a-usar-linguagem-simples/>. Acesso em: 07 maio 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Adriana Martins Modesto; VIANNA, Marcia Marin. Formação docente num contexto de inclusão escolar: “Alteridade: eu no lugar do outro”. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 9, n. 20, p. 43-60, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46091/33120>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

TREVISAN, Suzana. DIOGO, Marcelo Adriano. Educação Profissional Tecnológica na Perspectiva Inclusiva: reflexões sobre a presença de pessoas com deficiência nos Institutos Federais. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral**: Concepções, políticas e contradições. Curitiba: CRV, 2021.

UNESCO. **Plano de ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: segunda fase. Brasília, DF: Unesco, 2012. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por). Acesso em: 17 nov. 2022.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Abril, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 29 jun 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **Carta sobre o cargo de Professor de Educação Especial no contexto da Rede de**

**Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Atendimento Educacional Especializado.** 23 mar. 2021. Disponível em:

[https://docs.google.com/document/d/1Hjxvl\\_VoPSh5r-TXUjZSU1EwCNm16xpv/edit](https://docs.google.com/document/d/1Hjxvl_VoPSh5r-TXUjZSU1EwCNm16xpv/edit).

Acesso em: 25 set 2022.

VILELLA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 27, e0196, p. 310-339, jan-dez 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>>. Acesso em 15 Julho 2022.

---

## **ANEXO A - Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano<sup>39</sup>**

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano  
Pró- Reitoria de Ensino

### **POLÍTICA DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO DO IF BAIANO**

(Aprovada pela Resolução nº 12 – Conselho Superior/ IF Baiano, 09 de outubro de 2012)

Salvador – BA  
2012

#### **APRESENTAÇÃO**

O documento ora apresentado, denominado de Política da Diversidade e Inclusão, é o resultado da consulta a diversos documentos legais que versam sobre as políticas afirmativas, bem como da participação coletiva dos distintos segmentos desta Instituição. Este texto foi sistematizado pela Comissão de Política de Inclusão composta por uma equipe multiprofissional e instituída pela Portaria no. 272, de 05 de Abril de 2011.

O IF Baiano assegura o compromisso com as políticas públicas de Estado, coadunando a Política da Diversidade e Inclusão com a Política de Assistência Estudantil, em consonância com o Termo de Acordo de Metas e Compromissos - TAM, firmado com a SETEC/MEC, visando consolidar a democracia e a ampliação da cidadania.

Por intermédio da Política da Diversidade e de Inclusão do IF Baiano deverão ser desenvolvidas ações e programas integrados ao campo do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo como esteio a consagração da cultura dos direitos fundamentais à dignidade humana, da melhoria da qualidade educacional, da defesa da formação de valores essenciais para o convívio em sociedade e da garantia de direito à igualdade de tratamento e de oportunidades.

Este documento abarca, portanto, muitas razões – políticas, econômicas, sociais, culturais e legais - para a defesa de uma educação pautada na crença de que o aprendizado pode contribuir com as dimensões referentes às habilidades técnicas e competências sociais em seus prismas cognitivos, afetivos e morais. Desta forma, vislumbra-se a formação efetiva de jovens, de mulheres e de homens que tenham como princípio formativo o combate ao racismo e a qualquer outro tipo de discriminação. Em termos humanos, trata-se de rejeitar, de retirar e de extirpar todo e qualquer tipo de humilhação, todo e qualquer ato que vise ferir à dignidade humana, promovendo a igualdade de condições e de direito.

Tais princípios são temas da pauta de discussão da Política da Diversidade e Inclusão, e devem estar presentes no cotidiano das ações pedagógicas, científicas e extensionistas, com vistas à formação de valores ético-humanísticos, voltados à consolidação de uma sociedade mais justa e solidária, abrangendo as questões do idoso(a), de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, da pessoa com deficiência, da educação do campo, da educação dos(as) apenados(as), do

---

<sup>39</sup> Os documentos estão disponibilizados nas páginas institucionais em formato PDF. A conversão deste formato de arquivo para texto implica prejuízos na formatação e diagramação institucional. Ainda assim, justifico as mudanças com o objetivo de garantir a acessibilidade do texto.

acompanhamento ao(as) adictos(as), como também da adolescência em situação de risco pessoal e social, dos saberes e dos valores das comunidades tradicionais, a exemplo dos(as) marisqueiros(as) e pescadores(as), das comunidades indígenas, ciganas e quilombolas, dentre outras.

No tocante à dimensão da vulnerabilidade social, a Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano, por meio de programas e de ações, defende a alteração imediata do quadro grave de violação humana por intermédio do compromisso entre os espaços educativos formais e informais - comunidade e escola - entre o Estado e a Sociedade Civil, de modo a contribuir para erradicar toda e qualquer injustiça social.

Salienta-se que a elaboração deste documento considera, em sua redação, a adequação de linguagem a partir da questão de gênero.

A Comissão

## INTRODUÇÃO

A temática da diversidade e da inclusão, amplamente respaldada no âmbito jurídico, é fator determinante na implementação de políticas públicas que viabilizem a efetiva garantia dos direitos humanos, os quais têm sido evocados nos mais diversos espaços sociais. Tais direitos implicam, *a priori*, a afirmação da dignidade humana, princípio este que sobrepuja todas as instâncias constituídas.

Nesse sentido, a implementação de políticas públicas que tratam dela diversidade e inclusão é objeto de discussão no âmbito da educação nacional. Essas políticas têm como finalidade buscar alternativas para garantir os direitos das pessoas (com ou sem deficiência), em situação de vulnerabilidade social, e, simultaneamente, reiterar, focalizar e assegurar o respeito à diversidade humana.

Desse modo, a mobilização social para a educação inclusiva está diretamente vinculada ao conceito de uma educação que vise constituir a cultura de um Estado democrático, de modo a se compreender os diferentes contextos nacional e internacional, a solidariedade, a sustentabilidade, a pluralidade, a afirmação dos direitos humanos, bem como os valores de respeito e aceitação das diferenças (BRASIL, 2009).

O direito à educação escolar inclusiva é um dos pilares através do qual se pode conquistar a cidadania e desencadear outras garantias (saúde, habitação, segurança etc.). A inserção no processo educativo escolar constitui-se, assim, o canal para a defesa e a promoção da igualdade de direitos.

Nesse contexto, a educação escolar no Brasil começa a pensar e a agir em torno da questão inclusiva, através da demanda da camada populacional excluída que passa a clamar o direito ao convívio e à participação efetiva na sociedade brasileira.

Realizando uma análise histórica, no Brasil, apenas após a segunda metade da década de 1990, de um modo geral, tem-se o efetivo início do processo de inclusão social, que apresentou fases complexas e decisivas, visando à luta pela justiça, diminuição das desigualdades e implementação das ações afirmativas em toda a sociedade.

As ações afirmativas, de caráter compulsório ou espontâneo, visam à criação de medidas específicas ou temporárias, com o intuito de contribuir para erradicar as desigualdades socioeconômicas historicamente construídas, superando os danos causados pela discriminação e/ou marginalização por motivos físicos, psicológicos, étnicos, religiosos, de gênero, entre outros. Deste modo, as ações afirmativas buscam promover a equidade, que implica em um tratamento desigual para os desiguais, ou

seja, é preciso reconhecer a diferença e agir para impedir as disparidades (BRASIL, 1996).

Na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205, assevera-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.

Nesse sentido, a Carta Magna é fortalecida, no ano de 1994, também com a apresentação da Declaração de Salamanca, que assim se expressa: "a integração e participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos" (BRASIL, 1994).

Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN no 9394/96, as questões da educação inclusiva e da diversidade ganharam maior enfoque. Um dos exemplos é a Lei no 10.639/2003, que estabelecia em seu art. 26 a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, outra alteração ocorre por meio da Lei no. 11.645, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos.

A partir dessas prerrogativas, foi criada, em 2008, a Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para os grupos em desvantagem social, caracterizados como:

(...) todos aqueles que, por diferentes razões sociais, econômicas, étnico-raciais ou culturais), apresentam dificuldades de acesso, de permanência ou conclusão no seu percurso formativo em instituições de ensino de qualidade. Não se trata esses grupos como desvalidos da sorte ou classes menos favorecidas, aos quais devemos, por princípio de solidariedade, praticar qualquer tipo de ação assistencialista. Os grupos em desvantagem social são identificados por receberem da sociedade um reconhecimento negativo em função de características (condição étnico-racial, gênero, renda), por suas relações sociais (origem familiar, rede de relações pessoais ou por suas condições como agentes econômicos, políticos e culturais). (SETEC, 2008, p.12)

Sendo assim, a Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano deve se transubstanciar em questões fáticas e muito maiores que esse documento, uma vez que, a práxis pedagógica pretende, para além da escrita e do conteúdo, mediar a formação de valores humanos.

Compreende-se a necessidade da transformação cultural na formação técnica e tecnológica, e que a cultura inclusiva demanda mudanças de atitude de gestores(as), servidores(as), estudantes e de toda a comunidade do IF Baiano.

É preciso, pois, que os documentos atuais sobre diversidade e inclusão no Brasil e nesse Instituto não só atendam ao seu caráter político e ético, mas que, também, trilhem caminhos de fundamentação teórico-prática, de modo que a Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano não seja vista como mais um modismo ou documento imposto, mas sim como um pacto coletivo de cada servidor(a), estudantes e membros da comunidade como um todo.

Para assegurar esta Política foram criados quatro programas institucionais: o Programa de Educação em Direitos Humanos - PEDH, o Programa de Cotas - PRO-COTAS, O Programa de Inclusão do Jovem e Adulto na Educação Profissional -

PIJAEP e o Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - PAPNE.

## **2. JUSTIFICATIVA**

Apesar do ideal de proporcionar uma educação de qualidade aos/as brasileiros(as) independente de sua etnia, raça, idade, gênero, orientação sexual elou credo estar preconizado na Constituição Federal de 1988, que em seu o artigo 206, inciso I, identifica como um dos princípios para o ensino a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", observa-se ainda, uma persistente luta de alguns grupos sociais em fazer valer estes direitos.

Nesse contexto, quando se aborda sobre os princípios da educação inclusiva e da diversidade, não se trata somente das pessoas com deficiência, mas também do(as) afro brasileiros(as), do(as) indígenas(a), da(s) mulheres, das pessoas em desvantagem social, bem como da diversidade sexual.

A luta, então, por uma escola inclusiva e que acolha a diversidade, começa desde o momento em que cada um desses grupos reivindica sua inserção na escola, não apenas no que se refere ao direito à matrícula, mas também no direito à garantia de sua permanência e de seu êxito no percurso formativo, para que, quando estiverem no mundo do trabalho, também possam estar incluídos.

Desta forma, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, que em seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI indica como missão preparar "pessoas para o pleno exercício da cidadania; contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país (...)", não pode deixar de discutir e de implementar ações buscando a inclusão dos grupos historicamente excluídos.

Nesta Política, buscar-se-á efetivar ações a fim de que, no IF Baiano, a inclusão e a questão da diversidade possam despontar dos documentos legais para a prática no âmbito pedagógico e no cotidiano Institucional.

## **3. DOS PRINCÍPIOS**

Os princípios norteadores da Política da Diversidade e Inclusão estão em consonância com os Princípios da Política de Assistência Estudantil, ambos sendo complementares nos processos educacionais desta Instituição, são eles:

- ✓ Direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- ✓ Igualdade de condições e de equidade no acesso, permanência e êxito no percurso formativo;
- ✓ Articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- ✓ Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- ✓ Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; ✓ Respeito à liberdade; ✓ Universalização da educação inclusiva; ✓ Garantia dos valores éticos e humanísticos;
- ✓ Convívio e respeito às diferenças e às diversidades étnica, cultural, social, de crença, sexual etc.

## **4. DAS DIRETRIZES**

- ✓ Garantia de recursos financeiros no orçamento anual do F Baiano para a implementação e desenvolvimento da Política de Inclusão e Diversidade;
- ✓ Criação de uma Assessoria de Diversidade e Inclusão - ADI, vinculada à Pró Reitoria de Ensino;

- ✓ Implantação em cada *campus* do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE e o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena - NEABI, que deverão ser instituídos através de portaria;
- ✓ Garantia de profissionais especializados no atendimento a pessoas com necessidades específicas, de acordo com a realidade de cada *Campus*;
- ✓ Realização de parcerias e convênios com instituições públicas (das esferas de governo Municipal, Estadual e/ou Federal), privadas e ONG, com o intuito de assegurar ações de intersectorialidade das políticas públicas;
- ✓ Mobilização permanente da comunidade discente e docente para garantir a o desenvolvimento efetivo da Política;
- ✓ Garantia da ampla publicização desta Política;
- ✓ Garantia de cotas, em todos os processos seletivos para pessoas com deficiência, estudantes que se declararem ciganos(as), indígenas e afrodescendentes em situação de vulnerabilidade social, oriundos de instituições públicas ou beneficiários(as) de bolsa integral provenientes de entidades privadas (filantrópicas, comunitárias ou confessionais);
- ✓ Garantia da acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e nas construções já existentes, de acordo com normas da ABNT NBR 9050;
- ✓ Formação de servidores (as), discentes e da comunidade no entorno de cada *campus* na temática da educação inclusiva e diversidade;
- ✓ Inserção da temática Diversidade e Inclusão nos Editais dos processos seletivos para servidores(as), bem como nos eventos de acolhimento de novos(as) profissionais e/ou estudantes.

## **5. DOS OBJETIVOS**

### **5.1 DO OBJETIVO GERAL**

- ✓ Implementar a Política da Diversidade e Inclusão no IF Baiano, com vistas a promover valores democráticos de respeito à diferença e à diversidade.

### **5.2 DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Viabilizar pesquisa e formação em torno da educação para as relações etnorraciais, diversidade sexual e associativismo;
- ✓ Fomentar ações sensibilizadoras nos *campi* e na comunidade sobre a importância da Inclusão no espaço acadêmico, através de eventos, a serem realizados anualmente pela Reitoria e semestralmente de forma interdisciplinar em cada *campus*, sendo previstos, obrigatoriamente, em calendário acadêmico;
- ✓ apoiar a publicação de trabalhos na temática da diversidade e da Inclusão;
- ✓ implementar estratégias diversas de divulgação do processo seletivo, de forma a considerar as linguagens LIBRAS, Braille e distintas formas de comunicação que atinjam os grupos em desvantagem social;
- adaptar os currículos de acordo com o estabelecido na Lei no 11.645/08 que prevê a inclusão obrigatória das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino;
- ✓ assegurar a aquisição e a elaboração de recursos didáticos para eliminar as barreiras de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais Específicas;
- ✓ garantir no Projeto Político Pedagógico - PPP e nos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, a organização, a operacionalização e a aplicação de concepções, condições,

métodos, estratégias, procedimentos e interrelações com respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto no âmbito pedagógico quanto nos aspectos biopsicossociais;

- ✓ assessorar a trajetória acadêmico-profissional do(a) estudante egresso(a) por intermédio de orientação, avaliação e levantamento de dados estatísticos para subsidiar a inserção deste(a) no mundo do trabalho;
- ✓ incentivar Programas e Projetos referentes às mulheres;
- ✓ promover a elevação da escolaridade de jovens e adultos em vulnerabilidade social, para garantir o seu ingresso, permanência e assegurar condições sociais, estruturais, pedagógicas, técnicas e administrativas;
- apoiar políticas educacionais para a Educação do Campo;
- ✓ criar Programas e Projetos para a Educação do Campo;
- ✓ desenvolver e implantar técnicas e instrumentos que assegurem a sustentabilidade e a perenidade da Educação do Campo;
- ✓ capacitar os(as) servidores(as) nas metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão social de pessoas em desvantagem social;
- desenvolver projetos de inclusão sociodigital para a comunidade interna e externa do IF Baiano, com o fito de promover a cidadania dos(as) estudantes;
- elaborar cartilha sobre inclusão e diversidade, propiciando sua ampla socialização;
- ✓ implementar política de cotas para o ingresso de estudantes na perspectiva da diversidade e da inclusão;
- ✓ articular as ações de educação especializada, estabelecendo mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parcerias com organizações governamentais e não-governamentais.

## **6. DA ASSESSORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO - ADI**

A Assessoria de Diversidade e Inclusão - ADI será responsável pela implementação e integração das ações relacionadas a essa Política no âmbito do Instituto. Seu objetivo será fomentar a cultura da educação para a convivência, o respeito às diferenças, à diversidade e à inserção no mundo do trabalho, bem como a inclusão, a permanência e a saída exitosa da pessoa com deficiência e/ou em situação de vulnerabilidade social.

Para fortalecer as ações da Inclusão será criado o Núcleo de Acessibilidade, na Reitoria, visando apoio aos NAPNE, através da disponibilização de materiais e recursos de Tecnologia Assistiva.

A ADI deverá ser institucionalizada através de Portaria e estará vinculada à Pró Reitoria de Ensino.

As competências e atribuições da ADI serão normatizadas em regimento próprio, instituído pela Reitoria e aprovado pelo Conselho Superior.

## **7. DOS PROGRAMAS DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

### **7.1 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - PEDH**

O PEDH parte do pressuposto de que a educação é uma das maiores vias de se exercer e efetivar a prática dos direitos humanos. Concebida como uma ação humana, a educação não está restrita apenas aos espaços formais de aprendizado, a exemplo da escola, mas se expande em espaços educativos informais que são constituídos



desde o nascimento humano até a morte de cada mulher ou homem de uma dada sociedade.

Nessa perspectiva, o PEDH buscará conciliar ações que promovam e defendam os direitos humanos no âmbito da Reitoria, de seus *campi* e das comunidades que compõem o seu percurso educativo.

Pensar a educação escolar como direito síntese, capaz de potencializar e de possibilitar a equidade educativa, a permanência e a conclusão com êxito de processos formativos, significa defender o direito à dignidade humana, pois são direitos fundamentais de cada brasileiro(a) e independe de o ser humano ter ou não uma orientação sexual, uma necessidade específica, uma etnia/raça, uma realidade socioeconômica e cultural diferenciada dos hábitos e costumes da maioria da população.

Nesse sentido, toda e qualquer instituição de ensino deve estar pautada em dois princípios basilares: não discriminação e ética. No espaço educativo, não se pode mais admitir qualquer tipo de exclusão, limitação, distinção ou preferência de gênero, etnia/raça, tipo ou modalidade de ensino/escola (à distância x presencial, pública x privada etc.) convicções políticas, origem social e nacionalidade (BOBBIO, 1992).

O PEDH se constituirá em Núcleos que estarão fundamentados na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, compreendendo-os como elementos mediadores de uma formação qualificada dos segmentos: discente, docente e técnico do IF Baiano. São eles:

#### 7.1.2 Núcleo de Estudos de Afro-brasileiro e Indígena -- NEABI

Os NEABI investigarão a questão da igualdade e da proteção dos direitos de pessoas e grupos étnicos atingidos por atos discriminatórios, a exemplo do racismo, através de estudos, pesquisas e ações em torno dos povos indígenas e afrodescendentes, conforme preconiza a Lei no. 11.645/08.

Em consonância com o Programa de Apoio à Diversidade e Ações Afirmativas - PROADA da Política de Assistência Estudantil, os NEABI pesquisarão e desenvolverão formação sobre aspectos artísticos e culturais (material e imaterial) dos continentes africano, americano e de outras regiões.

#### 7.1.3 Núcleo de Estudos de Comunidades Tradicionais - NECT

Os NECT terão como meta o estudo e a pesquisa das comunidades ou povos tradicionais, de forma a reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade socioambiental e cultural, conforme o Decreto no. 6040, de 07 de fevereiro de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

#### 7.1.4 Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual -- NEDS

Os NEDS serão espaços de ação permanente, compostos por discentes, docentes e técnicos administrativos. Este grupo deverá organizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de discutir todas as formas de discriminação, preconceito e estigma no ambiente escolar.

#### 7.1.5 Núcleo de Estudos de Inclusão da Mulher - NEIMU

Os NEIMU promoverão a inclusão de mulheres em desvantagem social a partir da criação de cursos com projetos específicos para este público, por meio da efetivação de parcerias e convênios, no intuito de garantir a participação da Mulher em programas ou projetos governamentais que busquem assessorar este grupo.

Os NEIMU poderão desenvolver ações formativas e investigativas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão que visem à promoção da mulher

#### 7.1.6 Núcleo de Apoio ao Adolescente sob Medidas Socioeducativas - NAMES

Os NAMES terão como finalidade possibilitar a ressocialização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, através da oferta de cursos que propiciem a continuidade dos estudos e/ou profissionalização destes, prevendo a realização de convênios que permitam a efetivação da Prestação de Serviços à Comunidade - PSC, no espaço institucional.

#### 7.2 PROGRAMA DE COTAS.- PRO-COTAS

O PRO-COTAS terá como finalidade efetivar o que promulga a Constituição Federal no que diz respeito à construção de um país livre e solidário, em que haja a erradicação da pobreza, da marginalização e da redução das desigualdades sociais/regionais, para promover a formação de uma sociedade justa.

Nesse sentido, serão garantidas 25% das vagas em todas as modalidades dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM, para pessoas em situação de vulnerabilidade social que se declararem ciganos(as), indígenas e afrodescendentes, provenientes de instituições públicas ou privadas sendo beneficiário(a) de bolsa integral ou oriundos(as) de entidades filantrópicas, comunitárias ou confessionais. Não havendo preenchimento destas vagas, as mesmas retornarão para o quadro da ampla concorrência. Todas estas prerrogativas deverão ser comprovadas mediante documentação legal.

À pessoa com deficiência será reservado o percentual de no mínimo de 5% (cinco por cento) das vagas totais dos cursos da EPTNM.

Com relação ao acesso à Educação Superior, o mesmo é regulamentado pelo Sistema de Seleção Unificada - SiSU do MEC.

#### 7.3 PROGRAMA DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS -- PAPNE

O PAPNE assegurará o direito às pessoas com necessidades específicas (fala, física, intelectual, múltipla, com altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento etc.), no que diz respeito ao acesso, à permanência e à saída exitosa do Instituto, na perspectiva da emancipação e da inserção no mundo do trabalho. As diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, conforme define o Decreto no. 6.949/2009.

Para efeito desse Programa considerar-se-á pessoas com necessidades específicas ou pessoas com deficiência, aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial.

O PAPNE objetiva mediar junto aos *campi* o cumprimento da legislação pertinente, de modo a que sejam assegurados:

✓ o Atendimento Educacional Especializado - AEE, em turno diferenciado, para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de tecnologias assistivas;

✓ o redimensionamento do contexto educacional, adequando técnicas, estratégias, materiais e currículo às necessidades específicas dos(as) estudantes;

✓ a acessibilidade para as pessoas com deficiência: sinalização, mobilidade, mobiliário, equipamentos, recursos materiais e/ou humanos, e outras medidas de ordem prática necessárias para garantir a permanência e a continuidade dos estudos.

É função também do PAPNE observar o que preconizam a Lei no. 12.319 e o Decreto no. 5.626/2005 no que se refere ao atendimento às/aos estudantes com deficiência auditiva no campo da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, há a garantia de se ter em cada espaço educativo tradutor(a)/intérprete; a disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura e a formação de recursos humanos na área.

O PAPNE será constituído por um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE.

7.3.1 - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas -- NAPNE  
Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, conforme normatização, serão responsáveis por articular a implementação das demandas do PAPNE e terão composição multidisciplinar de pelo menos 01 (um/a) Assistente Social, 01 Pedagogo(a) e 01 Psicólogo(a). Poderão integrar a equipe do NAPNE: docentes, técnicos administrativos em educação, discentes, familiares e comunidade em geral com o intuito de criar na instituição a cultura do respeito a este público.

#### 7.4 PROGRAMA DE INCLUSÃO DO JOVEM E ADULTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PIJAEP

O PIJAEP será destinado as pessoas jovens e adultas, visando à formação de cidadãos(ãs) emancipados(as), preparando-os(as) para atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente. Propõe a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, proporcionando a elevação de escolaridade, a inclusão digital e a qualificação profissional a jovens e adultos que, por alguma razão, tiveram as trajetórias da formação descontinuadas ou interrompidas.

##### 7.4.1 Núcleo de Educação e Inclusão da Terceira Idade - NEITI

Os NEITI serão destinados às pessoas com 60 anos ou mais. Serão constituídos de grupos voltados para a educação e a formação permanente, proporcionando o fomento à cultura, ao lazer, às atividades físicas, valorizando as histórias de vida, os resgates de experiências das pessoas da terceira idade.

##### 7.4.2 Núcleo de Educação para Apenados - NEPA

Os NEPA ofertarão cursos para a educação de Jovens e Adultos internos em regime fechado ou semiaberto que cumprem pena em unidades prisionais. Visa despertar o interesse deste público pelos estudos, com vistas à profissionalização como uma forma de remissão de pena, reinserção social e desenvolvimento pessoal.

Os NEPA deverão buscar a realização de convênios com instituições públicas ou privadas com vistas ao processo de ressocialização, inclusive para contratação da mão de obra dos apenados.

##### 7.4.3 Núcleo de Apoio, Prevenção e Ressocialização de Adictos -- NAPRA.

Os NAPRA serão destinados a garantir o tratamento transversal da temática referente às drogas ilícitas e lícitas no Instituto, desenvolvendo ações intersetoriais com os familiares dos(as) adictos(as), mediante elaboração de convênios e/ou parcerias com instituições que atuem com a questão da dependência química.

##### 7.4.4 Núcleo de Educação para a Sustentabilidade do Campo -- NESC

Os NESC serão destinados às populações do campo, agricultores(as) familiares, extrativistas, pescadores(as) artesanais, ribeirinhos(as), assentados(as), acampados(as) da reforma agrária, trabalhadores(as) assalariados(as) rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos(as) e outros(as) que produzam suas condições materiais de existência a partir do convívio com a educação socioambiental e com o trabalho no meio rural no intuito de discutir e implementar ações institucionais e pedagógicas, tal como a pedagogia da alternância, que favoreçam e/ou viabilizem a educação para populações do campo, respeitando seus traços linguísticos, seus meios de produção, as características climáticas de cada região e seu arranjo produtivo. Inclusive organizando calendário acadêmico que venha a se adequar aos períodos de intensa atividade laboral das pessoas pertencentes a populações do campo.

Os NESC poderão fazer uso de ferramentas tecnológicas que possibilitem a implantação de Educação a Distância em comunidades de populações do campo, encurtando caminhos e oferecendo educação de qualidade e se importando com o custo-benefício de sua atividade de ensino.

A promoção dos princípios associativos às organizações sociais (cooperativas, associações, consórcios, grupos comunitários, dentre outros), também é objetivo dos NESC, contribuindo assim, para o empoderamento destes segmentos, de modo a instrumentalizá-los para enfrentar as diversidades socioeconômicas.

## **8. DO FINANCIAMENTO E DA IMPLEMENTAÇÃO**

O Instituto Federal Baiano destinará, anualmente, cotação orçamentária, da ordem de 2% (dois por cento) do recurso financeiro, para a implementação e a manutenção da Política de Diversidade e Inclusão na Reitoria e nos *campi*.

Os recursos financeiros serão repassados aos *campi*, de maneira equitativa, para efeito do atendimento às demandas de adequações pedagógicas, organização de eventos, compras de equipamentos e outras ações previstas pelos Programas definidos por essa Política. O Dirigente máximo de cada *campus* deverá utilizar recursos financeiros provenientes do orçamento próprio, com a finalidade de complementação c/ou suplementação, verificada a necessidade de atendimento de demandas desta Política na sua instituição.

Aos/às servidores(as) responsáveis pelos núcleos deverá ser garantido o mínimo de 4 horas semanais para o desenvolvimento das atividades.

Esta Política deverá ser implementada, em todos os *Campi*, no prazo máximo de seis meses letivos, a partir da data de aprovação pelo Conselho Superior.

## **9. DA AVALIAÇÃO**

A Assessoria de Diversidade e Inclusão - ADI instituirá Comissão Central a ser constituída por uma equipe multiprofissional que ficará responsável pela avaliação da execução desta Política. Em cada *campus* deverá ser instituída Comissão Local para acompanhamento da implementação da Política e elaboração de relatório de avaliação diagnóstica a cada semestre que deverá ser encaminhado à Comissão Central.

## **10. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Cada *campus* deverá eleger pelo menos dois Núcleos ou Programas, distintos dos exigidos pela Lei, como integrantes nos seus planejamentos pedagógico e administrativo anuais. Estes Núcleos devem estar contextualizados com as necessidades regionais. Ressalta-se o atendimento prioritário àqueles Programas e Núcleos que são previstos em lei, sendo eles: PAPNE, NAPNE e NEABI.

Os NAPNE, NEABI e os demais núcleos terão composições, competências e atribuições normatizadas em regimento próprio, instituído pela Reitoria e aprovado pelo Conselho Superior.

## **ANEXO B – Regulamento das Ações Afirmativas para Ingresso à Educação Profissional e Tecnológica No IFNMG**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO  
FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS

REGULAMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INGRESSO À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFNMG

Junho / 2013

### **TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

#### **CAPÍTULO I DAS FORMAS DE INGRESSO**

Art. 1º O ingresso aos cursos do IFNMG se dará por meio de processo seletivo, vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU, podendo ofertar outras formas de acesso.

§ 1º O Processo Seletivo é a forma utilizada para ingresso nos cursos técnicos de nível médio presenciais e à distância, nas modalidades integrado, concomitante e subsequente ao Ensino Médio, bem como nos cursos técnicos PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

§ 2º O Vestibular é a forma utilizada para ingresso nos cursos de graduação presenciais e à distância do IFNMG.

§ 3º O Sistema Seleção Unificada – SISU – política nacional de ingresso, gerenciada pelo Ministério da Educação – MEC – é utilizado pelo IFNMG para oferta de vagas nos cursos de graduação, presenciais e à distância, aos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O SISU possui editais próprios que normatizam o processo de ingresso.

O IFNMG oferta percentual de vagas para ingresso, por meio do SISU, de acordo com demanda manifestada oficialmente pelo *Campus*;

Por meio do SISU há reserva de vagas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012, e poderá, adicionalmente, reservar vagas destinadas à políticas afirmativas próprias, desde que a Instituição manifeste interesse, oficialmente, tendo em vista o prazo estipulado em edital próprio do Ministério da Educação – MEC.

## **TÍTULO II DO INGRESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

### **CAPÍTULO II DO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS**

Art. 2º O sistema de reserva de vagas para ingresso de candidatos aos cursos técnicos de nível médio e de graduação, presenciais e a distância, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, atenderá as seguintes categorias:

Egressos de escola pública;  
Pretos, Pardos e indígenas;  
Deficientes.

## **TÍTULO III DO PERCENTUAL DE VAGAS RESERVADAS**

### **CAPÍTULO III DAS CATEGORIAS CONTEMPLADAS E DISPONIBILIZAÇÃO DAS VAGAS**

Art. 3º Em cumprimento à Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, ao Decreto nº 7.824 e à Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012, o IFNMG reservará, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas para estudantes oriundos da Rede Pública de Ensino, respeitando a proporção mínima de autodeclarados pretos, pardos e indígenas do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao estado de Minas Gerais. As vagas reservadas destinam-se ao candidato que se enquadra em uma das situações abaixo relacionadas:

- Egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* que:  
se autodeclararam preto, pardo ou indígena.  
que não se autodeclararam preto, pardo ou indígena.

- Egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* que:  
se autodeclararam preto, pardo ou indígena.  
que não se autodeclararam preto, pardo ou indígena.

Art. 4º O IFNMG reservará, no mínimo, cinco por cento (5%) das vagas ofertadas, por curso e turno, ao candidato com deficiência, em consonância com os Decretos nº 3.298/99, 7.824/2012 e a Portaria Normativa nº 18/2012.

I - No caso em que o percentual de vagas reservadas para pessoas com deficiência, PcD, resultar em número fracionado, este será elevado até o primeiro número inteiro

subseqüente, respeitando o limite de 20% do total de vagas ofertadas, conforme previsto no Decreto nº 3.289/99 e a Lei 8.112/90.

## **CAPÍTULO IV DAS CONDIÇÕES PARA INGRESSO**

### **SEÇÃO I DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA**

Art. 5º As categorias contempladas pelo sistema de reserva de vagas, especificadas no Art. 5º e 6º deste regulamento, deverão apresentar documentação que comprove a condição declarada no ato da inscrição para o curso pleiteado.

O rol de documentos comprobatórios exigidos no sistema de reserva de vagas constará em edital próprio do processo de seleção.

O candidato que estudou na rede privada de ensino, não poderá participar, ainda que na condição de bolsista.

Art. 6º Dos candidatos com deficiência

I. Os candidatos com deficiência deverão comprovar sua condição por meio de laudo médico que ateste o grau e espécie da deficiência nos termos da Lei nº 7.853/89 regulamentada pelo Decreto nº

3.298 de 20 de dezembro de 1999.

Art. 7º Tendo em vista o disposto na Lei nº 12.799 de 10 de abril de 2013, o IFNMG assegurará isenção total do pagamento da taxa de inscrição ao candidato que comprovar, cumulativamente:

renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo; ter estudado todo ensino fundamental em escola da rede pública, no caso dos candidatos aos cursos de nível médio;

Ter estudado todo ensino médio em escola pública, no caso dos candidatos aos cursos de graduação;

O disposto nesse artigo também se aplica aos candidatos que estudaram como bolsista integral em escola da rede privada.

VI. O rol de documentos comprobatórios exigidos para a solicitação de isenção da taxa de inscrição constará em edital próprio do processo de seleção.

## **CAPÍTULO V DO ACESSO AO REGIME RESIDENCIAL E SEMIRRESIDENCIAL**

### **SEÇÃO II DOS CRITÉRIOS PARA INGRESSO AO REGIME RESIDENCIAL E SEMIRRESIDENCIAL**

Art. 8º O *Campus* do IFNMG que ofertar regime residencial e semirresidencial terá regulamento próprio que estabelecerá os critérios para o acesso a tais regimes.



#### **TÍTULO IV DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 9º A Comissão Permanente de Processos Seletivos – CPROS – normatizará, em edital próprio, os procedimentos para inscrição, documentação comprobatória e demais etapas para participação nos processos seletivos do IFNMG.

Art. 10 A Política de Ações Afirmativas, bem como os programas específicos que se destinam a estes fins, ficarão vinculados às Pró-Reitorias de Ensino e Extensão do IFNMG.

Art. 11 Este regulamento será implantado, a partir da data de sua publicação, e avaliado no decorrer de 04 (quatro) anos subsequentes pela CPROS em conjunto com os núcleos responsáveis pelas ações afirmativas no *Campus*.

## **ANEXO C – Política de Ações Afirmativas do IFRS**

### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL**

Política de Ações Afirmativas do IFRS.

Aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014.

#### **TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Fica instituída a Política de Ações Afirmativas do IFRS, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos.

§ 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.

#### **TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS**

Art. 2º Os princípios norteadores da Política de Ações Afirmativas do IFRS são: I - direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade;

II - igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo; III - articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais;

- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber;

- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; VI - respeito à liberdade;

- universalização da educação inclusiva;

- garantia dos valores éticos e humanísticos;

- convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais;

- promoção da autonomia, participação política e emancipação das juventudes, conforme Lei nº 12.852/2013.

### **TÍTULO III DAS DIRETRIZES**

Art. 3º A Política de Ações Afirmativas do IFRS tem como diretrizes:

- dotação de recursos financeiros no orçamento anual do IFRS para implementação, desenvolvimento e continuidade das Ações Afirmativas no âmbito do Instituto;
- implantação e institucionalização, nos câmpus, de Núcleos de Atendimento que atendam ao disposto no Art. 1º;
- celebração de convênios e parcerias com instituições públicas, privadas, movimentos sociais e organizações não governamentais, com o intuito de assegurar ações de intersectorialidade das políticas públicas;
- mobilização permanente da comunidade acadêmica do IFRS para garantir o desenvolvimento da Política de Ações Afirmativas;
- ampla divulgação desta Política;
- aplicação da Lei nº 12.711/2012, do Decreto 7.824/12 e da Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 em todos os processos de ingresso de estudantes do IFRS;
- reserva de no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFRS, para pessoas com deficiência;
- acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes, de acordo com a NBR 9050 da ABNT;
- acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFRS, de acordo com a Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04;
- formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.

### **TÍTULO IV DOS OBJETIVOS**

#### **CAPÍTULO I DO OBJETIVO GERAL**

Art. 4º Promover Ações Afirmativas no IFRS, mediante programas específicos, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos e pelo respeito à diferença e à diversidade.

## **CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Art. 5º São objetivos específicos da Política de Ações Afirmativas do IFRS:

- promover o respeito à diversidade por meio de ações de extensão, de ensino e de pesquisa;
- ampliar o acesso em todos os níveis e modalidades de ensino oferecidas pelo IFRS para candidatos qualificados no Art. 1º, mediante Processos de Ingresso de estudantes;
- desenvolver ações, visando apoiar a permanência e êxito, no IFRS, dos estudantes referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;
- incentivar e apoiar a comunidade acadêmica para que promova, nos diferentes âmbitos do IFRS, a educação para as relações na diversidade;
- divulgar nas escolas, comunidades, movimentos sociais e nos meios de comunicação, a Política de Ações Afirmativas;
- apoiar a divulgação de projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à temática “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”,
- proporcionar a adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas Leis nº 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012, que tratam da Educação para os Direitos Humanos;
- assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos para minimizar as barreiras de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas;
- acompanhar a trajetória acadêmico-profissional do estudante egresso por intermédio de orientação, avaliação, levantamento de dados estatísticos para subsidiar a inserção deste no processo de verticalização do ensino, preconizado pelo IFRS;
- promover a elevação da escolaridade de jovens e adultos em vulnerabilidade social, através da permanência e conclusão dos estudos com êxito;
- capacitar os servidores nas metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão social de pessoas com necessidades específicas;

- discutir, pesquisar e promover práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexualidade, com enfrentamento do sexismo, homofobia e todas as variantes de preconceitos;
- promover e apoiar a oferta de pré-vestibulares comunitários, nos câmpus do IFRS, para o ingresso, priorizando o acesso dos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino;
- realizar eventos, junto à comunidade acadêmica, de sensibilização e divulgação da Política de Ações Afirmativas;
- promover estratégias de acompanhamento pedagógico e para a realização de adaptações curriculares, quando necessário, para os alunos com necessidades educacionais específicas, indígenas e quilombolas;
- garantir que o processo de ingresso de estudantes surdos seja realizado por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- contribuir para que os núcleos institucionais trabalhem de forma integrada na busca de uma cultura de inclusão no IFRS;
- manter articulação com a Política de Assistência Estudantil;
- manter articulação com a Política de Ingresso de Estudantes.

## **TÍTULO V**

### **DAS FORMAS DE ACESSO AOS CURSOS DO IFRS**

Art. 6º O acesso às diferentes níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFRS, será realizado mediante processo de ingresso.

Art. 7º Para fins desta resolução consideram-se:

- Egressos do Sistema Público: candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em instituições de ensino públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público (inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).
- Negros: os candidatos que se autodeclararem como negros de cor preta ou parda, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que se enquadrem no inciso I desse artigo;
- Indígenas: candidatos que se enquadrem na portaria 849/2009 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI);
- Pessoas com deficiência: os candidatos que se enquadrem na classificação apresentada no Art. 4º do Decreto 3.298/99, alterado pelo Decreto 5.296/04 (Art. 5º, § 1º, inciso I) e na Lei 12.764/12 (Art. 1º, § 2º).

Art. 8º Do total das vagas oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino no IFRS, será garantido, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das vagas para o Programa de Ações Afirmativas do IFRS.

Art. 9º Os percentuais acima serão assim fracionados:

§ 1º No mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas deverão ser reservadas aos estudantes que se enquadrem no Inciso I do art. 7º, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFRS. Este quantitativo será assim distribuído:

estudante de escola pública com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 saláriomínimo e autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;

a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,

a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no últimocenso do IBGE na população do Rio Grande do Sul

estudante de escola pública com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimoe autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;

a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,

a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no últimocenso do IBGE na população do Rio Grande do Sul

estudante de escola pública com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 saláriomínimo;

estudante de escola pública com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo.

§ 2º No mínimo 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência.

§ 3º No caso de algum candidato enquadrar-se em mais de um critério, a ordem estabelecida será: ampla concorrência, egresso de escola pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

§ 4º Caso a aplicação do percentual de que trata o presente artigo resulte em número fracionado, este deverá ser arredondado para o primeiro número inteiro subsequente.

§ 5º No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas neste artigo, estas reverterão à ampla concorrência.

## **TÍTULO VI DA PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFRS**

Art. 10. As ações para a permanência e êxito dos estudantes especificados no Art. 1º deverão garantir, entre outros:

- apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFRS;
- acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelo setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às ações afirmativas;
- adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as especificidades e peculiaridades dos estudantes classificados no Art. 1º;
- assistência para a acessibilidade física de pessoas com necessidades específicas;
- acessibilidade virtual/comunicacional dos sites, portais, sistemas WEB e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA);
- disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência;
- disponibilização de intérprete de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional;
- apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se dos critérios adotados na Política Nacional de Assistência Estudantil;
- implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os câmpus do IFRS;
- serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada câmpus do IFRS, conforme Decreto nº 7.611/2011;
- melhorias gradativas de infraestrutura e condições de atendimento dos núcleos institucionais voltados às Ações Afirmativas.

Art. 11. Serão estabelecidos, por meio de ação dos núcleos institucionais, programas de capacitação aos servidores para contribuir com a permanência e êxito na aprendizagem dos estudantes nominados por esta política.

Art. 12. Os estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica serão encaminhados à Assistência Estudantil para serem avaliados e integrados aos programas de benefícios que visam à permanência e êxito na Instituição.

## **TÍTULO VII**

### **DA COMPOSIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DO IFRS**

Art. 13. A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS, com caráter avaliativo e propositivo, será composta por um representante dos núcleos institucionais vinculados às ações afirmativas, Comitê de Ensino (COEN), Comitê de Extensão (COEX), Comitê de Desenvolvimento Institucional (CODI), Assistência Estudantil, pela Assessoria de Ações Inclusivas (PROEX) e Comissão Permanente de Avaliação (CPA).

Art. 14. Caberá à Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS:

– propor ações de acompanhamento dos estudantes ingressantes por esta política, tendo eles concluído o curso com sucesso ou não, a fim de fornecer subsídios para melhorar as ações institucionais;

– incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, envolvendo estudantes e suas comunidades;

– realizar avaliações anuais sobre o andamento da Política de Ações Afirmativas;

– propor novos mecanismos para a permanência dos estudantes e/ou fontes de financiamento;

– acompanhar e avaliar a oferta de capacitação dos servidores para atuarem nos processos educacionais voltados às ações afirmativas.

## **TÍTULO VIII**

### **DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 15. A Política de Ações Afirmativas do IFRS deverá ser avaliada, anualmente, através de relatório produzido pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas a ser enviado à CPA do IFRS para compor o relatório de avaliação institucional.

Parágrafo único. A avaliação a que se refere o caput do artigo deve pautar-se pela materialização efetiva dos objetivos estabelecidos nesta Política.



## **ANEXO D – Política de Diversidade e Inclusão do IFPI**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

### **POLÍTICA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO DO IFPI**

#### **TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º A Política de Diversidade e Inclusão do IFPI orienta um espaço de concretização de ações inclusivas mediante princípios, diretrizes e objetivos que ampliam e fortalecem o atendimento e acompanhamento da comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e necessidades específicas, garantindo, assim, o acesso, permanência e êxito ao discente.

Parágrafo único: Esta política propõe medidas intermediadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

#### **TÍTULO II CAPÍTULO I DO PÚBLICO-ALVO**

Art. 2º São considerados público-alvo desta política:

I - Discentes com deficiência cujos impedimentos, de natureza física, são de longo prazo, como auditiva, visual, mental, intelectual ou sensorial; discentes com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e ainda os transtornos funcionais específicos, como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade;

II - Negros que se autodeclararem de cor preta ou parda, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

III- Indígenas que se enquadrem na Portaria 849/2009 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Parágrafo único: Os discentes, público-alvo desta política, devem estar regularmente matriculados nos cursos presenciais da oferta regular do IFPI. Considera-se oferta regular, nesta Política, o Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico Concomitante/Subsequente e Ensino Superior em nível de Graduação.

#### **CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS**

Art. 3o Os princípios norteadores da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI são:

Direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade;  
Igualdade de condições de acesso, permanência e êxito no percurso formativo;  
Articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais;  
Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber;  
Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
Respeito à liberdade;  
Universalização da educação inclusiva;  
Garantia dos valores éticos e humanísticos;  
Convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais;  
Promoção da autonomia, participação política e emancipação da juventude.

### TÍTULO III DAS DIRETRIZES

Art. 4o A política de diversidade e inclusão do IFPI tem como diretrizes:  
Garantir atendimento educacional especializado de acordo com a realidade de cada campus objetivando a autonomia e independência do estudante;  
Orientar ações dos núcleos de diversidade e inclusão (NAPNE, NEABI) nos campi do IFPI, atendendo o disposto nas resoluções 035/2014 e 038 /2014;  
Garantir a acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e adequação nas construções já existentes, de acordo com normas da ABNT NBR 9050.  
Dotar recursos pedagógicos ao discente com necessidades específicas, de acordo com a demanda do campus;  
Mobilizar, permanentemente, a comunidade acadêmica do IFPI para garantir o desenvolvimento efetivo da política de diversidade e inclusão;  
Assegurar o desenvolvimento psicossocial e curricular do discente com necessidades específicas no contexto educacional;  
Dotar de recursos financeiros o orçamento anual do IFPI para a implementação, desenvolvimento e continuidade da política de diversidade e inclusão;  
Garantir a ampla publicidade desta Política de Diversidade e Inclusão;  
Reservar, no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos, para estudantes do IFPI com deficiência, assim como assegurar o atendimento da Lei no 12.711/2012 e do Decreto nº 7.824/2012 no que concerne ao direito de, em cada curso, por turno, 50% (cinquenta por cento) das vagas destinarem-se aos candidatos egressos de escola pública;  
Adequar as informações para acesso das pessoas com necessidades específicas nos sites eletrônicos do IFPI, de acordo com a Lei no 10.098/00 e Decreto no 5.296/04.

### TÍTULO IV DOS OBJETIVOS

## CAPÍTULO I DO OBJETIVO GERAL

Art.5º Promover Inclusão no IFPI, mediante ações, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos e pelo respeito à diferença e à diversidade.

## CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Art.6º São objetivos específicos da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI:

- Promover o respeito à diversidade por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão;
- Proporcionar formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão;
- Garantir processos seletivos com adaptações necessárias para o acesso de pessoas com deficiência;
- Proporcionar a adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas Leis no 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como no parecer CNE/CP nº 08/2012 e na Resolução no 01/2012, que tratam da Educação para os Direitos Humanos;
- Assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos das necessidades educacionais específicas;
- Desenvolver, periodicamente, ações que promovam a sensibilização, adaptações de acesso ao currículo por meio de modificações ou provisão de recursos especiais, materiais ou de comunicação, para melhoria de metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão e diversidade;
- Garantir acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado de modo articulado com os núcleos voltados às ações de diversidade e inclusão;
- Acompanhar a trajetória acadêmico-profissional do discente através da política de egressos do IFPI;
- Assegurar, no site institucional, ferramentas de acessibilidade nas diversas formas, a fim de alcançar o público-alvo desta política;
- Garantir acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- Incentivar ações de educação especializada, estabelecendo mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais;
- Garantir que o processo de ingresso dos discentes seja realizado por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Código Braille;
- Divulgar, nas escolas, comunidades, movimentos sociais e nos meios de comunicação, a política de inclusão do IFPI;
- Proporcionar a permanência dos discentes no campus, dando-lhes condições que assegurem um aprendizado pleno;
- Manter articulação com a Política de Assistência ao Estudante (POLAE);
- Manter articulação com o Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante (PRAEI);

Incentivar tanto discentes como professores a desenvolver projetos na área de Tecnologia Assistiva;

Estimular a produção científica, extensionista e pedagógica voltada à temática da diversidade e da inclusão no âmbito do IFPI, promovendo o debate de temas relacionados;

Atuar como órgão proponente e consultivo quanto às políticas de diversidade e inclusão no IFPI;

Promover a integração das Pró-Reitorias de Ensino, de Pesquisa e Inovação e de Extensão, bem como de outros setores responsáveis pela diversidade e inclusão, no sentido de atenderem satisfatoriamente o discente público-alvo dessa política.

## TÍTULO V

### CAPÍTULO I

#### DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

Art. 7º Compete à Coordenação de Educação Inclusiva e Diversidade do IFPI:

Responder pela implementação e integração das ações relacionadas a esta política no âmbito do Instituto, fomentando a cultura da educação para a convivência, o respeito às diferenças e à diversidade;

Realizar avaliações anuais sobre o andamento da política de diversidade e inclusão do IFPI;

Propor mecanismos para a permanência dos discentes e/ou fontes de financiamento;

Fortalecer as ações de diversidade e inclusão por intermédio do NEABI e NAPNE.

Parágrafo único: A coordenação de educação inclusiva e diversidade deverá ser institucionalizada através de portaria e estará vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX).

### CAPÍTULO II

#### DO ACOMPANHAMENTO DA POLÍTICA NOS CAMPI

Art. 8º O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) dos *campi* deverão estabelecer um Plano de Trabalho com as propostas para o planejamento anual de ações, devendo ser consideradas as especificidades de cada campus e o público-alvo desta política.

Art. 9º As ações de diversidade e inclusão do IFPI deverão ser norteadas pelo disposto nas Resoluções nº 035/2014 e nº 038 /2014 - CONSUP/IFPI.

Art. 10 Elaborar relatório de avaliação semestral das ações voltadas ao acesso, permanência e êxito que foram desenvolvidas junto aos discentes, público-alvo desta política.

## TÍTULO VI

### DOS PROGRAMAS DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO

#### CAPÍTULO I

#### DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABI)

## Seção I Do conceito

Art. 11 - O NEABI responde pelas atividades da Ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e tem por finalidade nortear as ações de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática das identidades e relações étnico raciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito do IFPI e com a comunidade externa.

## Seção II Das competências

Art. 12 Compete ao NEABI:

Estimular a produção científica, extensionista e pedagógica voltada para questões étnico raciais no âmbito do IFPI promovendo o debate de temas a elas relacionados;  
Atuar no desenvolvimento de ações afirmativas, promovendo a implantação da Lei nº 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito do IFPI;

Definir e atuar na consolidação das diretrizes de ensino, pesquisa e extensão nas temáticas étnico-raciais promovendo a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade;

Atuar como órgão proponente e consultivo quanto às políticas afirmativas no IFPI;

Promover encontros de reflexão e capacitação de servidores, comunidade acadêmica e externa, o conhecimento e valorização da história dos povos africanos e indígenas, destacando as suas influências na formação da cultura brasileira.

## CAPÍTULO II NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE)

### Seção I Do conceito

Art. 13 O NAPNE responde pelas atividades da Ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Políticas de Diversidade e Inclusão do IFPI, tendo por finalidade promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

### Seção II Das competências

Art. 14 Compete ao NAPNE:

I - Disseminar a cultura da inclusão no âmbito do IFPI através de projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo para as políticas de inclusão nas esferas municipal, estadual e federal;

II – Supervisionar as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades específicas;

III - Participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão para compor o planejamento da instituição de modo a atender as pessoas com necessidades educacionais específicas;

IV - Avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas, na proposta de inclusão;

V – Elaborar, em conjunto com os docentes e núcleo pedagógico dos campi, programa de atendimento aos alunos com necessidades específicas e auxiliar os professores a adequarem as suas aulas conforme o programa definido;

VI - Participar do processo de ingresso de novos alunos no IFPI.

## TÍTULO VII DO FINANCIAMENTO E DA IMPLEMENTAÇÃO

Art.15 O Instituto Federal do Piauí destinará, anualmente, dotação orçamentária do recurso financeiro, para a implementação e a manutenção da política de diversidade e inclusão na Reitoria e nos campi.

Art.16 O dirigente máximo de cada campus deverá utilizar recursos financeiros provenientes do orçamento próprio, com a finalidade de complementação e/ou suplementação, verificada a necessidade de atendimento de demandas desta política na instituição.

Art.17 Ao servidor coordenador do núcleo deverá ser garantido o máximo de 8 (oito) horas semanais para o desenvolvimento das atividades.

## TÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 18 A política de diversidade e inclusão deverá ser avaliada, anualmente, através de relatório produzido pela Coordenação de Educação Inclusiva e Diversidade do IFPI.

Art. 19 O NAPNE e o NEABI terão composições, competências e atribuições normatizadas de acordo com os regulamentos instituídos pela Reitoria e aprovados pelo Conselho Superior.

Art. 20 Os casos omissos serão resolvidos pela autoridade competente.

Art. 21 Esta política entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se todas as disposições contrárias.

Teresina, 18 de junho de 2015.  
PAULO HENRIQUE GOMES DE LIMA  
Presidente

## **ANEXO E – Plano de Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**

### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CONSELHO SUPERIOR**

#### **RESOLUÇÃO Nº 240, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2015.**

#### **TÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Os critérios contidos neste Plano visam proporcionar, ao maior número de usuários, independentemente da idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, o acesso às atividades, aos serviços, aos sistemas e meios de comunicação e informação do IFPB, assim como a utilização dos espaços, edificações, mobiliários, equipamentos e dispositivos, e dos serviços de transporte com mais independência, autonomia, total ou assistida, e segurança.

Art. 2º A concepção e implementação das ações previstas neste Plano de acessibilidade, em observação às orientações normativas, visam:

I – Eliminar as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais ora existentes;

II – Facilitar o acesso, a circulação e a comunicação;

III - Fomentar a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de pessoas com deficiência;

IV - Promover a educação inclusiva, coibindo quaisquer tipo de discriminação;

V – Garantir a igualdade nas condições de acesso às atividades escolares e administrativas;

– Proporcionar o atendimento prioritário e educacional especializado às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;

– Assegurar a flexibilização e propostas pedagógicas diferenciadas, viabilizando a permanência na escola;

– Estimular a formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e com transtorno do espectro autista;

– Estimular a formação e capacitação do corpo técnico das áreas de engenharia e arquitetura responsáveis pela elaboração e fiscalização dos projetos e obras de infraestrutura e acessibilidade, assim como, dos profissionais das áreas pedagógica, de comunicação e de transportes responsáveis pela implantação das ações em suas respectivas áreas de atuação;

Parágrafo único. Essas ações devem ser planejadas de forma continuada e articulada, entre os setores envolvidos, a fim de priorizar as demandas de maior necessidade e programar, através de cronogramas e reserva de recursos, a implantação das mesmas.

Art. 3º A elaboração e implantação dos projetos de arquitetura e urbanismo devem considerar os princípios do desenho universal, conforme os parâmetros da Norma da

ABNT NBR9050:2015, centrando suas diretrizes no ser humano e na sua diversidade, no intuito de conceber ambientes, programas e serviços que contemplem todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva, seguindo os pressupostos do uso equitativo, uso flexível, uso simples e intuitivo, informação de fácil percepção, tolerância ao erro, baixo esforço físico, dimensão e espaço para aproximação e uso.

§1º Os critérios de acessibilidade arquitetônica e urbanística contidos neste Plano deverão ser aplicados aos projetos de construção, manutenção, reforma, adaptação e ampliação do IFPB, e estes devem ser executados de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, devendo atender, pelo menos, aos seguintes requisitos de acessibilidade, conforme consta na Lei nº 10.098/2000:

- Nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas com deficiência ou com dificuldade de locomoção permanente;
- Pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;
- Pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deve cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata este Plano;
- Os edifícios devem dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

§2º Os mesmos requisitos de acessibilidade, constantes na Lei supracitada também se aplicam aos edifícios ou imóveis declarados bens de interesse cultural ou de valor histórico-artístico, desde que as modificações necessárias observem as normas específicas reguladoras destes bens.

§3º Conforme a Instrução Normativa IPHAN nº 1/2003, os projetos que tratem de intervenção ou adaptação em prédios tombados devem resultar em abordagem global da edificação, prevendo o atendimento das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, em suas diferentes necessidades, e quando não for possível ou restrita a adaptação do imóvel tombado para torná-lo acessível, deve-se garantir a interação do usuário com o espaço ou acervo, ainda que de maneira virtual, através do acesso por meio de informação visual, auditiva ou tátil, bem como pela oferta, em ambientes apropriados, de alternativas como mapas, maquetes, peças de acervo originais ou cópias, entre outras medidas de acesso à informação e compreensão a respeito do bem cultural, permitindo às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida utilizar suas habilidades de modo a vivenciar a experiência da forma mais integral possível.

§4º Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar devem dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive seus acompanhantes, de acordo com a Norma da ABNT NBR 9050:2015, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.



## **TÍTULO II – DA ACESSIBILIDADE A EDIFICAÇÕES, MOBILIÁRIO, ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS URBANOS**

Art. 4º O IFPB deve adotar medidas para garantir a acessibilidade de suas edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos através da elaboração de projetos arquitetônicos e urbanísticos baseados nas premissas do desenho universal, assim como, da remoção de barreiras arquitetônicas e da adequação das unidades existentes nos casos de reforma.

Art. 5º Considera-se rota acessível o trajeto contínuo, sem obstáculos e sinalizado que liga espaços internos e externos e pode ser utilizado de modo autônomo por todas as pessoas.

Parágrafo único. Os espaços e edificações do IFPB devem possuir, pelo menos, uma rota acessível.

Art 6º Os desníveis devem ser evitados nas rotas acessíveis. Quando existentes devem atender as seguintes recomendações:

- Desníveis com altura de até 5 mm devem ser tratados como degrau;
- Desníveis com altura entre 5 e 20 mm devem ser tratados como rampa e ter inclinação máxima de 1:2 (50%);

Parágrafo único. Em reformas podem ser admitidos desníveis com até 75 mm de altura, tratados como rampa com inclinação máxima de 12,5%, desde que protegido nas laterais por elemento construído ou vegetação.

Art. 7º A circulação vertical em edificações e espaços urbanos pode ser feita por escadas, rampas ou equipamentos eletromecânicos, sendo que para ser considerada acessível é necessário adotar, no mínimo, duas formas de deslocamento vertical, preferencialmente, rampa e escada, quando não for possível ou viável a utilização de rampa, deve ser utilizado equipamento eletromecânico para garantir acessibilidade a todas as pessoas, independente de estatura, idade ou limitação de mobilidade ou percepção.

Art. 8º Deve-se utilizar piso ou relevo visual tátil direcional ou alerta conforme indicado no art. 99 deste Plano.

## **CAPÍTULO I – DOS ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS URBANOS**

Art. 9º Os espaços e equipamentos urbanos do IFPB devem ser projetados de forma a atender aos critérios de acessibilidade contidos neste Plano, devendo ser adotados também nos casos de reforma das unidades existentes.

Art. 10 Nas vias internas das unidades do IFPB a passagem de pedestres deve ser realizada, preferencialmente, no mesmo nível da calçada, através de faixa elevada.

Parágrafo único. Caso não seja possível adotar a faixa elevada, devem ser instaladas, nas calçadas, rampas com inclinação de até 8,33% conforme as possibilidades admitidas pela Norma da ABNT NBR 9050:2015. faixas de uso:

Art. 11 As calçadas devem ter largura mínima de 2,00 m e podem ser divididas em três

- I – Faixa de serviço - com largura mínima de 0,70 m e que deve acomodar o mobiliário, os canteiros, as árvores e os postes de iluminação ou sinalização, assim como rebaixamento da guia ou rampa para acesso ao lote;
- Faixa livre - com largura mínima de 1,20 m e altura livre mínima de 2,10 m, esta área deve ser livre de qualquer obstáculo e servir exclusivamente a circulação de pedestres;
- Faixa de acesso - para calçadas com mais de 2,00 m de largura, seu objetivo é fazer a transição entre as áreas pública e privada, possibilitando a instalação de rampas de acesso ao lote, mediante autorização do município.

Art. 12 O mobiliário urbano deve ser elaborado de acordo com as premissas do desenho universal, concebido de forma a ser utilizado pela maioria das pessoas sem necessidade de adaptação ou projeto específico.

Art. 13 Quando forem instalados bancos fixos em rotas acessíveis, deve ser reservada junto a eles uma área equivalente a um Módulo de Referência, cuja dimensão padrão é 0,80x1,20 m, acrescida de uma folga nas laterais e nos fundos de, no mínimo, 0,05 m, de forma a garantir a manobra de uma cadeira de rodas. Tanto o banco quanto a área reservada não podem interferir nas áreas de circulação.

Art. 14 A colocação de grelhas e juntas de dilatação deve ser evitada em rotas acessíveis, mas quando isso não for possível elas devem ser colocadas perpendiculares ao fluxo principal e ter aberturas de formato quadriculado ou circular com dimensão máxima de 15 mm.

Art. 15 Tampas de caixa de inspeção ou visita devem ser evitadas em rotas acessíveis, mas quando existentes devem atender as seguintes recomendações:

- Estar bem niveladas em relação ao piso adjacente;
- O espaçamento entre a tampa e o piso adjacente não deve ser maior que 15 mm; III
- Ser firme, estável e antiderrapante sob qualquer condição;
- IV – Sua textura ou pintura, quando houver, não poderá ser semelhante à sinalização tátil de alerta ou direcional.

Art. 16 Nas rotas acessíveis que forem delimitadas, em um ou ambos os lados, por superfície inclinada para baixo com desnível igual ou inferior a 0,60 m e cuja inclinação seja igual ou superior a 1:2 (50%) deve ser adotada uma das seguintes medidas de proteção:

- Deixar uma margem lateral plana de, pelo menos, 0,60 m de largura antes do início do trecho inclinado, com piso diferenciado quanto ao contraste tátil e visual em relação ao piso adjacente;
- Colocar proteção vertical, com altura mínima de 0,15 m, devendo a superfície de topo ter contraste visual em relação ao piso adjacente.

Art. 17 Nas rotas acessíveis, rampas, terraços, caminhos elevados ou plataformas sem vedação lateral que forem delimitados, em um ou ambos os lados, por superfície inclinada para baixo em proporção igual ou superior a 1:2 (50%) e desnível superior a 0,60 m, deve ser instalada proteção nas laterais com as características de guarda-corpo, elemento construtivo destinado a proteger as pessoas que permaneçam ou circulem na sua proximidade do risco de queda, sem impedir sua passagem forçada ou voluntária, que neste caso deve ter altura mínima de 1,00 m.

Art. 18 Nas áreas de estacionamento devem ser destinadas vagas especiais distribuídas da seguinte forma:

- No mínimo, 2% (dois por cento) e, preferencialmente, 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência, com área de transferência junto à vaga com largura mínima de 1,20 m, conforme previsto na Norma da ABNT NBR 9050:2015. Essas vagas devem estar localizadas próximas às entradas das edificações;
- No mínimo 5% (cinco por cento) das vagas de estacionamento para idosos, conforme estipulado pelo Estatuto do idoso (Vide Lei n.º 10.741/2003), essas vagas devem estar localizadas próximas às entradas das edificações.

Art. 19 Nas piscinas, o acesso deve ser garantido através de bancos de transferência, degraus submersos, rampas submersas ou equipamentos para transferência, este último pode ser adotado, apenas, em piscinas com profundidade máxima de 1,20 m.

§ 1º Quando o acesso à piscina for através de banco de transferência, ele deve atender aos seguintes critérios:

- Ter altura mínima de 0,40 m e máxima de 0,48 m;
- Ter extensão mínima de 1,20 m e profundidade de 0,45 m;
- Ter barras para auxiliar na transferência e, no caso de serem instaladas barras duplas, elas devem estar distantes no mínimo 0,60 m;
- Deve ser garantida área de aproximação e manobra;
- o nível da água deve estar 0,10 m abaixo do nível do banco, no máximo.

§ 2º Caso o acesso à piscina seja através de degraus submersos, a largura dos degraus deve estar entre 0,35 m e 0,43 m, com altura máxima de 0,20 m, e deve ser instalado corrimão em cada degrau ou contínuo, com distância entre o degrau e parte superior do corrimão entre 0,10 e 0,15 m.

§ 3º Quando o acesso à piscina for através de rampa, esta deve ter inclinação máxima de 8,33% e ter corrimãos em ambos os lados, instalado a uma altura de 0,70 m do piso acabado.

§ 4º Nos casos em que o acesso à piscina for feito através de equipamento de transferência devem ser garantidas as áreas para aproximação e transferência conforme previsto na Norma da ABNT NBR 9050:2015.

## **CAPÍTULO II – DAS EDIFICAÇÕES**

Art. 20 Nas edificações, assim como na adaptação das existentes, todas as entradas devem ser acessíveis e, caso não seja possível, desde que comprovado tecnicamente, deve ser adaptado o maior número de acessos. Onde:

§ 1º A distância entre cada entrada acessível e as demais não seja superior a 50 metros.

§ 2º A entrada principal ou a entrada de acesso do maior número de pessoas tem que, obrigatoriamente, atender a todas as condições de acessibilidade. Exceto quando esgotadas todas as possibilidades de adequação da mesma, permite-se o acesso por entrada secundária.

§ 3º Os pisos devem ter superfície regular, firme, estável, não trepidante para dispositivos com rodas e antiderrapante, sob qualquer condição e devem atender às características de revestimento, inclinação e desnível descritos na Seção 6.3 da Norma da ABNT NBR 9050:2015.

§ 4º As portas de corredores, acessos, escadas de emergência, áreas de resgate e descargas integrantes de rota de fuga acessíveis devem ser dotadas de barras antipânico, conforme a Norma da ABNT NBR 11785.

Art. 21 Onde existirem dispositivos de segurança e para controle de acesso, do tipo catracas, cancelas, portas ou outros, pelo menos um deles em cada conjunto deve ser acessível, garantindo ao usuário o manuseio do equipamento com autonomia.

Art. 22 Quando a rota de fuga incorporar escadas ou elevadores de emergência devem ser previstas áreas de resgate com espaço demarcado para o posicionamento de pessoas em cadeiras de rodas, dimensionadas de acordo com o Módulo de Referência.

§ 1º Deve ser previsto, no mínimo, um Módulo de Referência a cada 500 pessoas de lotação por pavimento, sendo, no mínimo, um por pavimento para cada escada e elevador de emergência.

§ 2º A área de resgate deve:

- Estar localizada fora do fluxo principal de circulação;
- Garantir área mínima de circulação e manobra de 180º para cadeira de rodas; III – Ser ventilada;
- IV – Ser provida de dispositivo de emergência ou intercomunicador; V – Deve ter o Módulo de Referência sinalizado;
- VI – Em locais de atendimento público deve ser garantido pelo menos um espaço para Pessoa em Cadeira de Rodas (P.C.R.).

§ 3º Em edificações existentes onde seja impraticável a previsão de uma área de resgate, as pessoas com diferentes tipos de deficiência devem ser atendidas segundo procedimento específico de um plano de fuga.

Art. 23 Recomenda-se uma área de descanso, fora da faixa de circulação: I – Para piso com até 3 % de inclinação, a cada 50 m;

- Para piso de 3 % a 5 % de inclinação, a cada 30 m;
- Para piso com inclinação superior a 5 %, deve ser equiparada ao dimensionamento de patamares para rampa;
- A instalação de bancos com encosto e braços.

Parágrafo único. Estas áreas devem estar dimensionadas para permitir também a manobra de cadeiras de roda.

Art. 24 Quando houver degraus ou escadas em rotas acessíveis, estes devem estar associados a rampas ou a equipamentos eletromecânicos de transporte vertical, devendo dar preferência à rampa.

Art. 25 Os corredores de uso público devem ser dimensionados de acordo com o fluxo de pessoas, observando as larguras mínimas cabíveis:

- 0,90 m para corredores de uso comum com extensão até 4,00 m;
- 1,20 m para corredores de uso comum com extensão de até 10,00 m;
- 1,50 m para corredores de uso público e comum com extensão superior a 10,00 m;
- IV – maior que 1,50m para grandes fluxos de pessoas, utilizar a fórmula descrita na

Norma de acessibilidade da ABNT NBR 9050:2015.

Art. 26 Onde a adequação dos corredores seja impraticável devem ser implantados bolsões de retorno que permitam a manobra de 180° da cadeira de rodas, no mínimo um bolsão a cada 15,00 m.

Art. 27 As portas devem ter um vão livre de, no mínimo, 0,80 m de largura e 2,10 m de altura.

Parágrafo único. As portas em locais de prática esportiva devem ter vão livre de 1,00 m.

Art. 28 Os sanitários, banheiros e vestiários acessíveis devem obedecer aos parâmetros da Norma de acessibilidade da ABNT NBR 9050:2015 quanto às quantidades mínimas necessárias, localização, dimensões dos boxes, posicionamento e características de peças, acessórios, barras de apoio, comandos, pisos e desnível, devendo atender aos conceitos de acessibilidade constantes nessa norma.

Art. 29 Os sanitários e banheiros acessíveis devem estar localizados em rotas acessíveis próximas à circulação principal, sendo permitido percorrer no máximo uma distância de 50 m de qualquer ponto da edificação até o local.

- Os sanitários, banheiros e vestiários acessíveis devem possuir entrada independente, de maneira a permitir que a pessoa com deficiência possa utilizar a instalação sanitária quando acompanhada de uma pessoa do sexo oposto;
- O número de sanitários acessíveis deve ser igual a 5 % do total de cada peça sanitária, com, no mínimo, um para cada sexo em cada pavimento onde houver sanitários;
- Quando houver divisão por sexo, as peças devem ser consideradas separadamente para efeito de cálculo;
- As instalações sanitárias acessíveis podem estar localizadas em um único pavimento nas edificações de uso coletivo a serem ampliadas ou reformadas, com até dois pavimentos e área construída de no máximo 150 m<sup>2</sup> por pavimento;
- Recomenda-se que nos conjuntos de sanitários seja instalada uma bacia infantil para uso de crianças e de pessoas com baixa estatura.

Art. 30 Os pisos dos sanitários acessíveis devem ser antiderrapantes, não possuir desníveis junto à entrada ou soleira e ter grelhas e ralos posicionados fora das áreas de manobra e de transferência.

Art. 31 As barras de apoio devem resistir a um esforço mínimo de 150 Kg, e estar firmemente fixadas a uma distância mínima de 40 mm entre sua base de suporte até

a face interna da barra, onde suportes intermediários devem estar sob a área da empunhadura para garantir a continuidade de deslocamento das mãos.

Parágrafo único. As barras de apoio assim como seus elementos de fixação e instalação devem ser confeccionados em material resistente à corrosão e devem possuir seção transversal entre 30 e 45 mm.

Art. 32 As bacias e assentos em sanitários acessíveis não podem ter abertura frontal na instalação devem ser previstas áreas de transferência lateral, perpendicular e diagonal e estar a uma altura entre 0,43 e 0,45 m, podendo chegar a, no máximo, 0,46 m com o assento, para as bacias de adulto, e 0,36 m para as infantis.

Parágrafo único. Caso a bacia não atenda essa altura deverá ser executada uma base sob a mesma, seja ela convencional ou acoplada, sem cantos vivos e com sua projeção avançando no máximo 0,05 m acompanhando o desenho da base da bacia.

Art. 33 As dimensões do sanitário acessível e do boxe sanitário acessível devem garantir o adequado posicionamento das peças sanitárias e os parâmetros de acessibilidade a seguir:

- Circulação com giro de 360°;
- Área necessária para garantir a transferência lateral, perpendicular e diagonal para a bacia sanitária;
- A área de manobra pode utilizar no máximo 0,10 m sob a bacia sanitária e 0,30 m sob o lavatório;
- Deve ser instalado lavatório sem coluna ou com coluna suspensa ou lavatório sobre tampo, dentro do sanitário ou boxe acessível, em local que não interfira na área de transferência para a bacia sanitária, podendo sua área de aproximação ser sobreposta à área de manobra;
- Deve ser garantido espaço livre abaixo do lavatório que permita a aproximação frontal da P.C.R. com altura de instalação entre 0,78 e 0,80, exceto o infantil;
- Quando a porta instalada for do tipo de eixo vertical, deve abrir para o lado externo do sanitário ou boxe e possuir um puxador horizontal no lado interno do ambiente, medindo no mínimo 0,40 m de comprimento, afastamento de no máximo 40 mm e com diâmetro entre 25 mm e 35 mm;

## **CAPÍTULO III – DOS CRITÉRIOS PARA EXECUÇÃO DE RAMPAS E ESCADAS**

### **Sessão I – Das Rampas de Acesso**

Art. 34 Toda inclinação das superfícies de piso, longitudinal ao sentido do trajeto, com declividade igual ou superior a 5%, é considerada rampa. A fim de garantir que uma rampa se torne acessível são definidos os limites máximos de inclinação, os desníveis a serem vencidos e o número máximo de segmentos.

Art. 35 As rampas de acesso devem ter inclinação máxima de 8,33%, com desníveis e números máximos de cada segmento conforme estabelecido no item 6.6 da Norma da ABNT NBR 9050:2015.

§ 1º É recomendado criar áreas de descanso nos patamares, a cada 50 m de percurso, excetuando-se deste requisito as rampas de circulação que compõem as rotas acessíveis aos lugares de plateia, palco, piscinas e praias.

§ 2º As rampas de circulação que compõem as rotas acessíveis em auditórios, teatros, cinemas e similares, podem ter inclinação máxima de 12%, e devem ter corrimão em pelo menos um dos lados com altura de 0,70 m do piso.

§ 3º Quando houver desnível entre a plateia e o palco, a rampa pode ter largura mínima de 0,90 m, inclinação máxima de 1:6 (16,66%) para desníveis de até 0,60 m e de 1:10 (10%) para desníveis acima de 0,60 m e guia de balizamento, não sendo necessária a instalação de guarda-corpo ou corrimão.

§ 4º No caso de reformas, quando não for possível atender a inclinação máxima de 8,33%, serão admitidas rampas com inclinação de até 12,5%, seguindo os critérios específicos estabelecidos para os desníveis e números máximos de cada segmento.

§ 5º As rampas em curva também seguem a inclinação máxima admissível de 8,33% e devem ser dimensionadas com o raio de no mínimo 3,00 m.

§ 6º A inclinação transversal máxima das rampas será de 2% nas internas e 3% nas externas.

Art. 36 A largura das rampas em rotas acessíveis deve ser estabelecida de acordo com o fluxo de pessoas, sendo a largura livre mínima recomendável de 1,50 m, e o mínimo admissível de 1,20m.

Parágrafo único. Em edificações existentes, quando a construção de rampas nas larguras indicadas ou a adaptação da largura das rampas for impraticável, estas podem ser executadas com largura mínima de 0,90 m e com segmentos de no máximo 4,00 m de comprimento, medidos na sua projeção horizontal, desde que respeitados os limites de números e desníveis de cada segmento de rampa estabelecidos na Norma da ABNT NBR 9050:2015.

Art. 37 Toda rampa deve possuir corrimão de duas alturas em cada lado.

§ 1º Quando não houver paredes laterais, as rampas devem incorporar elementos de segurança, como guarda-corpo, corrimãos e guias de balizamento (de alvenaria ou outro material alternativo) com altura mínima de 5 cm, instalados ou construídos nos limites da largura da rampa.

§ 2º A projeção dos corrimãos pode incidir dentro da largura mínima admissível da rampa em até 10 cm de cada lado, exceto nos casos previstos no parágrafo único do Art. 36.

Art 38 Os patamares no início, no término e entre os segmentos das rampas devem ter dimensão longitudinal mínima de 1,20 m.

§ 1º Os patamares situados em mudanças de direção devem ter dimensões iguais à largura da rampa.

§ 2º Quando houver porta nos patamares, sua área de varredura não pode interferir na dimensão mínima do patamar.

§ 3º A inclinação transversal dos patamares não pode exceder 2% em rampas internas e 3% em rampas externas.

## **Sessão II – Dos Degraus e Escadas Fixas**

Art. 39 Uma sequência de três degraus ou mais é considerada escada.



Art. 40 A sequência de até dois degraus é considerada degrau isolado, o que deve ser evitado. Mas quando utilizados devem seguir o mesmo padrão de dimensionamento, características de corrimão e tipos de sinalização específicos para escadas.

§ 1º Rampas junto aos degraus isolados devem ter largura livre mínima de 1,20 m.

§ 2º Quando o degrau isolado for uma soleira, deve ser atendido ao disposto no Art. 6º.

Art. 41 Quando houver degraus ou escadas em rotas acessíveis, deve-se associar a estes, rampas, preferencialmente, ou equipamentos eletromecânicos de transporte vertical.

§ 1º Não podem ser utilizados degraus e escadas fixas com espelhos vazados.

§ 2º Quando houver bocel, prolongamento do piso do degrau, ou espelho inclinado, projeção da aresta pode avançar no máximo 1,5 cm sobre o piso abaixo.

Art. 42 As dimensões dos pisos e espelhos devem ser constantes em toda a escada ou degraus isolados e seguir a fórmula  $0,63 \leq p + 2e \leq 0,65$ , sendo que os pisos devem ter dimensões entre 0,28 m e 0,32 m e os espelhos entre 0,16 m e 0,18 m.

Parágrafo único. O primeiro e o último degrau devem estar distantes, no mínimo 30 cm da área de circulação adjacente.

Art. 43 A largura das escadas deve ser estabelecida de acordo com o fluxo de pessoas, sendo a largura mínima para escadas em rotas acessíveis de 1,20 m, devendo dispor de guia de balizamento (de alvenaria ou outro material alternativo) com altura mínima de 5 cm.

Art. 44 As escadas devem ter no mínimo um patamar a cada 3,20 m de desnível e sempre que houver mudança de direção;

§ 1º Entre os lances da escada devem ser previstos patamares com dimensão longitudinal mínima de 1,20 m.

§ 2º Os patamares situados em mudanças de direção devem ter dimensões iguais à largura da escada.

§ 3º Quando houver porta nos patamares, sua área de varredura não pode interferir na dimensão mínima do patamar.

Art. 45 Escadas com lances curvos ou mistos devem atender à Norma da ABNT NBR 9077, que trata de Saídas de Emergência.

Parágrafo único. Os pisos e espelhos devem ser dimensionados conforme a norma citada no *caput*, e é necessária a distância de 0,55 m da borda interna da escada, correspondente à linha imaginária sobre a qual sobe ou desce uma pessoa que segura o corrimão.

Art. 46 Nas escadas de emergência deve-se prever áreas de resgate com espaço reservado e demarcado para cadeiras de rodas com dimensões mínimas de 0,80x1,20 m.

## **CAPÍTULO IV – DOS CRITÉRIOS PARA EXECUÇÃO E INSTALAÇÃO DE CORRIMÃOS**

Art 47 Os corrimãos devem ser instalados em ambos os lados de escadas e rampas e podem ser acoplados aos guarda-corpos, devendo ser construídos com materiais rígidos e firmemente fixados às paredes ou às barras de suporte, garantindo condições seguras de utilização.

Art. 48 Os corrimãos devem estar distantes da parede ou de qualquer outro obstáculo 40 mm, no mínimo, e devem ter seção com diâmetro entre 40 mm e 45 mm, preferencialmente circular, podendo ser adotados outros formatos desde que respeitadas as dimensões mínimas de 30 mm e máxima de 45 mm, de acordo com as recomendações da Norma da ABNT NBR 9050:2015.

§ 1º Os corrimãos laterais devem ser contínuos, sem interrupção nos patamares das escadas e rampas, e devem prolongar-se paralelamente ao patamar, pelo menos por 0,30 m nas extremidades, sem interferir com áreas de circulação ou prejudicar a vazão.

§ 2º Quando for embutido em nichos, deve-se prever também uma distância livre mínima de 150 mm entre a parte superior do corrimão e o obstáculo acima dele.

Art. 49 Os corrimãos devem ser instalados a 0,92 m e a 0,70 m do piso, medidos da face superior até o ponto central do piso.

Parágrafo único. Quando se tratar de degrau isolado, basta uma barra de apoio horizontal ou vertical, com comprimento mínimo de 0,30 m e com seu eixo posicionado a 0,75 m de altura do piso.

Art. 50 Quando a largura da escada ou da rampa for igual ou superior a 2,40 m, deve ser inserido um corrimão intermediário.

§ 1º Caso o patamar seja maior que 1,40 m, o corrimão deve ser interrompido nesse ponto deixando um espaço de passagem com, no mínimo, 80 cm.

§ 2º Em escadas e degraus é permitida a instalação central de apenas um corrimão duplo e com duas alturas, a 0,92 m e a 0,70 m do piso, respeitando a largura mínima de 1,20 m, em ambos os lados.

## **CAPITULO V – DOS CRITÉRIOS PARA EXECUÇÃO E AQUISIÇÃO DE MOBILIÁRIO E ORGANIZAÇÃO DELAYOUT**

Art. 51 Recomenda-se que todo mobiliário atenda aos princípios do desenho universal, em seus conceitos e princípios.

Art. 52 Os balcões de atendimento acessíveis devem ser facilmente identificados e localizados em rotas acessíveis.

§ 1º O projeto de iluminação deve assegurar que a face do atendente seja uniformemente iluminada;

§ 2º Balcões de atendimento acessíveis devem possuir superfície com largura mínima de 0,90 m e altura entre 0,75 m a 0,85 m do piso acabado, assegurando-se largura livre mínima sob a superfície de 0,80 m;

§ 3º Devem ser asseguradas altura livre sob o tampo de no mínimo 0,73 m e profundidade livre mínima de 0,30 m, de modo que a P.C.R. tenha a possibilidade de avançar sob o balcão;

§ 4º Deve ser previsto sistema de ampliação de voz em balcões de atendimento localizados em ambientes ruidosos, em locais de grande fluxo de pessoas.

Art. 53 As bilheterias e os balcões de informação devem estar próximos às entradas, exceto em locais de grande ruído. Devem ser facilmente identificados e localizados em rotas acessíveis.

§ 1º As bilheterias e balcões de informação acessíveis devem possuir superfície com extensão mínima de 0,90 m e altura entre 0,90 m a 1,05 m do piso acabado, assegurando-se largura livre mínima sob a superfície de 0,80 m. Deve ser garantida aproximação lateral à P.C.R. e circulação adjacente que permita giro de 180º.

§ 2º Deve ser assegurada altura livre sob a superfície de no mínimo 0,73 m, com profundidade livre mínima de 0,30 m para permitir a aproximação frontal ou lateral.

Art. 54 Em bilheterias e balcões de informações localizados em ambientes ruidosos, em locais de grande fluxo de pessoas ou nos casos de separação do atendente com o usuário por uma divisória de segurança, deve ser previsto sistema de amplificação de voz.

Art. 55 Devem ser garantidas condições de circulação, manobra, aproximação e alcance para pessoas com deficiência na função de atendente, e o mobiliário deve estar de acordo com o disposto em 9.3.1. da Norma da ABNT NBR 9050:2015.

Art. 56 As mesas ou superfícies de trabalho, assim como as de refeição acessíveis devem ser facilmente identificadas e localizadas dentro de uma rota acessível e devem garantir um Módulo de Referência posicionado para aproximação frontal e uma circulação adjacente que permita giro de 180º à Pessoa em Cadeira de Rodas.

Parágrafo único. Estas mesas devem ter altura do tampo entre 0,75 m a 0,85 m do piso acabado, devendo ser asseguradas sob o tampo a largura livre mínima de 0,80 m, altura livre mínima de 0,73 m e profundidade livre mínima de 0,50 m para possibilitar que as Pessoas em Cadeira de Rodas avancem sob a mesa ou superfície.

## **CAPÍTULO VI – DOS CRITÉRIOS PARA INSTALAÇÃO DE EQUIPAMENTOS ELETROME CÂNICOS**

Art. 57 Os equipamentos eletromecânicos devem ser instalados para atender à circulação vertical e garantir a acessibilidade entre diferentes níveis das edificações e dos espaços urbanos, nos casos em que não for possível utilizar rampa ou nos casos em que seu uso for uma exigência legal.

Art. 58 O IFPB deve priorizar a aquisição de equipamentos eletromecânicos dimensionados para transportar, pelo menos, uma pessoa em pé e uma pessoa em cadeira de rodas e que permitam ao usuário sua utilização de forma autônoma.

Art. 59 Os equipamentos eletromecânicos destinados à circulação vertical devem dispor de dispositivo de comunicação externo à caixa de corrida para solicitar auxílio em todos os pavimentos atendidos pelo equipamento. No caso de elevadores verticais ou inclinados e nas plataformas de elevação vertical esse dispositivo deve ser instalado também dentro do equipamento.

Art. 60 Deve haver sinalização visual para informar em caso de inoperância temporária do equipamento e indicando outras formas de circulação, assim como, procedimentos e pessoal treinado para prestar assistência neste caso.

Art. 61 Nos elevadores verticais ou inclinados e nas plataformas de elevação vertical deve haver internamente e externamente ao equipamento, sinalização tátil (Braille) e visual com as seguintes informações:

- Instruções de uso localizadas próximo à botoeira.
- Sinalizando a posição de embarque e desembarque.

– Indicando os pavimentos atendidos nas botoeiras e batentes. IV – Sinalizando dispositivo de chamada dentro do alcance manual.

Parágrafo único. No caso dos elevadores, essa sinalização tátil em Braille também deve estar presente nos comandos e pavimentos.

Art. 62 Nas plataformas de elevação inclinada e escadas rolantes com degrau para cadeira de rodas deve haver sinalização informando sobre a obrigatoriedade de acompanhamento por pessoal especializado durante sua utilização por pessoas em cadeira de rodas.

Art. 63 Nos elevadores verticais ou inclinados e nas plataformas de elevação vertical deve haver sinalização sonora informando qual o pavimento da parada quando o equipamento tiver mais de duas paradas.

Art. 64 Deve haver sinalização tátil de piso, junto a porta dos elevadores verticais ou inclinados e das plataformas de elevação vertical.

Art. 65 Deve ser instalada sinalização tátil de piso antes do equipamento nos dois pavimentos atendidos quando forem utilizadas esteiras rolantes horizontais ou inclinadas, escadas rolantes ou escadas rolantes com degrau para cadeira de rodas.

## **Seção I – Do elevador vertical ou inclinado**

Art. 66 Os elevadores verticais ou inclinados devem atender aos requisitos da Norma da ABNT NBR NM 313:2007 – Elevadores de passageiros – requisitos de segurança para construção e instalação – requisitos particulares para acessibilidade de pessoas, incluindo pessoas com deficiência, ou outra que vier a substituí-la.

Art. 67 Nos casos de reforma em que os poços dos elevadores existentes não atenderem às dimensões mínimas exigidas pela Norma da ABNT NBR NM 313:2007, o equipamento deve atender todas as demais exigências da norma e deve ser adotada no edifício outra forma de circulação vertical acessível.

## **Seção II – Da plataforma de elevação vertical**

Art. 68 As plataformas de elevação vertical devem atender à Norma da ABNT NBR ISO 9386-1.

Art. 69 Quando o desnível for de até 2,00 m pode ser utilizada plataforma de percurso aberto, cuja cabine deve ter fechamento em todos os lados até a altura de 1,10 m, sem necessidade de caixa enclausurada.

Art. 70 Quando o desnível for maior que 2,00 m e menor que 9,00 m, só será admitido o uso de plataforma com caixa enclausurada, ou seja, com todo o percurso fechado.

### **Seção III – Da plataforma de elevação inclinada**

Art. 71 A plataforma de elevação inclinada deve atender à Norma da ABNT NBR ISO 9386-2.

Art. 72 A plataforma de elevação inclinada poderá ser utilizada em reformas de edificações de uso público ou coletivo, quando for impraticável a adoção de outro meio de acesso, atestado por laudo técnico emitido por profissional habilitado.

Art. 73 Quando utilizada a plataforma de elevação inclinada, deve ser garantido que haja patamares intermediários com paradas ou que o desnível máximo entre as paradas seja de até 3,20 m.

Art. 74 Deve haver sinalização visual no piso com a demarcação da área para embarque em cor contrastante com o piso adjacente, como também, do limite da projeção do percurso do equipamento aberto ou em funcionamento.

Art. 75 Deve haver sinalização tátil em Braille informando as instruções de uso.

Art. 76 O equipamento deverá dispor de alarme sonoro acionado durante sua movimentação.

### **Seção IV – Das esteiras rolantes horizontais ou inclinadas**

Art. 77 Nas esteiras rolantes horizontais ou inclinadas deve haver sinalização visual com as instruções de uso, indicação da posição de embarque, dos pavimentos atendidos, e do sentido do movimento-limite dos degraus em cor contrastante em relação ao piso adjacente.

Art. 78 Deve haver sinalização tátil em Braille informando as instruções de uso, indicação da posição de embarque e dos pavimentos atendidos pelo equipamento.

Art. 79 Nas esteiras com inclinação superior a 5% deve haver sinalização visual e tátil informando sobre a obrigatoriedade de acompanhamento de pessoal especializado durante sua utilização por pessoas em cadeira de rodas.

Art. 80 Esteiras rolantes com inclinação superior a 8,33% não são admitidas em rotas acessíveis.

## **Sessão V – Da escada rolante com degrau para cadeira de rodas**

Art. 81 Nas escadas rolantes deve haver sinalização visual com as instruções de uso do equipamento, indicação da posição de embarque, dos pavimentos atendidos, e do sentido do movimento-limite dos degraus em cor contrastante em relação ao piso adjacente.

## **TÍTULO III – DA ACESSIBILIDADE À COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO**

Art. 82 O IFPB deve adotar medidas para garantir a todas as pessoas o acesso à comunicação e à informação através do uso de meios acessíveis e da eliminação das barreiras de comunicação existentes.

Art. 83 As informações de todos os tipos devem ser claras, precisas, completas e transmitidas por meios a serem apreendidos por no mínimo dois sentidos, visual e tátil ou visual e sonoro.

## **CAPÍTULO I – DOS CRITÉRIOS PARA SINALIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL**

Art. 84 Toda sinalização visual deve ser autoexplicativa, perceptível e legível, combinando texto e símbolos, e instalada em locais acessíveis onde possa ser visualizada e compreendida por todas as pessoas. Para seu dimensionamento devem ser adotadas as recomendações da Norma da ABNT NBR 9050:2015.

Art. 85 Os sinais sonoros podem ser verbais e não verbais. Os verbais devem conter sentença completa na voz ativa e no modo verbal imperativo. Os não verbais devem estar em frequências distintas, conforme indicado em norma.

Art. 86 A sinalização é classificada como de localização, advertência e instrução, e quanto à categoria, é dividida em informativa, direcional e de emergência.

Art. 87 São elementos de sinalização essenciais em edificações as informações indicando a localização dos sanitários, dos acessos verticais e horizontais, dos pavimentos e das rotas de fuga.

Art. 88 Quando for utilizada sinalização suspensa, ela deve estar instalada com altura superior a 2,10 m do piso.

Art. 89 A diagramação da sinalização deve atender às seguintes orientações: I – Ser objetiva;

- Conter informações essenciais em alto relevo e em Braille, quando tátil;
- Ser composta de sentença afirmativa completa e na ordem direta, com a seguinte sequência: sujeito, verbo e predicado;
- Estar na voz verbal ativa;
- Destacar a sequência das ações.

Art. 90 A sinalização deverá apresentar contraste visual entre os seus elementos, de modo que sejam perceptíveis por pessoas com baixa visão.

Art. 91 Os símbolos táteis devem ter contornos fortes e bem definidos, com formas simples, sem detalhes e estáveis, adotando o padrão internacional.

Art. 92 O emprego da sinalização em Braille não dispensa o uso da sinalização visual e tátil, com caracteres e símbolos em alto relevo, que devem estar localizadas abaixo da sinalização em Braille.

Art. 93 O símbolo internacional de acesso deve ser utilizado para indicar a acessibilidade aos serviços, espaços, edificações e equipamentos urbanos, ele deve estar em lugar visível e ser aplicado nos seguintes locais:

- Entradas;
- Vagas de estacionamento reservadas;
- Áreas destinadas ao embarque e desembarque de pessoas com deficiência; IV – Sanitários;
- V – Áreas de refúgio, saídas de emergência e de assistência para resgate; VI – Áreas reservadas a pessoas em cadeira de rodas;
- VII – Mobiliário e equipamentos de uso preferencial para pessoas com deficiência.

Art. 94 O símbolo internacional de pessoas com deficiência visual será utilizado para indicar a acessibilidade aos serviços, equipamentos e mobiliário destinados a pessoas com deficiência visual.

Art. 95 O símbolo internacional de pessoas com deficiência auditiva será utilizado para indicar a acessibilidade aos serviços, equipamentos, produtos e procedimentos destinados a pessoas com deficiência auditiva.

Art. 96 Portas e passagens devem ter sinalização visual, associada à sinalização sonora ou tátil, que deve estar localizada na faixa de alcance compreendida entre 1,20 e 1,60 m a partir do piso.

Art. 97 Os corrimãos devem receber sinalização tátil em Braille identificando o pavimento, localizada na parte superior do prolongamento horizontal, após o término, ou antes do início da rampa ou escada.

Art. 98 Degraus isolados, até dois degraus, e escadas devem ter sinalização visual dos degraus, sendo que nos degraus isolados a sinalização deve ter a mesma dimensão da extensão do degrau, e largura mínima de 3 cm, no caso de escadas a sinalização terá 3 cm de largura e o comprimento mínimo de 7 cm, e, em ambos os casos, ser instalada no piso e no espelho.

Art. 99 Deve ser utilizada sinalização tátil visual, do tipo alerta ou direcional conforme o caso, que poderá ser piso tátil integrado ou relevos sobrepostos ao piso existente.

§ 1º A sinalização tátil e visual de alerta deve ser utilizada nos seguintes casos:

- Quando houver desníveis ou situações de risco permanente, como objetos suspensos não identificáveis pela bengala longa;
- Para orientar o posicionamento para a utilização de equipamentos como elevadores e equipamentos de autoatendimento ou serviços;
- Quando houver mudança de direção na rota acessível ou outras opções de

percurso;

– Para indicar o início e o final de rampas e escadas; V – Para indicar os patamares de rampas e escadas;

VI – Para indicar as travessias de pedestres.

§ 2º A sinalização tátil e visual direcional deve ser utilizada no sentido do deslocamento

quando houver descontinuidade ou não existir linha-guia identificável a fim de indicar os caminhos preferenciais de circulação, tanto nas áreas internas, quanto nas áreas externas.

Art. 100 Devem ser instalados alarmes, capazes de alertar em casos de emergência através de estímulos, visuais, táteis ou sonoros, nos espaços confinados entre os quais, sanitários acessíveis, boxes, cabines e vestiários isolados.

## **CAPÍTULO II – DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO ÂMBITO ACADÊMICO**

Art. 101 O IFPB adotará mecanismos com vistas a garantir a todos o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

### **Sessão I – Sítio da Instituição e serviços de radiodifusão**

Art. 102 O sítio da internet deve ser desenvolvido prevendo o pleno acesso e uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

Parágrafo único. O sítio deve conter símbolo de acessibilidade em destaque.

Art. 103 Os serviços de radiodifusão de sons e imagens do IFPB devem permitir o usos seguintes recursos, entre outros:

- Subtitulação por meio de legenda oculta;
- Janela com intérprete da Libras (Língua Brasileira de Sinais); III – Audiodescrição.

### **Sessão II – Biblioteca e aquisição de acervo**

Art. 104 A atualização dos acervos das bibliotecas, em todos os níveis e modalidades, deve prever a aquisição de materiais também em formatos acessíveis.

Parágrafo único. Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

### **Sessão III – Eventos científicos e culturais**

Art. 105 Ao promover congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural o IFPB deve oferecer à pessoa com deficiência os recursos e tecnologias assistivas que permitam a plena participação.

## **TÍTULO IV – DA ACESSIBILIDADE AOS MEIOS DE TRANSPORTE**



Art. 106 O IFPB deve adotar mecanismos para garantir veículos acessíveis para uso de seus servidores, alunos e colaboradores, em atividades vinculadas ao Instituto, sempre que solicitado.

Art. 107 Os meios de transporte coletivos utilizados pelo IFPB, seja através de aquisição, empréstimo, cessão, locação ou fretamento devem ser acessíveis, possibilitando o transporte de pessoas, independente de sua estatura, idade ou limitação de mobilidade ou percepção.

Art. 108 Quando solicitada, a instituição deve disponibilizar veículo adaptado para uso de pessoa com deficiência, desde que a serviço do IFPB, contendo, no mínimo, os seguintes requisitos:

- Direção hidráulica;
- Vidros elétricos;
- Comandos manuais de freio e embreagem; IV – Câmbio automático.

§ 1º Nos processos de aquisições de veículos devem ser respeitados os seguintes requisitos:

- Para veículos de passeio, pelo menos 1 (um) em cada 20 (vinte) unidades deve ser adaptado para uso de pessoa com deficiência, observando, no mínimo, os requisitos dispostos nos incisos de I a IV do *caput* deste dispositivo.
- Para veículos de transporte coletivo, todos devem ser acessíveis.

## **TÍTULO V – DA ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E ATITUDINAL**

Art. 109 O IFPB deve constituir e garantir o funcionamento, em cada *Campus*, do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas), como setor responsável pela educação especial, dotando-o de recursos humanos e materiais que viabilizem e deem sustentação ao processo de educação inclusiva.

Parágrafo único. Os *Campi* em implantação devem instituir os NAPNEs antes de iniciar as aulas, garantindo que, desde sua fundação, os princípios inclusivos sejam priorizados.

Art. 110 O IFPB deve implantar ações que visem a plena inclusão de todos nas atividades acadêmicas realizando prioritariamente:

- Promoção de formação/capacitação aos professores para atuarem nas salas comuns que tenham alunos com necessidades especiais;
- Promoção de formação de profissionais especializados, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e professores, para atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência;
- Inserção nos currículos das Licenciaturas a disciplina Educação Inclusiva, de caráter obrigatório;
- Garantia de inserção, nos currículos das Licenciaturas, a disciplina Libras em caráter

obrigatório, ministrada preferencialmente por um surdo, e nos demais cursos como disciplina optativa;

- Prorrogação do tempo máximo para integralização dos cursos, não excedendo o limite de 50%;

VI - Garantia de inserção de discussões e práticas inclusivas nos Planos pedagógicos dos limite de 50%; cursos (PPCs);

VII - Garantia de que todos os editais, das áreas de ensino, pesquisa e extensão, tenham

reserva de 10% de suas vagas para projetos com foco em políticas inclusivas, afirmativas, de gênero e/ou sustentabilidade social;

- Garantia de que as temáticas referentes à cultura afro-brasileira e indígena perpassem transversalmente os cursos da educação básica especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira;

- Promoção de terminalidade específica, nos termos legalmente previstos.

Art. 111 Os professores, apoiados pelos setores pedagógicos e de inclusão, deverão, sempre que necessário, flexibilizar e adaptar o currículo, considerando o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, além de desenvolver metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos, ampliando o tempo de realização das avaliações.

Art. 112 Os professores devem realizar atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos com altas habilidades, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo a esses alunos concluir em menor tempo a educação básica.

Art. 113 Esta resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação após aprovação do Conselho Superior dos Órgãos Colegiados do IFPB.



**CÍCERO NICÁCIO DO NASCIMENTO LOPES**  
Presidente do Conselho Superior

## ANEXO F – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE**

### **POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO IFSul**

#### **TÍTULO I**

#### **DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

**Art. 1º** Fica instituída a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência e defesa dos direitos humanos.

§ 1º Esta política propõe o acesso e permanência de todos os estudantes através da acessibilidade e os recursos necessários, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.

§ 2º É papel desta política, de forma transversal, articular o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão do IFSul, de forma, a garantir os preceitos dos direitos humanos para o corpo discente, docente e servidores técnicos-administrativos.

#### **DOS CONCEITOS**

**Art. 2º** Para fins de aplicação da Política de Acessibilidade e Inclusão do IFSul, consideram-se:

- **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo,

tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

- **desenho universal**: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

- **tecnologia assistiva ou ajuda técnica**: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

- **barreiras**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à

comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

**barreiras urbanísticas:** as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

**barreiras arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados;

**barreiras nos transportes:** as existentes nos sistemas e meios de transportes;

**barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

**barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

**barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

- **comunicação:** forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

- **adaptações razoáveis:** adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

- **elemento de urbanização:** quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

- **mobiliário urbano:** conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

- **pessoa com mobilidade reduzida:** aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

- **residências inclusivas:** unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

- **moradia para a vida independente da pessoa com deficiência:** moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e

individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

- **atendente pessoal:** pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

- **profissional de apoio escolar:** pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

- **acompanhante:** aquele que acompanha a pessoa com deficiência podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

## **TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS**

**Art. 3º** Os princípios norteadores da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul são: I - direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade;

II - igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo; III - articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais;

- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber;

- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; VI - respeito à liberdade;

- universalização da educação inclusiva, conforme preconiza o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/98;

- garantia dos valores éticos e humanísticos;

- convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais;

X- promover a acessibilidade conforme rege a Convenção sobre os Direitos das Pessoa com Deficiência, no seu artigo n. 9 Decretos Federais n.186/2008 e n.6.949/2009.

- promoção da autonomia, participação política e emancipação das juventudes, conforme Lei nº 12.852/2013.

- o compromisso com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável;

## **TÍTULO III DAS DIRETRIZES**

**Art. 4º** A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul tem como diretrizes:

– dotação específica de recursos financeiros no orçamento anual do IFSul para implementação, desenvolvimento e continuidade da Política de Inclusão e Acessibilidade no âmbito do Instituto;

- implantação e institucionalização, nos câmpus, de Núcleos de Atendimento que atendam ao disposto no Art. 1º;

- celebração de convênios e parcerias com instituições públicas, privadas, movimentos sociais e organizações não governamentais, com o intuito de assegurar ações de articulação, intersetorialidade e descentralização das políticas públicas;

– formação permanente da comunidade acadêmica do IFSul para garantir o desenvolvimento da Política de Inclusão e Acessibilidade;

- ampla divulgação desta Política nas diversas mídias de comunicação;

- aplicação da Lei nº 12.711/2012, do Decreto 7.824/12 e da Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 em todos os processos de ingresso de estudantes do IFSul; ~~VII - reserva de no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFSul, para pessoas com deficiência;~~

VII- reserva de vagas, por curso e turno, proporcionalmente igual ou superior à da soma de pretos, pardos e Indígenas e de Pessoas com Deficiência, em relação à população do Estado do Rio Grande do Sul, segundo o último censo demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Redação dada pela Resolução nº148/2017)

**Parágrafo Único.** A apuração e comprovação da deficiência tomarão por base laudo médico atestando a espécie e o grau de deficiência, nos termos do Artigo 4º do Decreto

3.298 de 02 de dezembro de 1999, com expressa referência ao Código correspondente da classificação Internacional de Doença – CID, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiências (PcD) e se inscrevam às vagas reservadas a essas pessoas. (Incluído pela Resolução nº148/2017)

- acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes, de acordo com a NBR 9050 da ABNT;

- acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFSul, de acordo com a Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04;

- formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.

## **TÍTULO IV**

### **DOS OBJETIVOS**

#### **CAPÍTULO I**

##### **DO OBJETIVO GERAL**

**Art. 5º** Promover Ações Afirmativas no IFSul, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos, éticos e pelo respeito à diferença e à diversidade.

#### **CAPÍTULO II**

##### **DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

**Art. 6º** São objetivos específicos da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul:

– promover o respeito à diversidade por meio de ações de extensão, de ensino e de pesquisa;

– ampliar o acesso em todos os níveis e modalidades de ensino oferecidas pelo IFSul para candidatos qualificados no Art. 1º, mediante Processos de Ingresso de estudantes; III – desenvolver ações, visando apoiar a permanência e êxito, no IFSul, dos estudantes referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;

- incentivar e apoiar a comunidade acadêmica para que promova, nos diferentes âmbitos do IFSul, a educação para as relações na diversidade;
- divulgar nas escolas, comunidades, movimentos sociais e nos meios de comunicação, a Política de Inclusão e Acessibilidade;
- apoiar a divulgação de projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à temática “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”, conforme está preconizado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no seu artigo n.24 que trata da educação como direito de todos, de acordo com a meta de Inclusão plena.
- proporcionar a adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas Leis nº 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012, que tratam da Educação para os Direitos Humanos;
- assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos e de tecnologias assistivas, incluindo a comunicação alternativa e aumentativa para minimizar as barreiras de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas; IX – acompanhar a trajetória acadêmico-profissional do estudante egresso por intermédio de orientação, avaliação, levantamento de dados estatísticos para subsidiar a inserção deste no processo de verticalização do ensino, preconizado pelo IFSul;
- promover a elevação da escolaridade de jovens e adultos em vulnerabilidade social, através da permanência e conclusão dos estudos com êxito;
- capacitar os servidores nas metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão social de pessoas com deficiência e altas habilidades;
- discutir, pesquisar e promover práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexual, com enfrentamento do sexismo, homofobia e todas as variantes de preconceitos e discriminação;
- promover e apoiar a oferta de pré-vestibulares comunitários, nos campi do IFSul, para o ingresso, priorizando o acesso dos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino;
- realizar eventos, junto à comunidade acadêmica, de sensibilização e divulgação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul;
- promover estratégias de acompanhamento pedagógico para a realização de adaptações curriculares, provas adaptadas quando necessário, para os alunos com deficiências, indígenas e quilombolas;
- garantir que o processo de ingresso de estudantes surdos seja realizado por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- contribuir para que os núcleos institucionais trabalhem de forma integrada na busca de uma cultura de inclusão e acessibilidade no IFSul;
- manter articulação com a Política de Assistência Estudantil; XIX – manter articulação com a Política de Ingresso de Estudantes.

## TÍTULO V

### DAS FORMAS DE ACESSO AOS CURSOS DO IFSul

**Art. 7º** O acesso às diferentes níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFSul, será realizado mediante vestibular que se dará por dois sistemas de processo de ingresso:

Por Acesso Universal;

Por Acesso Universal e Reserva de vagas para egressos de Escolas Públicas.

**Art. 8º** Para fins desta resolução consideram-se:

- Egressos do Sistema Público: candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em instituições de ensino públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público (inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

– Negros: os candidatos que se autodeclararem como negros de cor preta ou parda, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), membros de Comunidades Quilombolas certificadas pela Fundação Palmares e que se enquadrem no inciso I desse artigo;

- Indígenas: candidatos que se enquadrem na portaria 849/2009 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI);

– Pessoas com deficiência: os candidatos que se enquadrem na classificação apresentada no Art. 4º do Decreto 3.298/99, alterado pelo Decreto 5.296/04 (Art. 5º, § 1º, inciso I) e na Lei 12.764/12 (Art. 1º, § 2º) e estando de acordo com o conceito de deficiência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu artigo n.1, conforme os Decretos Federais n.186/2008 e n. 6.949/2009 e Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira da Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

~~**Art. 9º** Do total das vagas oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino no IFSul será garantido, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das vagas para a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul. (Revogado pela Resolução 148/2017).~~

**Art. 10.** Os percentuais acima serão assim fracionados:

§ 1º No mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas deverão ser reservadas aos estudantes que se enquadrem no Inciso I do art. 7º, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFSul, de acordo com o disposto na Lei nº 12.711/2011. Este quantitativo será assim distribuído:

L1 - Estudante, de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012);

L2 - Estudante de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012) e autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;

a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,

a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul

L3 – Estudante de escola pública com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012).

L4 - Estudante de escola pública com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012) e autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;

a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,



a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul

~~§ 2º No mínimo 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência. (Revogado pela Resolução 148/2017).~~

§ 3º No caso de algum candidato enquadrar-se em mais de um critério, a ordem estabelecida será: ampla concorrência, egresso de escola pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

§ 4º Caso a aplicação do percentual de que trata o presente artigo resulte em número fracionado, este deverá ser arredondado para o primeiro número inteiro subsequente.

§ 5º No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas neste artigo, estas reverterão à ampla concorrência.

§ 6º Todo o candidato inscrito à Reserva de vagas também estará concorrendo por Acesso Universal.

I. Após o preenchimento das vagas estabelecidas para o ingresso pelo sistema de Acesso Universal, será feito o preenchimento das vagas estabelecidas para o sistema de Reserva de Vagas, destinadas aos candidatos egressos de Escolas Públicas, conforme Art. 9º desta política de inclusão, e que não foram aprovados pelo sistema de Acesso Universal.

II – Compete exclusivamente ao estudante se certificar de que cumpre os requisitos para concorrer à Reserva de Vagas para egressos de Escolas Públicas.

## TÍTULO VI

### DA PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFSul

**Art. 11.** As ações para a permanência e êxito dos estudantes com deficiência, negros, pardos e indígenas especificados no Art. 1º deverão garantir, entre outros:

- apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFSul;
- acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelo setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às ações de inclusão e acessibilidade;
- adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as potencialidades, especificidades e peculiaridades dos estudantes classificados no Art. 1º;
- Promover acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, além de realizar ações de sensibilização e conscientização sobre acessibilidade atitudinal para todos os estudantes com deficiência conforme preconizado no artigo n.9 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências;
- acessibilidade virtual/comunicacional dos sites, portais, sistemas WEB e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA);
- disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência;
- disponibilização de intérpretes de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional;
- apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se dos critérios adotados no Programa Nacional de Assistência Estudantil;
- implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os câmpus do IFSul;

- serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada câmpus do IFSul, conforme Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e incluindo a Nota Técnica MEC/SECADI n.62/2011 e a Resolução CNE/CEB n.04/2009 que define a operacionalidade desse serviço de apoio especializado;
- melhorias gradativas de infraestrutura e condições de atendimento dos núcleos institucionais voltados às ações de inclusão e acessibilidade.

**Art. 12.** Serão estabelecidos, por meio de ação dos núcleos institucionais, programas de capacitação aos servidores para contribuir com a permanência e êxito na aprendizagem dos estudantes nominados por esta política.

**Art. 13.** Os estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica serão encaminhados à Assistência Estudantil para serem avaliados e integrados aos programas de benefícios que visam à permanência e êxito na Instituição.

## TÍTULO VII

### **DA COMPOSIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO IFSul**

~~**Art. 14.** A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, com caráter avaliativo e propositivo, será composta por um representante dos núcleos institucionais vinculados às ações inclusivas, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) pelo Departamento de Assistência Estudantil (PROEN), pelo Departamento de Ações Inclusivas (PROEX) e pelo Departamento de Seleção (DES), DTI, Diretoria de Projetos e Obras, NAPNE e NEABI (reitoria) e representação discente.~~

**Art. 14.** A Comissão de Elaboração, Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, com caráter avaliativo e propositivo, será composta por 1 (um) representante de um dos núcleos institucionais vinculados a ações inclusivas de cada câmpus (NAPNE, NUGED, NEABI), escolhido entre seus pares ou indicado pelo Diretor-geral e por 1 (um) representante de cada Pró-reitoria, Diretoria Sistêmica e Departamentos do IFSul, sendo a presidência do Chefe de Educação Inclusiva e a vice-presidência do Coordenador de Fomento às Ações Inclusivas. (Redação dada pela Resolução nº 15/2019).

**Parágrafo Único:** Poderão participar de reuniões representantes convidados de entidades e/ou conselhos de direitos na condição de observadores e colaboradores externos, garantindo assim o exercício do protagonismo.

**Art. 15.** Caberá à Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul:

- propor ações de acompanhamento dos estudantes ingressantes por esta política, tendo eles concluído o curso com sucesso ou não, a fim de fornecer subsídios para melhorar as ações institucionais;
- incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, envolvendo os estudantes e suas comunidades;
- realizar avaliações anuais sobre o andamento da Política de Ações Afirmativas;
- propor novas estratégias pedagógicas inovadoras e de acessibilidade para a permanência dos estudantes e/ou fontes de financiamento; ver redação

- acompanhar e avaliar a oferta de capacitação dos servidores para atuarem nos processos educacionais voltados às ações de inclusão e de acessibilidade no IFSul.
- Garantir a qualidade do serviço de tradução e interpretação de Libras através do trabalho em dupla dos profissionais Tils

## **TÍTULO VIII**

### **DOS INSTRUMENTOS E PRÁTICAS**

**Art. 16.** A implementação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul dar-se-á, preferencialmente, por meio dos seguintes instrumentos:

Programa de Promoção Inclusão e da Acessibilidade do IFSul – responsável pelo desenvolvimento de ações e projetos institucionais que tenham o objetivo de assegurar o acesso e a permanência, com êxito, de todos os estudantes;

Elaboração de Diretrizes Curriculares que busquem contribuir para a implementação das políticas de inclusão nos Campus através de projetos, assessorias e ações educacionais;

Estabelecer parcerias ou convênios com outras Instituições de Ensino para o fornecimento de material adaptado.

## **TÍTULO IX**

### **DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 17.** A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul está amparada nos seguintes dispositivos legais e normativos:

- Constituição Federal de 1988 (Art. 205, 206 e 208);
- Lei nº 9.394/96 (Cap.IV) – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- III - Aviso Circular nº 277/96 / MEC/GM;
- Decreto nº 3.956/01 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências;
- Portaria nº 2.678/02 – Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino;
- Portaria nº 3.284/03 - Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;
- ABNT NBR 9050/04 – Dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos;
- IX - Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;
- Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os

cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior;

- Programa Acessibilidade ao Ensino Superior. Incluir/2005;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);
- Plano de Desenvolvimento da Educação/2007;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008);
- Decreto nº 6.949/09 - Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;
- Decreto nº 7.234/10 - Dispõe sobre o programa nacional de Assistência Estudantil - PNAES;
- Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008, CONAE/2010; CONAE/2014;
- Decreto nº 7.611/11 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências .
- Decreto nº 7.612/11 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; XX - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos –Parecer CNE/CP 8/2012.
- Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência – 2006, 2008 e 2012.
- Lei nº 13.146/2015 – Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

**Art. 18.** A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul deverá ser avaliada, anualmente, através de relatório produzido pela Comissão de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade a ser enviado à CPA do IFSul para compor o relatório de avaliação institucional.

Parágrafo único. A avaliação a que se refere o caput do artigo deve pautar-se pela materialização efetiva dos objetivos estabelecidos nesta Política.

## **ANEXO G – Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA**

### **POLÍTICA DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFRO**

Porto Velho, outubro de 2017.

#### **APRESENTAÇÃO**

A Política de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (PAPE-IFRO) apresenta um conjunto de princípios, diretrizes e objetivos norteadores para a efetivação dos programas, projetos e ações visando ao desenvolvimento do discente e sua preparação para atender aos requisitos da sociedade onde vive e atua como agente detransformação social.

Na contemporaneidade, a educação, em todos os níveis, vem passando por um processo de mudança sustentado pelo discurso da democratização com ênfase para o acesso, a permanência e o êxito, conforme a Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012 que “dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012”, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012 e a Lei Nº13.146, de 6 de julho de 2015 que “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”.

Em todas as esferas de poder, as políticas de assistência ao estudante têm ganhado notoriedade nas discussões impetradas no âmbito acadêmico ao ponto de merecerem a atenção especial do Governo Federal por meio do Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010<sup>1</sup>, no qual está consignada a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação pública federal superior.

Com isso, o IFRO, ao perceber que os recursos humanos e materiais não constituem em si mesmos garantia de acesso, de permanência e de êxito do aluno, emvidou esforços para a criação de uma política que fosse capaz de transcender o assistencialismo para significar uma efetiva contribuição no processo de formação abrangente do seu futuro egresso.

Com esse olhar nasceu a Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO com o intuito de sistematizar os programas, projetos e ações que visam garantir o acesso irrestrito, e a permanência exitosa do aluno nos mais variados cursos mantidos pelo Instituto Federal de Rondônia.

Na perspectiva da inclusão, a Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO foi elaborada na perspectiva de atender a todos os estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo-lhes o sucesso acadêmico e profissional.

Em face de todo o exposto, ressaltamos que as intenções engendradas nos princípios, diretrizes e objetivos da Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO vão além daquelas previstas no Plano Nacional de Assistência Estudantil uma vez que se pretende alçar voos mais ousados na conquista de melhores condições para a formação de profissionais que sejam capazes de atuar e desenvolver, de forma sustentável, o meio onde vivem.

A Comissão

## INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada por intermédio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs, transformando-os em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos em todo o território nacional.

O IFRO, oriundo da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino para os diversos setores da economia, na realização de pesquisa e no desenvolvimento de novos produtos e serviços, com estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, dispondo de mecanismos para educação continuada.

Em 1993, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste das Escolas Técnicas Federais de Porto Velho e Rolim de Moura por meio da Lei 8.670, de 30/6/1993. Consta que apenas a Escola Agrotécnica Federal de Colorado foi implantada.

Em 2007, foi criada a Escola Técnica Federal de Rondônia por meio da Lei 11.534, de 25/10/2007, com unidades em Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná e Vilhena e, em 2008, foi autorizado o funcionamento da Unidade de Ji-Paraná, por meio da Portaria 707, de 9/6/2008.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), criado por meio da Lei 11.892, de 29/12/2008, integrou em uma única Instituição: a Escola Técnica Federal de Rondônia e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste.

No ano de 2009, iniciaram-se as aulas e os processos de expansão do IFRO. Em 2010, foi implantado o *Campus* Porto Velho que, em 2011, passou a ser denominado de *Campus* Porto Velho Calama.

Em 2011, ocorreu a implantação de Polos da Educação a Distância e dos primeiros cursos da modalidade no IFRO. Em 2012, foi implantado o *Campus* Porto Velho Zona Norte com o foco principal em Educação a Distância.

Em 2013 deu-se o início às construções do *Campus* Guajará-Mirim e ao processo de implantação de mais dois *campi* avançados. Neste mesmo ano, foram implantados 12 polos de Educação a Distância (EaD). No ano de 2014, foram criados mais 12 polos de EaD, totalizando 24 polos em todo o Estado.

Em 2015, definitivamente, foi implantado o *Campus* Binacional de Guajará-Mirim, na cidade de mesmo nome, na fronteira com a Bolívia e em 2016, foi implantado o *Campus* Jaru com o intuito de ampliar o atendimento da comunidade que se localiza no centro do Estado de Rondônia.

Em síntese, o Instituto Federal de Rondônia, em face dos investimentos feitos na ampliação de seus *campi* e de sua rede, atualmente, está configurado da seguinte forma: uma Reitoria, localizada na Capital Porto Velho; nove *campi* implantados, sendo 2 na Capital e 7 em cidades do interior do Estado, a saber: Ariquemes, Cacoal,

Colorado do Oeste, Guajará Mirim, Jaru, Ji-paraná, Porto Velho Calama, Porto Velho Zona Norte e Vilhena.

Assumir tantas responsabilidades não seria possível se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia não tivesse como missão: “Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável” (PDI, 2018-2022).

Como se vê, a missão do Instituto Federal de Rondônia está representada na forma como toda a Instituição concebe as suas crenças e os seus valores, considerando as suas tradições e modos de pensar e agir diante das questões que lhe são impostas em face das necessidades sociais.

Além da missão, a visão e os valores do IFRO também foram consignados no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, para servirem-se como bússolas que apontam para “a essência da organização em termos de seus propósitos e os seus objetivos gerais de desempenho” (PDI, 2018). Deste modo, o IFRO definiu como sua visão: “consolidar a atuação institucional, sendo reconhecido pela sociedade como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência” (PDI, 2018) e, como seus valores, o fato preponderante de agir sempre pautado pela “ética, transparência, comprometimento, equidade, democracia, respeito, e efetividade” (PDI, 2018).

Considerando a missão, a visão e os valores consignados no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação de Rondônia, ressaltamos o papel preponderante da Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO para a concretude da formação integral do ser humano. Diante das propostas preexistentes no conteúdo da missão, da visão e dos valores, o conhecimento experimentado pelo discente no âmbito do IFRO deverá desempenhar papel fundamental para a sua formação integral que transcende as barreiras do mundo do trabalho. A formação do cidadão, assim compreendida, permitirá que o sujeito edifique a sua própria trajetória de vida, numa perspectiva crítica, dialética, autônoma e criativa.

Por considerar a democracia como a base para formação de um cidadão completo, o IFRO é partidário da universalização da educação como princípio democrático de uma sociedade em que Estado atue em favor da coletividade, oferecendo educação de qualidade como direito inalienável do cidadão, conforme está consignado no art. 205, da Constituição Federal do Brasil, quando afirma 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 cidadania e a sua qualificação para o trabalho<sup>2</sup>”.

Em sendo assim, o Instituto Federal de Rondônia entende que a educação distribuída de forma isonômica, pautada no princípio da justiça social, em que cada indivíduo deverá ser assistido na medida de suas necessidades, deve ser condição *sine qua non* para o desenvolvimento de sua Política de Acesso, Permanência e Êxito assentada nos mais profundos direitos da pessoa humana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 2º, afirma que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho<sup>3</sup>”. Deste valioso texto, o IFRO toma como empréstimo a expressão solidariedade aliada ao dever de desenvolver para a cidadania como engenho de propulsão de sua Política de Acesso Permanência e Êxito.

Nenhum instrumento legal é tão preciso para fundamentar as políticas de assistência estudantil quanto o art. 206 da Carta Magna do Brasil quando, em seus incisos I e IV garante a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” e a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”<sup>4</sup>.

Considerando-se que muitas são as garantias e muitos são os caminhos para o acesso à educação e o conseqüente sucesso; a vulnerabilidade social pode ser entendida como “processo de exclusão, de discriminação ou de enfraquecimento dos grupos sociais e de sua capacidade de reação” [...] (PNAS, 2004, p. 19)<sup>5</sup>.

Nesse sentido, a Política de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, em resposta aos anseios sociais por uma educação inclusiva, tem se colocado como uma ferramenta a serviço da equidade e do nivelamento entre os alunos regularmente matriculados nos nove *campi* do IFRO.

Com fundamento nos incisos I, II e IV do Parágrafo único do art. 194 da Constituição Federal, a Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO atenderá a todos os que dela necessitar, sempre procurando tratar caso a caso com “universalidade da cobertura e do atendimento, uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais e com a necessária irredutibilidade do valor dos benefícios”<sup>6</sup>.

Com fundamento no art. 2º do Programa Nacional da Assistência Estudantil – PNAES – e a com base na Resolução Nº 38/REIT-CONSUP/IFRO, de 17 de agosto de 2017, que “dispõe sobre a aprovação do Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO –, a Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO visa dar prioridade à permanência e ao êxito do estudante sempre atuando para<sup>7</sup>:

democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

---

minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão, e; contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O IFRO tem atuado sobremaneira para garantir a efetividade de ações da assistência estudantil a fim de minimizar os impactos negativos.

O IFRO define sua Política de Acesso, Permanência e Êxito no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como mais um dos instrumentos a serem desenvolvidos junto aos discentes com o propósito de coibir as dificuldades sociais e incentivar o discente a permanecer na escola a fim de concluir o seu curso com êxito. Formar cidadão capaz de mudar as condições sociais do meio em que vive é o principal foco desta política.

Assim sendo, acredita-se que esta Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO apresenta-se como uma ferramenta poderosa que contribua com a criação, ampliação e consolidação de programas, projetos e ações a fim de garantir a permanência e o êxito do discente na Instituição.

A Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO não tem como objetivo regulamentar as ações dos diversos setores e segmentos do IFRO, à esta Política cabe se ocupar em descrever de forma clara e abrangente os princípios, as diretrizes, os parâmetros e os objetivos para melhor conduzir os gestores e profissionais da educação no desenvolvimento de ações e utilização de recursos financeiros a fim de contribuir para que os estudantes superem suas, principais dificuldades acadêmicas, socioeconômicas entre outras.



Em sendo assim, esta Política cumprirá com sua mais alta missão que é a de servir-se como instrumento norteador no processo de formação de um cidadão devidamente preparado para atuar como sujeito de transformação.

Em síntese, aponta-se que as ações previstas nesta Política sejam executadas por intermédio de repasses financeiros diligentemente destinados no orçamento do IFRO e de acordo com o plano de ação de cada unidade a todos os alunos que delas notadamente devam fazer uso, depois de terem seus requerimentos devidamente avaliados pelos segmentos competentes. Cabe salientar por fim, que nem todas as ações desta Política estão atreladas a recursos financeiros, visto que há muito o que se fazer valendo-se dos recursos humanos e materiais já existentes no âmbito de cada campus.

## **JUSTIFICATIVA**

A elaboração deste documento se justifica pela preocupação do IFRO com a implementação de uma política, cujas principais ações sejam voltadas ao atendimento das demandas considerando os seguintes princípios:

equidade no processo de formação acadêmica dos discentes, sem discriminação de qualquer natureza;

formação ampla, visando o desenvolvimento integral dos estudantes;

interação com as atividades fins da instituição: ensino, pesquisa, e extensão;

descentralização das ações respeitando a autonomia de cada *campus*;

aplicação interdisciplinar das ações oriundas desta política.

O Instituto Federal de Rondônia está localizado numa região ainda em desenvolvimento. Essa condição faz do IFRO uma instituição com responsabilidade social, não só de formar indivíduos, mas também de dar condições para que os indivíduos em estado de vulnerabilidade possam concorrer, em condição de igualdade, com os demais por um espaço no concorrido mundo do trabalho imposto a todos.

Com esse compromisso, o IFRO, instituição com nove *campi* espalhados de norte a sul do Estado de Rondônia, tem se mostrado preocupado, não só com a responsabilidade social, mas também com a forma como poderá atuar para diminuir as distâncias sociais, econômicas, políticas e culturais dos seus discentes.

Para além de todos os interesses pelos quais perpassam os fundamentos desta justificativa; o acesso, a permanência e o êxito constituem os principais pilares sobre os quais deverão assentar todos os interesses da Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO.

Fundamentado na legislação vigente, o IFRO cria e disponibiliza uma política de assistência que seja abrangente a todos os estudantes de todas as classes sociais, garantindo-lhes o direito à educação, com acesso equânime, permanência e êxito, formalizados nos aportes legais internos e externos.

A busca pela igualdade de oportunidades no acesso aos serviços oferecidos pelo IFRO; a contribuição na melhoria do desempenho acadêmico; a ação, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras e metodológicas são os principais fatores que justificam a implantação da Política de Acesso, Permanência e Êxito no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

## **PRINCÍPIOS**

Os princípios são regras incontestáveis, são pressupostos que norteiam a consecução de leis derivadas que definem, mais especificamente, as regras a serem seguidas por um grupo social. Assim sendo, a Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO adota os princípios abaixo consignados como pilares para os regulamentos da assistência estudantil e outras normativas necessárias à execução de programas, planos e projetos que visem implementar ações asseguradoras do acesso, da permanência e do êxito dos alunos do IFRO. São os princípios desta Política:

Gratuidade do ensino em todos os níveis e modalidades;  
Democratização e qualidade nos serviços prestados à comunidade estudantil;  
Promoção de condições de acesso, permanência e conclusão do curso com êxito;  
Universalização dos benefícios e serviços oferecidos pelo IFRO aos estudantes;  
Prioridade no atendimento aos estudantes socioeconomicamente vulneráveis nos termos do Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010;  
Gestão democrática e participação estudantil;  
Respeito às particularidades locais e regionais dos campi.  
Transparência na obtenção e divulgação dos recursos, benefícios, programas, projetos e serviços ofertados.

## **DIRETRIZES**

A Política de Acesso, Permanência e Êxito estabelece como suas diretrizes um conjunto de orientações que definem linhas gerais e que apontam para a consecução de normas, programas, planos e projetos visando dar garantias de uma formação de qualidade àqueles que escolhem o Instituto Federal de Rondônia como aporte em sua formação cidadã, profissional e intelectual. São as diretrizes:

Atendimento às necessidades educacionais, socioeconômicas, culturais e psicopedagógicas dos estudantes;  
Ampla divulgação dos serviços, benefícios, programas e projetos Institucionais, bem como dos recursos oferecidos pela Instituição e dos critérios para seu acesso;  
Fomento da utilização de recursos tecnológicos que facilitem a operacionalização dos programas, projetos e ações.  
Descentralização das ações e dos recursos da Política Estudantil desenvolvidas no IFRO, respeitando-se a autonomia dos *campi*;  
Interdisciplinaridade das ações psicopedagógicas e respeito ao pluralismo de ideias;  
Enfrentamento de todas as formas de preconceito e discriminação, respeitando as diversidades étnicas, culturais, sociais, sexuais, geracionais, religiosas e outras;  
Estímulo à participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica do IFRO, no que diz respeito às questões relativas à Política Estudantil, nos espaços deliberativos deste Instituto;  
Participação nos processos de ensino, pesquisa, atividades extensionistas, disseminando cultura, o pensamento, a arte e o saber, como valor ético central.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL**

Oportunizar o acesso e ampliar as condições de permanência e êxito dos estudantes do IFRO, contribuindo para a promoção da equidade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas, esportivas e culturais.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Promover condições para o acesso, à permanência e o êxito dos estudantes, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino;

Propor diretrizes para execução dos Programas, Projetos e Ações que proporcionem o desenvolvimento acadêmico, científico e cultural do estudante de forma integral;

Subsidiar ações que minimizem os efeitos das desigualdades educacionais, socioeconômicas e culturais;

Propor direcionamentos para a promoção de Programas e Projetos que oportunize uma formação integral e de qualidade aos estudantes, assegurando-lhes o exercício pleno de sua cidadania;

Proporcionar aos estudantes igualdade de oportunidade no desenvolvimento de todas as atividades acadêmicas, com ênfase para os estudantes com necessidades educacionais específicas;

Fomentar o protagonismo dos estudantes, assegurando-lhes representação nos espaços acadêmicos decisórios com garantia de organização na forma da lei;

Avaliar anualmente a Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO por meio de comissão portariada para este fim. (Voltar no texto)

## **ABRANGÊNCIA E PÚBLICO ALVO**

A Política Estudantil do IFRO abrange todos os estudantes regularmente matriculados nas diversas modalidades de ensino, em suas especificidades enquanto sujeitos em formação, ampliando condições de acesso, permanência e êxito na educação.

Deste modo, a Política Estudantil do IFRO está integrada ao desenvolvimento acadêmico-científico do estudante e ao exercício pleno da cidadania. Trata-se, portanto, de uma política institucional integrada ao processo educativo e a serviço da coletividade.

A Política Estudantil do IFRO busca prioritariamente o atendimento aos estudantes advindos de escolas públicas e em situação de vulnerabilidade social e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. De acordo com a PNAS (Política Nacional de Assistência Social) 2004, “cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidade estigmatizadas em termos étnicos, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social.”

Neste sentido, o IFRO busca proporcionar aos estudantes igualdade de condições e permanência em sua jornada acadêmica, primando pela democratização e universalização do atendimento, dando ênfase àqueles em situação de

vulnerabilidade social. De acordo com seus recursos financeiros, estrutura física e humana, levando-se em conta a realidade institucional de cada campus.

## **GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA**

A Política de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia possui um amplo escopo de atenção oportunizando aos estudantes condições favoráveis que vão desde ações para o acesso ao ensino público de qualidade até o êxito no processo formativo, atendendo aos diferentes públicos da comunidade acadêmica do IFRO. Assim, a gestão da Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO está direcionada ao Ensino, a Pesquisa e a Extensão, em cada eixo e segmento de atuação considerando as seguintes áreas estratégicas:

Acesso, por meio de ações:

Políticas de ingresso e ações afirmativas;  
Oferta de cursos de acordo com a demanda regional;  
Expansão das unidades e polos de ensino.

Permanência e êxito por meio de ações, tais como:

Oferta de auxílio financeiro pelos Programas de Assistência Estudantil;  
Fomento de auxílio financeiro para programas e ações de ensino, pesquisa e extensão;  
Acompanhamento acadêmico, compreendendo ações de caráter pedagógicos, psicológicos e sociais;  
Atendimento biopsicossocial e atenção à saúde;  
Apoio a participação em eventos relacionados a formação dos estudantes;  
Fomento as ações de cultura, esporte, lazer e inclusão digital;  
Participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação;  
Infraestrutura e acessibilidade.

Neste aspecto, cabe à Diretoria de Assuntos Estudantis - DAE - o papel de articulador desta Política. De igual modo, cabe a DAE, apoiada por sua Coordenação de Assistência Estudantil, pela PROPEP, pela PROEX, pelos campi e suas instâncias equivalentes, a condução, o acompanhamento e a avaliação desta Política.

## **PROGRAMAS E AÇÕES DA POLÍTICA ESTUDANTIL DO IFRO**

A Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO estende-se ao desenvolvimento de **Programas e Ações Técnico-Científicas** que contemplam as áreas estratégicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, **Específicos** e **Universais**, bem como as demais ações oriundas da Assessoria de Relações Internacionais e também da Comissão Permanente de Exames do IFRO por meio das políticas afirmativas de cotas.

As ações e os critérios para participar dos Programas e atividades de Assistência Estudantil com vistas ao acesso, permanência e êxito dos estudantes estão descritas

nos Regulamentos, editais e legislações específicas, aprovado pelos Conselhos Institucionais do IFRO.

Os **Programas e Ações Técnico-Científicos** (PIBIC, PIPEEX, Monitoria, Projetos de Ensino, entre outros), contribuem para a formação intelectual, acadêmica e profissional dos estudantes. O processo seletivo (editais, estabelecimento de critérios, procedimento para seleção, valores e período de concessão das bolsas) e o acompanhamento dos bolsistas é de responsabilidade das pró-reitorias, diretorias e coordenações a que tais programas se vinculam.

A seguir, estão descritos os principais programas vinculados ao ensino, à pesquisa, à extensão, à CoPEX e à ARInt, seus objetivos e público alvo:

## **ENSINO**

**Programas de Assistência Estudantil** têm como finalidade ampliar as condições de permanência e êxito no processo educativo do estudante devidamente matriculado nos cursos técnicos de nível médio e de graduação. Tem por objetivo atender e apoiar os estudantes em sua integralidade, tais como, condições sociais, econômicas, psicológicas e educacionais, visando a permanência e a conclusão do curso. Os programas de assistência estudantil desenvolvidos pelo IFRO divide-se em duas formas de atendimento:

– **Atendimento universal aos estudantes** – O Programa de atendimento universal é destinado a todos os estudantes regularmente matriculados, com o objetivo de contribuir com ações de atendimento às necessidades educacionais, biopsicossocial e de incentivo à formação acadêmica, visando o desenvolvimento integral dos mesmos no processo educativo. O atendimento universal será desenvolvido pelo – Programa de Atenção à saúde e apoio ao ensino, pesquisa e extensão – PROASEPEX –, que será desenvolvido por meio de projetos, ações e atividades, tais como:

**Ações de atenção à saúde e apoio biopsicossocial** visam trabalhar na perspectiva da promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, assistência médica, odontológica e biopsicossocial inicial aos estudantes do IFRO;

**Ações de acompanhamento e suporte ao ensino** têm como propósito desenvolver ações voltadas ao atendimento do estudante com baixo desempenho acadêmico, com necessidades educacionais específicas ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando seu êxito no processo educativo;

**Ações pró-cidadania** propõem o desenvolvimento de ações articulando ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de contribuir para o pleno avanço do estudante e seu preparo para o exercício dos direitos culturais e de cidadania. Visando oferecer uma formação ampliada, de modo a incentivar o surgimento da criatividade e do olhar analítico, além de promover a prática da sensibilidade, melhorar a autoestima e o aprimoramento do fazer artístico, a qualidade do desempenho acadêmico e produção do conhecimento;

**Ações de incentivo a atividades esportivas e o lazer** objetivam contribuir para a formação física e intelectual e como elementos de inclusão social, através de práticas esportivas e de lazer;

Por fim, cabe salientar que, conforme está escrito no parágrafo único, do art. 7º, do Regulamento dos Programas de Assistência Estudantil, “para o desenvolvimento das ações acima que requerer auxílio financeiro do PNAES, será considerada os critérios de condição de vulnerabilidade socioeconômica e o encaminhamento/requerimento por parte do servidor responsável pela atividadee/ou evento”.

– **Atendimento aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica** – Os atendimentos aos estudantes socioeconomicamente vulneráveis serão realizados através de ações que busquem minimizar as necessidades básicas, que implique no acesso, permanência e êxito dos estudantes, com prioridade para transporte, alimentação e moradia. São programas de atendimento aos estudantes socioeconomicamente vulneráveis:

**Programa Permanência (PROAP)**, destinado a estudantes do IFRO em vulnerabilidade socioeconômica que necessitam de complementação para suas despesas de alimentação, transporte entre outras que possam interferir no acesso, permanência e êxito no IFRO;

**Programa de Auxílio Moradia (PROMORE)** objetiva a viabilização de moradia ao estudante socioeconomicamente vulnerável oriundo de outras cidades ou da zona rural e necessite residir temporariamente no município sede do *campus* para terem ampliadas suas condições de acesso, permanência e êxito no processo educativo.

**Programa de Auxílio Complementar (PROAC)** tem o objetivo prover auxílio financeiro ao estudante socioeconomicamente vulnerável nas demandas não atendidas em outros programas de assistência estudantil que impliquem na permanência e conclusão no curso, concedido, por meio de encaminhamento e/ou requerimento considerando a necessidade apresentada pelo estudante com base nos critérios de concessão.

**Programa Bolsa Permanência:** Além dos Programas institucionalizados por intermédio do PNAES, o Instituto Federal de Rondônia firmou o Termo de Adesão ao Programa Bolsa Permanência (PBP) do Ministério da Educação (MEC), que visa atender os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nos cursos de graduação que tenham carga horária média superior ou igual cinco horas diárias, em especial os indígenas e quilombolas. Para estes não será critério a carga horária dos cursos nos quais estão matriculados.

**Programas de atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas** têm por finalidade garantir aos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, condições específicas que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na Instituição, orientá-los quanto à busca dos seus direitos, visando o combate a discriminações, indiferenças e preconceitos, bem como aquisição de equipamentos de tecnologias assistivas. As ações serão desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Específicas – NAPNE.

**Ações de educação para a diversidade** têm a finalidade de aprofundar as discussões sobre equidade na instituição, oportunizando espaços de reflexões sobre diversidade na mais ampla acepção da palavra e sem qualquer discriminação de etnia, gênero, religião, orientação sexual, idade, entre outras.

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)** – O programa no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

**Programa de Monitoria** desenvolvem-se por meio de atividades de estudantes no apoio aos professores de disciplinas que requeiram contribuição de colaboradores com adequados níveis de conhecimento, habilidades norelacionamento interpessoal e predisposição ao desenvolvimento de planos detrabalho;

**Projetos de ensino** serão desenvolvidos com foco na ampliação das possibilidades de permanência, melhoria do desempenho acadêmico e êxito dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio e de graduação, por meio dodesenvolvimento de atividades educativas extracurriculares.

## **PESQUISA**

**Por intermédio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP)** e suas unidades subordinadas, o IFRO desenvolve atividades e políticas de pesquisa e inovação (integradas ao ensino e à extensão), promove ações de intercâmbio com instituições e empresas na área de fomento à pesquisa, ciência, tecnologia e inovação tecnológica, bem como instrui a elaboração e aplicação de projetos de curso de pós-graduação. A promoção de ações de pesquisa e inovação no âmbito do IFRO, sobretudo através do Programa Institucional de Pesquisa (PIP), bem como o gerenciamento de programas de iniciação científica e tecnológica fomentados por outras instituições de pesquisa, tais como CNPq (PIBIC, PIBIC Af, PIBIC EM e PIBITI) estimulam o desenvolvimento da pesquisa científica. As bolsas de Iniciação Científica e os Editais de Incentivo à Divulgação e Participação em Eventos Científicos, Tecnológicos e de Inovação também contribuem para a permanência dos discentes para a Política de Acesso, Permanência e Êxito.

**Programa Institucional de Pesquisa (PIP)** – O Programa Institucional de Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – PIP/IFRO é uma política acadêmica voltada para introduzir os alunos dos cursos técnicos integrados, técnicos subsequentes, graduação e os de pós-graduação na pesquisa científica e tecnológica, configurando-se como um fator de apoio às atividades de ensino. Por meio da atividade de investigação realizada por estudantes orientados por servidores pesquisadores o acadêmico desenvolve sua capacidade de análise, dominando técnicas e métodos científicos.

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)** – O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC é voltado para alunos de Graduação e está focado no desenvolvimento de Iniciação Científica. O PIBIC tem por objetivos principais: contribuir para formação de recursos humanos para a pesquisa; contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; contribuir para reduzir o tempo médio de permanência

dos alunos da Graduação e Pós-Graduação; e possibilitar o acesso e a integralização do estudante à cultura científica.

**Ações de desenvolvimento técnico-científico** objetivam, por meio da articulação dos eixos ensino, pesquisa e extensão, o fomento ao desenvolvimento técnico-científico do estudante do IFRO;

**Programa Institucional de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (PIBIC-AF)** – O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC-AF é voltado para alunos de Graduação, que ingressaram no Ensino Superior por meio de Ações Afirmativas e está focado no desenvolvimento de Iniciação Científica. O PIBIC-AF tem por objetivos principais: ampliar a oportunidade de formação científica de estudantes, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa para ingresso no Ensino Superior; contribuir para a formação científica de recursos humanos entre os beneficiários de políticas de ações afirmativas; ampliar o acesso e a integração dos estudantes beneficiários de políticas de ações afirmativas à cultura científica, e fortalecer a política de ação afirmativa existente na instituição.

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC-EM)** – O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM é voltado para estudantes do Ensino Médio e está focado no desenvolvimento de Iniciação Científica no Ensino Médio. O PIBIC-EM tem por objetivos principais: a) Fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, e b) Desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica de estudantes do Ensino Médio.

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do CNPq (PIBITI)** – O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) é voltado para estudantes de cursos de Graduação. O PIBITI tem por objetivos principais: contribuir para formação e inserção de estudantes em atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; contribuir para a formação de recursos humanos que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade inovadora das empresas no País; e contribuir para a formação do cidadão pleno, com condições de participar de forma criativa e empreendedora na sua comunidade.

**Editais de incentivo à divulgação e participação em eventos Científicos, tecnológicos e de inovação** – Os Editais têm como objetivos: viabilizar a participação dos estudantes regularmente matriculados no IFRO em eventos científicos, tecnológicos, de inovação e/ou extensão, de âmbito nacional, que tenham como finalidade reunir profissionais e especialistas para transmissão de informações de interesse comum aos participantes; incentivar a divulgação dos resultados de ensino, pesquisa e/ou extensão realizadas no âmbito do IFRO; possibilitar a troca de experiências entre bolsistas de ensino, pesquisa e/ou extensão do IFRO e de outras instituições; contribuir para o incremento da produção científica dos alunos do IFRO; e, contribuir para o incremento qualitativo e quantitativo das pesquisas científica e extensão tecnológica desenvolvidas no IFRO.

## **EXTENSÃO**



A Pró-Reitoria de Extensão e os Departamentos de Extensão presentes em todos os campi do IFRO desenvolvem e estimulam ações voltadas à sociedade como um todo, cumprindo assim uma das missões institucionais do IFRO. As ações abrangem o relacionamento dos discentes diretamente com a sociedade, seja as relações para o mercado do trabalho ou para transformação da sociedade em que o IFRO está inserida.

**Programa de Incentivo à Arte e Cultura** – O Programa visa estimular a prática artística e cultural dos estudantes do IFRO, ampliando as oportunidades de acesso à arte e cultura ao corpo discente do IFRO, através da concessão de benefício financeiro; e apoiando o desenvolvimento e a socialização de experiências de estudantes artistas que possam atuar como agentes culturais na Instituição; além de promover a participação dos estudantes em atividades de arte e cultura em espaços institucionais e extrainstitucionais, contemplando as seguintes linhas de ação:

Benefício financeiro para os discentes envolvidos em Projetos Institucionais, seja como participantes, seja como agentes culturais. As atividades artísticas e culturais, desenvolvidas pelos estudantes através dos Projetos Institucionais, deverão ser socializadas com a comunidade acadêmica do IFRO em eventos nos campi e com a comunidade externa.

Ajuda de custo para a participação dos estudantes em atividades, tais como: cinema, teatro, museus, mostras, concertos, feiras, dentre outros. Essa participação deverá estar atrelada aos componentes curriculares dos cursos do IFRO, aos quais o estudante está vinculado, ou a projetos institucionais, desenvolvidos por servidores do IFRO.

**Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer** – O Programa de Esporte e Lazer compreende um conjunto de ações que visam contribuir para o exercício da cidadania, através de práticas esportivas e de lazer, concedendo benefício financeiro aos atletas que participam de competições e treinamentos esportivos, nas mais diversas modalidades esportivas e que não possuam patrocínio, na forma da lei; além de promover a participação dos estudantes em atividades de esporte e lazer em espaços institucionais e extrainstitucionais, de acordo com as seguintes linhas de ação:

Benefício financeiro para os discentes envolvidos em Projetos Institucionais, desenvolvidas pelos estudantes através dos Projetos Institucionais.

o Auxílio ao Estudante-Atleta: oferece benefício financeiro que propicie as condições necessárias, para que os estudantes se dediquem ao treinamento esportivo e possam participar de competições nos âmbitos municipal, estadual, nacional e internacional, permitindo o seu pleno desenvolvimento.

Auxílio na Participação em Atividades de Esporte e Lazer: oferece benefício financeiro que propicie as condições necessárias, para que os estudantes participem de atividades de lazer.

**Comissão Permanente de Exames (COPEX)** – Com o intuito de ampliar o acesso e promover a inclusão social, o IFRO adota, em todos os seus Processos Seletivos as Ações Afirmativas/Cotas Sociais instituídas pela Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de nível

médio. Em conformidade com essa legislação, são destinadas 50%(cinquenta por cento) das vagas ao sistema de Ações Afirmativas/Cotas Sociais, sendo reservadas aos alunos que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de acordo com o nível de ensino, na rede pública de ensino. Destas vagas, 50% (cinquenta por cento), no mínimo, são reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário e meio) e para as cotas de pretos, pardos e indígenas da população de Rondônia, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Censo 2010). O IFRO também oferta 5% (cinco por cento) das vagas da Ampla Concorrência às pessoas com deficiência – PCD, em conformidade com a descrição constante no Decreto nº 3.298/1999, que estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e Decreto nº 7.612/2011 que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, e demais documentos pertinentes ao assunto. Em atendimento a Lei nº 13.409, de 28/12/2016, os candidatos desta modalidade poderão concorrer tanto às vagas ofertadas pela Ampla Concorrência, quanto pelas Ações Afirmativas/Cota Sociais, comprovando sua condição no ato da matrícula.

### **Programas e Ações da Assessoria de Relações Internacionais do IFRO (ARINT)**

– No âmbito da ARINT, o Programa institucionalizado de relevância é o PIPEEX. O Programa de Internacionalização da Pesquisa, Ensino e Extensão (PIPEEX) é um programa próprio do IFRO e objetiva proporcionar ações de mobilidade internacional de forma a impulsionar o processo de internacionalização do IFRO; propiciar a mobilidade internacional (MEI) de estudantes e servidores do IFRO em instituições estrangeiras de educação em áreas de ciência e tecnologia, para realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão, dentre outras; receber estudantes e/ou pesquisadores estrangeiros para realização de atividades de pesquisa, ensino e/ou extensão, dentre outras, com regras a serem definidas em editais próprios; ampliar as ações de cooperação internacional em nível institucional para estabelecer novos projetos de colaboração em áreas de pesquisa, ensino e extensão; propiciar maior visibilidade internacional ao IFRO; possibilitar melhoria nos índices de avaliação da educação superior ofertada pelo IFRO.

## **RECURSOS**

Para alcançarmos os objetivos propostos, são necessários meios que nos permitam executar ações. Assim, é preciso que haja planejamento dos gestores, junto a suas equipes, para que as atividades sejam adequadas aos recursos existentes, ou que sejam previstas as aquisições do que for necessário para a plena assistência ao aluno. Os recursos materiais compõem-se de espaços de aprendizagem, equipamentos e demais fontes necessárias para a concretização das ações previstas pelas unidades para execução de seu plano de trabalho anual.

A Instituição, enquanto formadora de cidadãos aptos a viver em sociedade, tem em seus servidores os transmissores de normas e valores para a coletividade. Quando se trata de ações de uma área específica, os servidores que atuam no setor proponente são os responsáveis primários pelo planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, podendo esta ser compartilhada com os envolvidos.

A Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO poderá se desenvolver com recursos financeiros, através de variadas fontes, ou sem, quando cada servidor desenvolve suas atividades de carreira.

A definição dos valores para execução dos Programas e Ações deverão considerar a dotação orçamentária e o planejamento da unidade, Reitoria ou *Campus*, e os documentos norteadores.

### **Relatório das ações**

Deverá ser apresentado o relatório das ações e a prestação de contas, caso a ação necessite de recursos financeiros, ao final de cada projeto/atividade, pelo setor proponente/executor, prezando pela transparência na gestão dos recursos públicos, acompanhado de comprovantes fiscais e/ou relatórios, conforme especificado nos Regulamentos.

### **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA**

As ações, projetos e programas devem prever em seu corpo um sistema eficaz de avaliação e adequação para que, caso os objetivos não sejam plenamente atendidos, possam ser reavaliadas e cumpram integralmente com os objetivos e metas inicialmente projetados.

A avaliação não poderá ser informal sob nenhuma hipótese. Ações, projetos e planos decorrentes da Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO deverão dispor de um sistema de avaliação formal e sistemático a fim que sejam compreendidas todas as causas e consequências do que se está sendo avaliado de forma global. A avaliação aqui proposta deverá se constituir como um processo permanente de ação-reflexão-ação.

As práticas decorrentes da Política Estudantil do IFRO serão avaliadas de duas formas: a) a luz de uma avaliação que se inicie pelo diagnóstico de todas as práticas vivenciadas pelos executores das ações, a fim de estimular a possibilidade de mudanças e de regulação das práticas considerando as necessidades identificadas; b) pela Comissão Própria de Avaliação, quando realizada a autoavaliação institucional, verificando a recepção das ações por toda a comunidade. Os executores das ações deverão encaminhar anualmente ao Comitê de Avaliação das Ações da Política Estudantil, a ser criado e regulamentado em regimento próprio. Esta Política deverá ser revista, em parte ou no todo, sempre que houver apontamentos nesse sentido, partindo dos relatórios apresentados ao Comitê, ou nos resultados da autoavaliação feita pela CPA.

Em síntese, a avaliação da Política de Acesso, Permanência e Êxito do IFRO deverá concorrer sempre para que as ações, projetos e programas estejam inteiramente adequados às demandas e necessidades do aluno, quer seja no ensino, na pesquisa, ou na extensão.

## **ANEXO H – Política de inclusão da pessoa com deficiência e/ou outras necessidades específicas no IFBA**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA  
CONSELHO SUPERIOR – CONSUP**

**RESOLUÇÃO Nº 30, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2017**

**POLÍTICA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU OUTRAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IFBA**

### **CAPÍTULO 1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1. O presente Documento Normativo traça as diretrizes para a promoção dos diversos tipos de acessibilidade no âmbito do IFBA, visando à inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos de aprendizagem.

### **CAPÍTULO II DA ACESSIBILIDADE ATITUDINAL**

Art. 2. Caberá aos gestores do IFBA:

I - Buscar a integração dos diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica, propiciando a corresponsabilidade nas questões referentes à inclusão no âmbito da Instituição;

II - Promover e estimular a formação da comunidade do IFBA nos temas da educação inclusiva.

Art. 3. Caberá aos servidores e demais colaboradores do Instituto:

Promover ações e projetos de prevenção e combate a preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações em razão da deficiência e outras necessidades específicas, orientando comportamentos e atitudes, favorecendo a inclusão destes estudantes;

Divulgar o Estatuto da Pessoa com Deficiência e documentos afins, no âmbito do IFBA;

Divulgar os conceitos da educação inclusiva, da equidade e dos direitos das pessoas com deficiência;

Fomentar a inserção de temas da educação inclusiva nos eventos realizados pela instituição;

Buscar a atualização constante e a participação em cursos, discussões, capacitações e formações na área da inclusão;

Comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência;

Garantir o direito ao atendimento prioritário da pessoa com deficiência no âmbito da instituição;

Favorecer o acesso à informação considerando as especificidades das pessoas com deficiência.

Parágrafo único - Entende-se por discente com Necessidades Específicas, o estudante regularmente matriculado com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Art. 4. Os membros da comunidade deverão observar suas condutas para que seus comportamentos ou atitudes não impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

### CAPÍTULO III DA ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Art. 5. Deverá estar assegurado atendimento em Setor Específico da instituição aos discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e com transtornos específicos de aprendizagem.

Art. 6. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar assegurado aos discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais específicas, de forma a possibilitar a quebra de barreiras que impeçam sua inclusão plena na sala de aula.  
Parágrafo único - O Atendimento Educacional Especializado deverá ser regulamentado em conformidade com o Decreto no 7.611/2011 e com a resolução nº04/2009/CNE, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, e suas alterações.

Art. 7 Devem estar asseguradas aos discentes com Necessidades Educacionais Específicas adaptações/ flexibilizações dos currículos, projetos e práticas docentes, garantindo o pleno acesso dos estudantes, assim como o atendimento voltado para a sua capacidade de aproveitamento e às especificidades de cada um, priorizando: I - Adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamentos e currículo; II - Capacitação de recursos humanos: instrutores, pedagogos, professores e demais profissionais da educação;

§1 As adaptações curriculares implicam o planejamento pedagógico e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o discente deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino que são mais eficientes para o processo de aprendizagem, e como e quando avaliar esse discente.

§2 As propostas de adaptação curricular que resultem na alteração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) deverão ser encaminhadas ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) do IFBA para análise e aprovação.

Art. 8 Aos discentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que sejam reprovados deverá ter assegurada sua renovação de matrícula, uma vez que, conforme legislação vigente, é assegurada a este público o tempo diferenciado para a conclusão do curso. Parágrafo único - O tempo diferenciado para integralização do curso a cada discente será definido pelo Colegiado do Curso, em consonância com a avaliação do Professor de Atendimento Educacional Especializado e da equipe do Setor Específico de Atendimento, que considerarão as dificuldades, a deficiência e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Art. 9. Para atender às necessidades específicas de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deverá ser assegurada temporalidade flexível do ano letivo semestre módulo, de forma que possam concluir em tempo maior ou menor que o currículo previsto para a série/etapa escolar, segundo as necessidades específicas de cada discente, considerando o currículo e o tempo para integralização, conforme definido neste documento normativo.

§1 Aos discentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento será assegurada a flexibilidade da série/etapa escolar, incluindo a diferenciação de ofertas de disciplinas.

§2 Aos discentes com Altas Habilidades/Superdotação será garantida aceleração escolar para concluir em menor tempo o programa escolar mediante avaliação dos profissionais do Setor Específico de Atendimento.

§3 Caberá ao discente que faça jus à aceleração escolar citada no §1o deste artigo formalizar por escrito em requerimento fornecido pela Coordenação de Registros Escolares - CORES, devidamente assinado pelo discente ou por seu responsável, no caso dos estudantes menores de 18 anos.

§4 Para efeito desse documento, entende-se por discentes com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Art. 10. Caberá ao discente que queira a prorrogação do tempo citado nos artigos 8 e 9 deste documento normativo, formalizar por escrito, em requerimento fornecido pela Coordenação de Registros Escolares - CORES, devidamente assinado pelo discente, ou por seu responsável se menor de 18 anos.

Art. 11. Em caso de reprovação nos cursos técnicos de nível médio, será assegurada flexibilização curricular ao tempo de aprendizagem do discente com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contemplando a dispensa do processo avaliativo de disciplinas, ou áreas do conhecimento, cursadas com aprovação, com obrigatoriedade de frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) em todas as disciplinas em cada período letivo.

§1 Esta flexibilização será realizada pelo Colegiado de Curso, em consonância com a avaliação do Setor Específico de Atendimento. A avaliação do Setor Específico será realizada com a participação da família, no caso dos estudantes menores de 18 anos ou dos relativamente incapazes.

§2 O discente com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento do IFBA só será promovido de série/ano quando cursar com aprovação todas as disciplinas concernentes ao período em que está matriculado em todos os níveis, formas e modalidades de ensino.

Art. 12. Garantir Terminalidade Específica do curso técnico - integrado ou subsequente - ou superior, esgotadas as possibilidades de adaptação curricular e metodológica para estudantes com deficiência intelectual, conforme legislações vigentes, a Resolução no 02/2013 do CNE e suas alterações, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para continuidade dos estudos, se for o caso.

Art. 13. Será assegurado aos discentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento o tempo adicional para a realização das atividades avaliativas, bem como adequação do tempo ao grau de dificuldade.

§1 O tempo adicional deverá ser concedido em todas as avaliações, sendo garantido, obrigatoriamente, o mínimo de 1 (uma) hora, podendo ser estendida a critério do docente e dependendo do grau de dificuldade da atividade.

§2 Caso o professor ou o discente não disponha de tempo extra para permanência em sala, a atividade poderá ser aplicada no turno oposto.

Art. 14. Os discentes com necessidades específicas e com transtornos específicos da aprendizagem terão assegurada a utilização de diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos mesmos.

Art. 15. Os recursos e serviços de acessibilidade por meio do uso de tecnologia assistiva com o intuito de proporcionar o acesso aos conteúdos, comunicação e espaços são assegurados aos discentes com Necessidades Específicas e com transtornos específicos da aprendizagem.

Art. 16. Os *campi* deverão proceder à implantação de monitoria acadêmica específica para os discentes com Necessidades Específicas e com transtornos específicos da aprendizagem.

Parágrafo único - Os monitores deverão, preferencialmente, possuir experiência em educação inclusiva ou formação em curso de educação inclusiva de, no mínimo, 20 horas. Este último poderá ser ofertado pela própria Instituição, podendo fazer parte como disciplina introdutória do programa de estágio. Os estudantes surdos e surdocegos deverão ser acompanhados por intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e guia-intérprete no caso dos estudantes surdocegos durante as monitorias.

Art. 17. Nas classes que possuem estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento deverá haver redução do número total de estudantes para favorecer a aprendizagem, facilitando aos professores a adaptação/flexibilização das atividades e a adequada avaliação das necessidades e habilidades de cada um.

Parágrafo único - A redução será recomendada mediante parecer do setor especializado no atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, com anuência da diretoria de ensino do *campus* e do Conselho de Curso.

Art. 18. Com vistas à formação continuada dos professores deverão ser ofertados cursos de aperfeiçoamento em práticas pedagógicas inclusivas aos professores da sala de aula comum, por meio de convênios, parcerias, projetos de pesquisa e ou extensão assessorados pelo Setor Específico de Atendimento.

Art. 19. A instituição deve disponibilizar profissional de apoio escolar aos discentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que apresentem necessidades de ajuda na locomoção, transcrição, alimentação, higiene, de forma a proporcionar sua locomoção e mobilidade, promovendo participação dos estudantes.  
Parágrafo único - Entende-se como Profissional de Apoio Escolar a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e

modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Art. 20. Os discentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento deverão ter acesso e participação nas atividades de recreação, educação física, esportes, lazer, por meio da adequação e utilização de tecnologia assistiva, com o intuito de ampliar suas habilidades funcionais e promover maior integração e convivência entre todos os estudantes.

Art. 21. A instituição deverá propiciar encontros regulares de interlocução pedagógica entre os profissionais que atendem os discentes com necessidades específicas no Setor Específico de Atendimento, e os docentes da instituição.

Art. 22. A instituição deverá ofertar educação bilíngue, na perspectiva da pedagogia visual, aos discentes com surdez, preferencialmente em classes bilíngues, garantindo a esses a Libras como primeira língua e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Art. 23. A disciplina Libras deverá estar incluída como oferta obrigatória e matrícula optativa em todos os cursos de todas as formas e modalidades, exceto nas licenciaturas onde a matrícula é obrigatória, conforme legislação vigente.

Art. 24. Aos discentes com surdez e com surdocegueira deverá estar assegurado no AEE o ensino da Libras e Libras tátil, respectivamente, e da língua portuguesa na modalidade escrita, conforme orientações pedagógicas do MEC.

Art. 25. Aos discentes com surdez e surdocegueira deverá estar assegurado o acesso à comunicação por meio do profissional intérprete e guia-intérprete, respectivamente, de forma a garantir seu processo de comunicação em sala de aula e em toda a instituição.

Art. 26. Nas provas escritas, discursivas ou de produção textual, deverão ser adotados critérios diferenciados de avaliação, considerando a singularidade linguística dos estudantes com surdez e com surdocegueira no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 27. Aos estudantes com surdez deverão ser garantidos materiais didático pedagógicos em Libras e materiais audiovisuais com legenda.

Art. 28. Aos discentes com cegueira e surdocegueira deverá ser disponibilizado profissional braillista, profissional leitor/transcritor, o ensino do Sistema Braille, materiais didático-pedagógicos táteis, em alto relevo, em Braille e em áudio, e o uso de tecnologia assistiva, de forma a ampliar as habilidades funcionais do estudante, promovendo sua autonomia e participação.

Art. 29. Aos discentes com cegueira e com surdocegueira deverão ser garantidas atividades de Orientação e Mobilidade (OM) ofertadas pelo AEE por profissionais devidamente capacitados nesta área.

Art. 30. Aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação deverão ser asseguradas atividades de enriquecimento curricular, complementação e/ou como



suplementação à formação nas classes regulares da rede comum, sob coordenação e/ou orientação do Setor Específico de Atendimento.

Art. 31. Aos estudantes com Deficiência Intelectual deverá ser assegurado Atendimento Educacional Especializado com atividades de vida autônoma como complementação no atendimento educacional especializado.

Art. 32. A instituição deve assegurar atendimento aos estudantes diagnosticados com transtorno de aprendizagem e/ou transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade, bem como outras dificuldades de aprendizagem, devidamente identificada.

Art. 33. O Setor Específico de Atendimento deverá estar representado em todos os Conselhos Diagnósticos e Finais das turmas em que houver discentes com necessidades específicas. Parágrafo único - Nos Conselhos Finais, quando houver necessidade, os discentes com necessidades específicas deverão ser avaliados como casos especiais.

Art. 34. Esta política de inclusão deve viabilizar as aprendizagens de fato a todos os discentes, segundo as potencialidades de cada pessoa.

#### CAPÍTULO IV DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Art. 35. Aos membros da comunidade do IFBA com deficiência ou mobilidade reduzida deverão estar asseguradas condições mínimas de acesso em todos os prédios do Instituto, mediante a supressão de barreiras e obstáculos arquitetônicos.

Art. 36. A instituição deverá assegurar a construção/implantação dos itens mínimos necessários para acessibilidade em todos os prédios do IFBA com base no Desenho Universal, nas Normas Brasileiras (NBRs) vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)\* e na legislação.

Parágrafo único - Para os fins do disposto no *caput*, deverão ser observados os seguintes requisitos de acessibilidade:

I - A constante avaliação e adequação das instalações do Instituto com base nas normas de acessibilidade;

II - A construção, ampliação ou reforma de espaços deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;

III - A reserva de vagas, nas áreas de estacionamento de todas as edificações do Instituto, na proporção de 2% (dois por cento) do total de vagas, com mínimo de 1 (uma) vaga, determinados pelo art. 47o. da Lei nº13.146/2015 (observadas suas alterações), próximas dos acessos de circulação; devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas com deficiência e dificuldade de locomoção;

IV - Os acessos ao interior da cada edificação deverão estar livres de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;

V - A construção de rampas de acesso com tamanho e nivelamento padrão em todos os prédios do instituto, segundo especificações da ABNT;

VI - A implantação de elevadores com cabine, e respectiva porta de entrada, acessíveis para pessoas com deficiência, observada a especificidade de cada tipo de deficiência;

VII - Todos os prédios deverão dispor de banheiros acessíveis com equipamentos e acessórios distribuídos de maneira que possam ser utilizados por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida;

VIII - A construção ou adequação dos banheiros acessíveis contendo barras de apoio, barras de apoio articuladas, alarme para sanitário, pias e bacias sanitárias, conforme especificações da ABNT;

IX - As salas de aula, laboratórios, auditórios, quadras de esportes, bem como ambientes de natureza similar, deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas e de lugares adequados para pessoas com deficiência auditiva e/ou visual, surdos e de seus acompanhantes;

X - A implantação de piso tátil, sinalização em Braille e em Libras, campanha visual e sonora, em todos os espaços físicos do Instituto;

XI - Organização e disposição dos objetos nos espaços comuns, permitindo a circulação das pessoas com deficiência, evitando mudanças desnecessárias do *layout*:

## CAPÍTULO V DA ACESSIBILIDADE DOS TRANSPORTES

Art. 37. As pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida devem ter acesso pleno e autônomo aos meios de transporte da Instituição, através de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

Art. 38. Os veículos institucionais e os locais de embarque e desembarque do Instituto devem ser acessíveis de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas.

Art. 39. A pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida deve ter prioridade e segurança nos procedimentos de embarque e de desembarque nos veículos da Instituição.

Art. 40. Os veículos coletivos adquiridos pela instituição deverão ser adaptados com plataforma elevatória ou rampa móvel. Parágrafo único - Deve-se buscar renovar a frota com veículos já adaptados com plataforma elevatória ou rampa móvel.

## CAPÍTULO VI DA ACESSIBILIDADE DIGITAL

Art. 41. Caberá à instituição garantir a Acessibilidade Digital para as pessoas com Necessidades Específicas. Parágrafo único - Entende-se como Acessibilidade Digital o acesso a qualquer recurso da Tecnologia da Informação, contemplando acessibilidade aos documentos, materiais didático-pedagógicos digitais, acessibilidade aos equipamentos de informática e acessibilidade na *Web*.

Art. 42. Para a promoção da Acessibilidade Digital a instituição deve:

I- Eliminar barreiras de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e ter programas adequados de conteúdos e apresentação da informação em formatos acessíveis;

II - Garantir a qualquer pessoa a possibilidade e a condição de alcance, percepção, entendimento e interação para a utilização, participação e contribuição em sítios e serviços disponíveis na Web da Instituição, em qualquer ambiente físico ou computacional e a partir de qualquer dispositivo de acesso, com igualdade de oportunidades, segurança e autonomia;

III. - Garantir que os sítios e serviços disponíveis na Web da Instituição estejam de acordo com o Desenho Universal, as diretrizes do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG), em obediência ao Decreto no 5.296/14 e à Portaria no 3, de 2007, como também as diretrizes internacionais de acessibilidade Web, *World Wide Web Consortium - W3C*, em específico a *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)* ou normativas mais atuais;

IV - Garantir que todo e qualquer material, documentos, fotos, vídeos, arquivos em geral, publicados nos sítios e serviços disponíveis na Web da instituição ou disponibilizados em formato digital aos discentes sejam elaborados em formato acessível, observando que, no mínimo:

a) As informações sejam legíveis para qualquer *software* leitor de tela e traduzidas para Libras; b) As imagens e gráficos sejam acompanhadas de audiodescrição; c) Seja utilizada mais de uma característica (cor, forma, tamanho) para transmitir a informação ao usuário com necessidades específicas; d) Seja fornecida descrição em texto para todo o conteúdo em áudio; e) Os vídeos sejam acompanhados de legenda em português, janela de Libras e audiodescrição; f) A navegação seja facilitada via teclado e Linha Braille; g) Em caso de atividades avaliativas realizadas em formatos digitais, seja permitido que o discente tenha tempo suficiente para acessar todo o conteúdo do documento; h) Seja utilizada linguagem simples e clara; i) Seja garantido o contraste adequado de cores a cada especificidade; j) Seja garantida a qualidade e funcionalidade dos conteúdos quando ampliados.

V - Garantir acesso aos recursos de tecnologia assistiva e softwares para o uso de computadores de acordo com as especificidades de cada discente;

VI - Promover a formação continuada dos servidores para construção e utilização de materiais didáticos acessíveis, bem como apropriação e uso dos recursos de tecnologia assistiva;

VII - Criar ações de apoio e valorização de estudos, pesquisas e produções voltadas à acessibilidade digital;

VII - Tornar as bibliotecas acessíveis às pessoas com deficiência, dispondo de acervo em formato digital, em Braille e em Libras, assim como recursos assistivos para leitura e outras tecnologias.

## CAPÍTULO VII

### DA ACESSIBILIDADE NA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Art. 43. Caberá à Instituição implementar ações que visem a garantia do pleno acesso à informação da pessoa com deficiência, promovendo adequação dos seus meios de comunicação e de acesso à informação.

Parágrafo único - Entende-se por Comunicação toda forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz

digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

Art. 44. Para viabilizar o amplo acesso à comunicação e a informação, a Instituição deve:

I - Disponibilizar, para a comunidade do Instituto, o material de divulgação, comunicação e informação institucional em formatos acessíveis;

II - Traduzir para Língua Brasileira de Sinais os Editais para seleção do IFBA, sejam para concurso público ou processo seletivo;

III - Disponibilizar os Editais para seleção do IFBA em formato de áudio e/ou formato legível por *software* leitor de tela para permitir o acesso das pessoas com deficiência Visual;

IV - Traduzir para Libras as informações contidas nos meios de comunicação e informação oficiais da Instituição;

V - Sinalizar adequadamente, de acordo com as normas de acessibilidade, toda a área da Instituição, incluindo os acessos, corredores e áreas de convivência;

VI - Garantir, nos eventos do Instituto, a tradução para Libras, Libras tátil e audiodescrição;

VII - Realizar cursos de capacitação e/ou extensão de Libras, Braille, audiodescrição, dentre outros meios de comunicação, para os servidores e demais membros da comunidade do Instituto;

VIII - Fomentar a aquisição de tecnologia assistiva e comunicação alternativa que facilitem o acesso das pessoas com deficiência ao trabalho, educação, cultura, esporte e lazer,

IX - Orientar os servidores quanto ao uso de equipamentos que auxiliam o acesso à comunicação por todos no ambiente escolar;

X - Desenvolver práticas pedagógicas e estratégias que permitam a comunicação entre docente e discente, e entre os discentes.

## CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 45. Deverá estar assegurada na estrutura regimental de cada campus a existência do Setor Específico de Atendimento.

§ 1 - As atividades realizadas pelo setor previsto no caput deste artigo devem ser regulamentadas com base nesta Política.

§ 2 - A estrutura regimental do setor específico para atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas deverá ser regulamentada com base na legislação vigente e no contexto de cada campus.

§3 – Na constituição deste setor devem ser asseguradas as adequadas condições materiais, físicas, tecnológicas e de pessoal, de modo a garantir o cumprimento desta Política.

§4- As regulamentações previstas nos parágrafos anteriores deverão ser apreciadas pelo Conselho de Campus.

Art. 46. IFBA deverá instituir uma Comissão Permanente de Acompanhamento da execução desta Política.

Art. 47. Os casos omissos e ou não previstos neste Documento Normativo serão analisados pelo Setor Específico de Atendimento e, quando necessário, encaminhados ao setor hierarquicamente superior, podendo ser levados ao conhecimento do Diretor Geral do *campus* ou da Pró-Reitoria de Ensino.

Art. 48. Podem ser compostas comissões de trabalho constituídas por componentes do Setor Específico de Atendimento e comunidade interna do *campus*, sob a coordenação de um dos componentes deste setor

Art: 49. A instituição deve garantir aos discentes e aos demais integrantes com necessidades específicas da comunidade do IFBA que este documento normativo de inclusão possibilite a reorganização e adaptação da estrutura do Instituto, de forma a permitir o livre acesso e autonomia de todos.

Art. 50. A Reitoria e os Campi do IFBA devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas nesta, política, prioritariamente para: aquisição de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados às necessidades das pessoas com deficiência e/ou outras necessidades específicas; as ações relativas a formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados nos temas da educação inclusiva; à contratação de apoio especializado dos profissionais tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, brailista, profissional leitor/transcritor, profissional de apoio escolar e de outros que atuem no apoio do processo educacional.

Art. 51. Nos processos seletivos do IFBA deverá ser assegurada a reserva de vagas para pessoas com deficiência, na proporção de 5% (cinco por cento) das vagas por curso.

Art. 52. Este documento substitui e revoga disposições em contrário em documentos da Instituição relativos à inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas.

Art. 53. Este Documento Normativo entra em vigor após sua aprovação pelo CONSUP, seguida de sua publicação.

## **ANEXO I - Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso- IFMT**

### **SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**

### **MEC- SETEC**

### **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO**

### **CONSELHO SUPERIOR**

### **POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO- IFMT**

Regulamenta a política de ações afirmativas de inclusão socioeconômica, étnico racial e para pessoas com deficiência para os cursos técnicos de nível médio e de graduação presenciais e a distância no instituto federal de educação ciência e tecnologia do Mato Grosso IFMT

ART. 1 O Presente instrumento tem por objetivo regulamentar as diretrizes e parâmetros para a distribuição e caracterização das vagas ofertadas pelo instituto federal de educação ciência e tecnologia de Mato Grosso, em todos os cursos técnicos de nível médio e nos cursos de graduação.

ART 2 para os efeitos deste regulamento, considera-se pessoa com deficiência (PcD) aquela definida no artigo segundo, da lei número 13 146/ 2015, ou seja, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e ou suspeito, o qual, interação com uma ou mais Barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

ART 3 a distribuição das vagas obedecerá a caracterização e percentuais a seguir, devendo ser aplicados por curso, turno e turma:

I. estudantes egressos de escola particular ou inscritos na categoria DE “ampla concorrência”: serão destinados 40% do total de vagas para essa categoria, distribuídos da seguinte forma:

a) ampla concorrência (AC): 38% do total de vagas ofertadas, zero para todos e quaisquer candidatos inscritos, entre os quais estão incluídos os candidatos que têm direito às vagas reservadas, quando estes alcançarem pontuação suficiente para serem classificados nessa lista. para o cálculo de vagas dessa modalidade, deve-se considerar apenas a parte inteira do resultado desprezando-se os decimais;

b) lista 01 (L1) – PcD: 2% do total de vagas ofertadas, reservado já as pessoas com deficiência que não se enquadrarem no sistema de ações afirmativas/ cotas sociais lado ou que não desejam participar do processo seletivo por meio delas. para o cálculo de vagas dessa modalidade, deve-se sempre arredondar para o próximo número inteiro e, então, desprezar os decimais.

II. estudantes egressos de escola pública: serão destinados 60% do total de vagas para essa categoria, distribuídos da seguinte forma:

a) lista 2 (L2) - EP +Renda + PPI +PcD: 4,06 por cento do total de vagas ofertadas para quem estudou, integralmente, em instituições públicas de ensino (EP); com renda mensal bruta, do núcleo familiar do candidato, per capita, menor ou igual a 1,5 salário mínimo, apurada com base nos valores percebidos nos 3 meses anteriores a data de inscrição, e auto declarar-se preto, pardo ou indígena (PPI) e é pessoa com deficiência. para o cálculo de vagas dessa modalidade, deve-se arredondar para o

próximo número inteiro, caso a parte decimal seja maior ou igual a 0,5, ou considerar apenas a parte inteira do resultado, casos desse mais sejam menor ou igual a 0,4.

b) lista 3 – EP + Renda + PcD: 2,55% do total de vagas ofertadas, para quem estudou, integralmente, em instituições públicas de ensino (EP), com renda mensal bruta, do núcleo familiar do candidato, per capita, menor ou igual a 1,5 salário mínimo, apurada com base nos valores percebidos nos 3 meses anteriores a data de inscrição, e pessoa com deficiência (PcD). para o cálculo de vagas dessa modalidade, deve-se arredondar para o próximo número inteiro, caso a parte decimal seja maior ou igual a 0,5, ou considerar apenas a parte inteira do resultado, casos desse mais sejam menor ou igual a 0,4.

c) lista 4 (L4) – EP + Renda + PPI: 14,36% do total de vagas ofertadas, para quem estudou, integralmente, em instituições públicas de ensino (EP); com renda mensal bruta, do núcleo familiar do candidato, per capita, menor ou igual a 1,5 salário-mínimo, apurado com base nos valores percebidos nos 3 meses anteriores a data da inscrição, e se autodeclara preto, pardo ou indígena (PPI). para o cálculo de vagas dessa modalidade, deve-se arredondar para o próximo número inteiro, caso a parte decimal seja maior ou igual a 0,5, ou considerar apenas a parte inteira do resultado, casos decimais mais sejam menor ou igual a 0,4.

d) lista 5 (L5) – EP + Renda: 9,03% do total de vagas ofertadas, para quem estudou, integralmente, instituições públicas de ensino (EP); com renda mensal bruta, do núcleo familiar do candidato, per capita, menor ou igual a 1,5 salário-mínimo, apurada com base nos valores percebidos nos 3 meses anteriores à data de inscrição. para o cálculo de vagas desta modalidade, considerar o total de vagas destinadas ao grupo (L2+L3+L4+L5) e subtrair as vagas já destinadas as categorias L2, L3 e L4;

e) Lista 6 (L6) – EP + PPI + PcD: 4,06% do total de vagas ofertadas, para quem estudou, integralmente, em instituições públicas de ensino (EP), auto declarar-se preto, pardo ou indígena (PPI) , e pessoa com deficiência (PcD). para o cálculo de vagas desta modalidade, deve-se arredondar para o próximo número inteiro, caso a parte decimal seja maior ou igual a 0,5, ou considerar apenas a parte inteira do resultado, casos desse mais sejam menor ou igual a 0,4.

f) lista 7 (L7) – EP + PcD: 2,55% do total de vagas ofertadas, para quem estudou, integralmente, em instituições públicas de ensino (EP); e é pessoa com deficiência (PcD). para o cálculo de vagas desta modalidade, deve-se arredondar para o próximo número inteiro, caso a parte decimal seja maior ou igual a 0,5, ou considerar apenas a parte inteira do resultado, caso seja um menor ou igual a 0,4.

g) lista 8 (L8) – EP + PPI: 14,36% do total de vagas ofertadas, para quem estudou, integralmente, instituições públicas de ensino (EP); e se auto declara preto, pardo ou indígena (PPI). para o cálculo de vagas desta modalidade, deve-se arredondar para o próximo número inteiro, caso a parte decimal seja maior ou igual a 0,5, o que ou considerar apenas a parte inteira do resultado, caso os decimais sejam menor ou igual a 0,4.

h) Lista 9 (L9) – EP: 9,03% do total de vagas ofertadas, para quem estudou, integralmente, instituições públicas de ensino (EP). para o cálculo de vagas desta modalidade, considerar o total de vagas destinadas ao grupo (L6+L7+L8+L9) e subtrair as vagas já destinadas as categorias L6, L7 E L8;

Parágrafo único. na modalidade “ampla concorrência”, concorrem todos os candidatos inscritos, independente da opção de reserva de vagas.

ART 4. os candidatos que tenham cursado, ainda que parcialmente, alguns os ensinos fundamental e ou médio em instituições privadas de ensino (particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conforme artigo 20, da lei 9394 de 1996), mesmo com bolsa parcial ou integral não tem direito às vagas reservadas aos

estudantes egressos de escola pública, exceto se tais instituições tenham sido criadas, incorporadas ou mantidas e administradas pelo poder público (mun, estadual federal).

ART 5 as escolas do sistema s ( sesi, senai, Senac, Sesc, Senar, senat, ETC) não pertencem a rede pública de ensino, e, portanto, candidatos que tenham cursado os ensinamentos fundamental e ou médio nessas instituições não tem direito às vagas reservadas aos estudantes egressos de escola pública.

ART 6 a existência de vagas em uma determinada lista e a falta de candidatos inscritos para ocupá-las, possibilita a convocação de candidatos de outras listas, obedecendo à ordem de classificação, até o preenchimento das vagas cuja ordem deverá ser.

Parágrafo único os candidatos da ampla concorrência deverão ser convocados sempre em sequência mesmo que já tenha sido convocado em outra lista, mas não tem efetivado sua matrícula.

ART 7 4 este regulamento deverá ser revisado e readequado em caso de superveniência de normas superior que trate desta temática. o código

ART 8. este regulamento entra em vigor na data da sua publicação e ficam revogadas as disposições em contrário.

Cuiabá- MT, 25 de junho de 2018.

Prof. Willian Silva de Paula

Presidente do Conselho Superior do IFMT



## **ANEXO J - Política de diversidade e inclusão do Instituto Federal Farroupilha**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA  
REITORIA**

### **POLÍTICA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**

*Aprovada pela Resolução CONSUP nº 079/2018*

#### **1. INTRODUÇÃO**

A preocupação com o reconhecimento e a problematização das relações com a diversidade já faz parte da história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). A inclusão, como conjunto de práticas que norteiam as ações institucionais, tem sido um tema que nos atravessa desde a implantação do Programa TEC NEP Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com necessidades educacionais específicas, em 2001.

A partir daí, foram criados nos *campi* os Núcleos de Apoio às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), em 2009. Posteriormente, a fim de articular ainda mais essas práticas, institucionalizamos as Coordenações de Ações Inclusivas (CAIs), na Pró-Reitoria de Ensino e também nas unidades. No ano de 2016, logramos a institucionalização dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS).

Além desses espaços, o IFFar implementou em 2014 uma Política de Diversidade e Inclusão, a qual propomos essa atualização e uma série de documentos correlatos, a saber:

- Resolução CONSUP no 15/2014 - Regulamenta a Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria e dos *campi* do IFFar;
- Resolução CONSUP no 33/2014 - Aprova o Regulamento do Núcleo de Elaboração e Adaptação de materiais Didático/Pedagógicos do IFFar - NEAMA;
- Resolução CONSUP no 15/2015 - Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE;
- Resolução CONSUP nº 12/2015 - Aprova o Regulamento de Acessibilidade Virtual/Comunicacional do IFFar; Resolução CONSUP no 23/2016 - Altera a Redação, reorganiza os títulos e inclui o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Resolução CONSUP no 15/2014; Resolução CONSUP no 65/2016 - Aprova o Regulamento de Terminalidade Específica do IFFar;
- Resolução CONSUP nº 73/2017 - Estabelece a Política de Ações Afirmativas para os Cursos Técnicos de Nível Médio e superiores, presenciais e a distância do IFFar; INSTRUÇÃO NORMATIVA IF FARROUPILHA Nº 03/2015 - Dispõe sobre a utilização do nome social no âmbito do IFFar; Manual de procedimentos acessíveis para processos seletivos.

Trabalhar com inclusão não é só uma construção, mas uma desconstrução. As políticas públicas definem inclusão como ações de acesso, participação e autonomia

de todos<sup>40</sup>. No entanto, a noção de inclusão, como qualquer noção, é um campo aberto de possibilidades, nas políticas macro e micro. Por essa razão, cabe a nós produzirmos inclusão cotidianamente, dando a ela os tons que consideramos adequados às especificidades e condições dos sujeitos e dos espaços do IF Far. Nesse sentido, trabalhar com inclusão é construir.

No entanto, somos herdeiros de significados culturais que posicionam a diversidade (as variadas e cambiantes identidades) e a diferença (as identidades em relação entre si), como hierarquicamente assimétricas (o que justificaria a exclusão) ou como naturalmente harmônicas (o que pacificaria a questão pelo viés politicamente correto). Contudo, a inclusão, como uma das estratégias possíveis de relação com o outro, é complexa. Ela exige estudo, problematização permanente e comprometimento conjunto.

E é nesse sentido que trabalhar com inclusão é uma desconstrução. Desconstruir é desnaturalizar as desigualdades, compreender os saberes condicionados à norma e olhar para os sujeitos de frente, nem acima nem abaixo. Diante do compromisso assumido pelo IFFar com as ações inclusivas, cabe a nós, que somos o IFFar, mantermos a inquietação sobre como temos gestado a presença e a participação de todos nós nesse espaço.

Assim, nossa ideia é redimensionar a visibilidade sazonal das ações inclusivas, que são lembradas, em geral, nos processos seletivos ou nas avaliações externas dos cursos. A intenção é que essas ações sejam vistas como estratégicas durante todo o ano e não apenas com fins de êxito no desempenho acadêmico. As CAIs são, acima de tudo, incubador mais respeitosa, cuja demanda tem sido alarmante atualmente. Nesse sentido, constituiu-se um Grupo de Trabalho, intitulado GT Diversidade e Inclusão, para estudar e elaborar uma proposta de Minuta de Atualização da Política de Diversidade e Inclusão do IFFar. Essa Política pretende redimensionar os olhares para as práticas de inclusão, tendo em vista os novos contornos do cenário atual, com vistas a envolver os diferentes sujeitos que integram a comunidade acadêmica (discentes, servidores, terceirizados e comunidade externa).

O documento está organizado da seguinte forma:

Conceitos e Pressupostos Legais;  
Princípios e Objetivos;  
Diretrizes de Implementação;  
Avaliação da Política de Diversidade e Inclusão.

## 2. CONCEITOS E PRESSUPOSTOS LEGAIS

A Política de Diversidade e Inclusão do IFFar é um conjunto de conceitos, princípios, objetivos e diretrizes de implementação voltados à garantia de permanente debate e promoção de ações, programas e projetos para garantia do acesso, da participação e da permanência com qualidade e êxito de todos no âmbito do IFFar.

Consideram-se, no âmbito dessa Política os seguintes conceitos:

---

<sup>40</sup> O uso da palavra "todos" (no plural e no masculino) considera normas de uso culto da língua portuguesa, também compreendendo, nesse caso, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros e intersexuais. Entendemos que o uso do símbolo de arroba (@) pode dificultar no uso de tecnologias assistivas, na leitura dos disléxicos, além de não integrar a Libras.

I - Diversidade: relaciona-se às variações fenotípicas que constituem cada ser humano. Contudo, "mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também o seu entorno, ou seja, a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam os silêncios que por ele falam e a educação de seus gestos. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele são associados" (COLLING & TEDESCHI, 2015, p. 135).

II - Diferença: está além da "diversidade", implica compreender e instituir relações com o outro, sem que este outro seja visto como algo a ser "tolerado" e sim respeitado nas suas peculiaridades sejam elas de gênero, deficiência, étnica, entre outras.

III - Inclusão: conjunto de estratégias voltadas à garantia de permanente debate e promoção de ações, programas e projetos para garantia do respeito, do acesso, da participação e da permanência com qualidade e êxito de todos e todas no âmbito do IFFar.

IV - Culturas Inclusivas: construções sociais relacionadas a comportamentos, valores, experiências que reconheçam os princípios da inclusão na relação com as diferenças.

V - Ações Afirmativas: instrumentos institucionais de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade mediante a garantia do acesso, permanência e êxito do percurso formativo na instituição.

VI - Vulnerabilidade: supõe considerar a chance de exposição das pessoas [a agravos e problemas sociais) como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos [e] contextuais que estão implicados com uma maior suscetibilidade a eles e, concomitantemente, com a maior ou menor disponibilidade de recursos de proteção (AYRES ET AL., 2003, p. 123).

VII - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, Lei No 13146/2015, Art. 30, Inciso I).

a) acessibilidade arquitetônica e urbanística: a questão da acessibilidade, que é contemplada na Lei Federal no 10.098, criada em 2000, e cujo objetivo é a promoção do acesso de pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida a locais públicos. A lei inclui no universo das pessoas com deficiência, não somente os deficientes físicos, mas também os deficientes auditivos e visuais, pois eles necessitam da eliminação de barreiras que lhes assegure acesso aos bens culturais e sociais, como também segurança na locomoção. Sendo assim, a Lei 10.098/2000 estabelece normas e critérios básicos para que estes sujeitos tenham o direito de ir e vir com total segurança, mediante a eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação" (art. 19). Já o Decreto N° 5.296/2004 determina a implantação de três sistemas para amplo acesso das pessoas com deficiência aos produtos audiovisuais: o *closed caption* (legenda), a Libras (Língua Brasileira de

Sinais) e a audiodescrição (tradução falada da imagem). No que se refere especificamente aos deficientes visuais, a acessibilidade informacional é tudo aquilo que permite amplo acesso, sem barreiras, proporcionando autonomia na vida acadêmica de um deficiente visual (pessoa com baixa visão ou cega);

b) acessibilidade informacional/comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, *notebook* e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital). Acessibilidade comunicacional é muito importante na vida de uma pessoa com deficiência. Quando se trata de comunicação social, muitas pessoas não percebem o quanto faz a diferença quando não há barreiras na comunicação interpessoal face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual. Para tanto é necessário ter o cuidado com as informações quando disponibilizar, sempre lembrar ao ofertar a comunicação em vários formatos, garantindo acessibilidade e a comunicação para todos;

c) acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.);

d) acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um modo geral;

e) acessibilidade atitudinal: promovida por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (SASSAKI, 2005, p. 23);

f) barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação;

g) desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade;

h) tecnologia assistiva: área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Além disso, as Tecnologias Assistivas vêm para complementar o auxílio básico, as tecnologias mais usadas como apoio se referem a programas instalados em *notebook*, computadores, celulares e lupa dentre outras, facilitando a acessibilidade informacional na vida de

quem necessita o auxílio na vida diária. Outro recurso importante é a audiodescrição, pois visa tornar efetivo o direito constitucional de acesso à informação não só em via visual, mas também a pessoas que por conta de qualquer outro tipo de deficiência que não possam ver a imagem ou interpretá-la, como, por exemplo, o caso da pessoa com deficiência intelectual.

VIII – Pessoa com necessidades educacionais específicas: Entende-se que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica, que atende unicamente ao seu caso (BEZ, 2010). Trata-se do público-alvo do NAPNE, ou seja, inclui o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (pessoa com deficiência, transtorno do espectro do autismo e/ou altas habilidades/superdotação) e também pessoas com transtorno de aprendizagem.

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

b) pessoa com transtorno do espectro do autismo: aquele que apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Ressalta-se que, pela Lei No 12.764/2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e o Decreto N° 8.368/2014 a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais;

c) pessoa com altas habilidades/superdotação: aquele que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse;

d) pessoa com transtorno de aprendizagem: estudante apresenta diversos tipos de dificuldades no processo de aprendizagem no ambiente escolar, embora os mesmos não tenham caráter físico, intelectual ou emocional. O estudante pode apresentar dificuldades na resolução de algumas tarefas, como na leitura, escrita ou cálculos, porém isso não o impedirá de se sobressair em outras tarefas a ele oferecidas (DÍAZ, 2011).

IX - Questões de gênero:

a) gênero: construções, características e expectativas sociais e culturais sobre os comportamentos femininos e masculinos. Enquanto o sexo corresponde a características genéticas e anatômicas, o gênero é o "sexo social", categoria imposta sobre um corpo sexuado, que é aprendido, construído historicamente e culturalmente (COLLING & TEDESCHI, 2015);

b) identidade de gênero: dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma

como se relaciona com as representações da masculinidade e feminilidade, e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação direta com o sexo atribuído no nascimento (BRASIL, Decreto N° 8.727 de 2016, que dispõe sobre o uso do nome social);

c) diversidade sexual: noção que abrange as diferentes expressões da sexualidade de maneira inclusiva. Respeito à diversidade de sexos, identidades de gênero e orientações sexuais;

d) orientação sexual: referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.

X - Relações étnico-raciais: reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais através de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais para mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas. Vale-se que, no caso brasileiro, a complexidade que envolve o processo de constituição de identidades requer estudos contínuos.

a) étnico-racial: na expressão étnico-racial, étnico serve para marcar as relações tensas advindas das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos. Racial é a construção social plantada para hierarquizar o ser humano. Embora já cientificamente comprovado haver apenas uma raça humana, o movimento negro ressignificou o termo (BRASIL, Lei n.o 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial);

b) raça: Conforme Parecer CNE 003/2004, no Brasil, entende-se por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, nada tendo a ver com o conceito biológico já superado. O emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas são também devido à raiz cultural;

c) racismo Institucional: seriam Privilégios institucionalizados através de práticas e comportamentos discriminatórios em ambiente organizacionais;

d) invisibilização: neologismo que caracteriza o silenciamento histórico imposto aos não brancos;

e) consciência (negra e indígena): reconhecimento, valorização, reparação;

f) heteroidentificação: identificação de terceiros por cor autodeclarada. (BRASIL, Portaria Normativa MP/SGP No. 4, de 06/04/2018);

g) fenótipo: características observáveis no indivíduo.

A Política de Diversidade e Inclusão do IFFar está amparada nos seguintes dispositivos legais e normativos:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;

- Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional;
- Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, e Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras;
- ABNT NBR 9050/04, que dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos;
- Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece condições de acessibilidade com possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos no interior dos edifícios públicos e privados, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- Lei N.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências;
- Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- Lei N.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do índio;
- Lei N.º 11.645, de 10 março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena";
- Lei N.º 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;
- Lei No. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; alterada pela Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino);
- Lei No. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei No. 8.112, de 11 de dezembro de 1990;
- Decreto No. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;
- Decreto N.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- Decreto N.º 8.727, de 28 de abril de 2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional;
- Parecer CNE No. 003, de 10 de março de 2004, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana;
- Portaria Normativa MP/SGP No. 04, de 06 de abril de 2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei no 12.990, de 9 de junho de 2014.

### 3. OBJETIVOS E PRINCÍPIOS

São objetivos da Política de Diversidade e Inclusão do IFFar:

- I - estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações institucionais de promoção da inclusão;
- II - demarcar uma postura institucional de repúdio à discriminação, ao racismo e a atos preconceituosos e violentos;
- III - incentivar o reconhecimento, a problematização e a produção de novas formas de abordar as relações humanas, pautadas numa cultura de paz e diálogo compassivo;
- IV - promover uma mudança cultural e social a partir da disseminação de atitudes inclusivas no âmbito institucional.

A Política de Diversidade e Inclusão observará os seguintes princípios:

- I - direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade;
- II - igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo;
- III - articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais;
- IV - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber;
- V - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI - respeito à liberdade;
- VII - universalização da educação inclusiva;
- VIII - garantia dos valores éticos e humanísticos;
- IX - convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais;
- X- promoção da acessibilidade;
- XI - promoção da autonomia, participação política e aprendizagem;
- XII - compromisso com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável
- XIII - vinculação com os processos de gestão e cultura organizacional do IFFar, voltados às práticas educativas e incentivadoras da cultura inclusiva;
- XIV- promoção de formação, qualificação e capacitação contínua dos servidores e estudantes na busca de práticas inclusivas.

#### 4. DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO

São diretrizes para implementação da Política de Diversidade e Inclusão do IFFar:

- I - dotação específica de recursos financeiros no orçamento anual de custeio - ação funcionamento do IFFar para desenvolvimento e continuidade da Política de Diversidade e Inclusão, em conformidade com o estabelecido no PDI 2019-2026; .
- II - consolidação e fomento do trabalho das Coordenações de Ações Inclusivas e dos Núcleos Inclusivos em todas as unidades;
- III - celebração de convênios e parcerias com instituições públicas, privadas, movimentos sociais e organizações não governamentais, com o intuito de assegurar ações de articulação, intersetorialidade e descentralização das políticas públicas;
- IV - formação permanente da comunidade acadêmica do IFFar;
- V - ampla divulgação desta Política nas diversas mídias de comunicação;



- VI - garantia da legislação e ampliação de reserva de vagas vigente em todos os processos de ingresso de estudantes e concursos públicos do IFFar;
- VII - acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes;
- VIII - acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFFar;
- IX - compromisso com o ingresso, a permanência e o êxito de todos os estudantes;
- X - integração da Política de Diversidade e Inclusão do IFFar ao Plano de Desenvolvimento Institucional, aos processos e às políticas da organização;
- XI - garantia de recursos e serviços para promoção da aprendizagem;
- XII - garantia de implementação da CAI, dos núcleos inclusivos e da oferta de AEE em todas as unidades da Instituição.
- XIII - garantia de que haja em cada unidade profissionais específicos: professor de educação especial/atendimento educacional especializado, professor de Libras, tradutor intérprete de Libras, profissional de apoio (conforme a necessidade do estudante);
- XIV - articulação com o Programa Permanência e Êxito;
- XV - articulação com a Política de não violência do IFFar;
- XVI - compromisso de todos e todas no apoio e desenvolvimento de ações, práticas e condutas inclusivas.

## 5. AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A Política de Inclusão deverá ser revisada sempre que necessário, respeitado o intervalo máximo de 24 (vinte e quatro meses). A formulação de propostas de alteração desta Política é de competência das Coordenações de Ações Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino, em conjunto com as Coordenações de Ações Inclusivas dos *Campi*.

## **ANEXO K - Regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discente com necessidades especiais do IFAL**

### **REGULAMENTAÇÃO DE PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE DISCENTE COM NECESSIDADES ESPECIAIS DO IFAL**

Art. 1º A presente normativa regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliações, bem como as adaptações/adequações curriculares de discentes com necessidades específicas (NES) que, em decorrência de deficiência, de altas habilidades/superdotação, transtornos do espectro autista - TEA, transtornos de aprendizagem ou alguma limitação transitória, necessitem de um acompanhamento diferenciado.

§ 1º De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI 13146/2015, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 2º Devem ser consideradas pessoas com deficiência, para fins desta Orientação Normativa, aquelas que possuem as limitações previstas no art. 5º, § 1º do Decreto 5296/04 e, para efeitos legais, aquelas com transtorno do espectro autista, conforme art. 1º da Lei 12.764/12, cujo detalhamento segue abaixo:

I. Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida e outras, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II. Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

III. Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV. Deficiência intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho;

V. Deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências;

VI. Transtornos do espectro autista: pessoas que possuem a síndrome clínica caracterizada na forma de:

a) Deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal

usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

b) Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados

por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 3o Poderão ainda fazer jus às adaptações curriculares os/as discentes que apresentarem algum outro tipo de necessidade específica, como os transtornos de aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH), e os/as estudantes que possuem altas habilidades/superdotação.

Art. 2o A avaliação da deficiência, das altas habilidades/superdotação, dos TEA, dos transtornos de aprendizagem ou de alguma limitação transitória, quando necessária, será biopsicossocial, realizada através de parceria com a rede de saúde.

## CAPÍTULO I - DA IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS INICIAIS

Art. 3o A identificação de discentes com necessidades específicas poderá ocorrer das seguintes formas:

I. Acesso por meio da cota para Pessoa com Deficiência (PCD)

II. Na matrícula: quando o/a estudante assinala a opção que o qualifica como Pessoa com Necessidade Específica, ou quando indica necessidade de atendimento específico;

III. De forma espontânea: quando o/a discente ou a família apresenta a demanda à escola;

IV. Por identificação: quando servidores/as do IFAL encaminharem alguma demanda para o Napne e/ou Coordenação Pedagógica ou correlato.

§ 1 A Coordenação de Registro Acadêmico (CRA) encaminhará as informações dos/as discentes com necessidades específicas, regularmente matriculados, ao Napne e Coordenação Pedagógica ou correlato do campus, imediatamente após a matrícula.

§ 2º No caso de identificação feita por servidores/as, o encaminhamento deverá ser feito por meio do formulário disponibilizado no Anexo I. § 3o Em todos os casos, é necessário que a Diretoria de Ensino ou Departamento Acadêmico do campus e Coordenação de Ações Inclusivas sejam notificados formalmente via memorando pelo Napne.

Art. 4º O Napne e a Coordenação Pedagógica ou correlato articularão a realização do acolhimento dos/as discentes, conforme os seguintes procedimentos:

I. Atendimento inicial realizado em conjunto pelo Napne e Coordenação Pedagógica ou correlato ao/a estudante com necessidade específica e sua família;

II. Acompanhamento pela equipe da assistência estudantil do campus: Psicologia, Serviço Social e Equipe de Saúde, quando houver esses profissionais no quadro de servidores/as do campus;

III. Levantamento pelo Napne de um histórico de atendimentos e procedimentos anteriormente desenvolvidos (histórico escolar anterior, parecer pedagógico, serviços

especializados acessados pelo/a discente em outras instituições), buscando sempre constituir o atendimento mais adequado à realidade do discente e da instituição;

IV. Construção de forma colaborativa do PEI - Plano Educacional Individualizado (Anexo 2);

V. Realização de encaminhamento externo, quando necessário, por meio de parceria com a rede de proteção social.

Art. 5o o laudo médico (ou declaração) não é obrigatório para dar início à realização dos encaminhamentos que se fizerem necessários ao melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do/a discente, conforme Nota Técnica N° 04/2014 publicada pelo MEC.

§ 1o Na ausência de laudo ou declaração médica, o Napne, a coordenação pedagógica ou correlato, em conjunto com a equipe multiprofissional do campus, fará um acolhimento inicial e dará as orientações necessárias para o acompanhamento na escola, além dos devidos encaminhamentos para diagnóstico e acompanhamento na rede de proteção social ou demais serviços especializados.

Art. 6o O acesso à documentação entregue ao Napne e à Coordenação Pedagógica ou correlato, às informações do processo de acompanhamento do discente e aos registros feitos, deve ser restrito aos/as servidores/as que compõem essas equipes, não sendo permitido o compartilhamento destas informações, tendo em vista a garantia do sigilo.

## CAPÍTULO II - DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E ACOMPANHAMENTO

Art. 7° Para cada estudante que apresente necessidade específica deverá ser elaborado um Plano Educacional Individualizado - PEI.

Parágrafo único. O Napne, em parceria com a coordenação pedagógica ou correlato, docentes e equipe multiprofissional da escola, será o responsável pela elaboração e acompanhamento do PEI.

Art. 8° O PEI deve conter as seguintes informações:

I. Dados do/a discente com a identificação da necessidade específica e suas características mais recorrentes: diagnósticos e encaminhamentos anteriores, comorbidades relevantes, se faz medicação de uso contínuo, dependência/autonomia no contexto familiar/escolar/organizacional e os acompanhamentos anteriores e atuais na rede de proteção social;

II. Relato sistematizado dos avanços, dificuldades e potencialidades experimentados pelo discente em seu percurso educacional: objetivos de ensino já atingidos em outros níveis de ensino e/ou rede de proteção social; componentes curriculares em que tem mais facilidade ou aptidão; experiências positivas anteriores no ensino;

III. Principais demandas identificadas junto ao discente: implicações da necessidade específica em relação à aprendizagem; limitações encontradas em outros níveis de ensino e/ou rede de proteção social; componentes curriculares em que tem mais dificuldade; retenções ou adaptações na temporalidade anterior; experiências negativas anteriores no ensino;

IV. Ações pedagógicas adequadas conforme orientações para cada tipo de necessidade específica: adequações curriculares com flexibilização de conteúdos

básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico adaptado e tecnologias assistivas) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso;

V. Descrição das propostas iniciais de intervenção: adaptações propostas quanto à acessibilidade e aprendizagem; adaptações curriculares de pequeno e grande portes indicadas, quando for o caso; atendimentos propostos, como assistência estudantil monitoria; apoios complementares indicados, incluindo área, profissionais, modalidade, local, frequência.

Art. 9o A partir da elaboração do PEI, o acompanhamento ao/à discente se dará de forma sistemática, compreendendo as seguintes ações:

I. Atendimentos periódicos definidos pelo Napne e Coordenação Pedagógica ou correlato e

atendimentos individualizados com os/as docentes, conforme definições no PEI;

II. Realização de reuniões periódicas com os/as docentes, buscando, em conjunto, estratégias de ensino e de aprendizagem, além de adaptações/adequações curriculares que se façam necessárias, buscando propor soluções conjuntas, baseadas em cada caso;

III. Avaliação sistemática do processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes acompanhados.

Art. 10 A partir da estruturação do PEI, deverão ser organizadas as adaptações curriculares pertinentes ao estudante (Anexo III).

§ 1º Adaptações Curriculares deverão ser elaboradas por componente curricular, com a descrição das adaptações/adequações que serão realizadas durante todo o período letivo.

§ 2o O/A docente deverá elaborar as adaptações curriculares, considerando as demandas observadas na orientação realizada pela equipe do Napne e psicologia;

§ 3º O/A pedagogo/a deverá orientar e avaliar as estratégias de adaptações curriculares;

§ 4º O documento com as adaptações curriculares deverá ser preenchido e entregue, bimestralmente, à Coordenação Pedagógica ou correlato com cópia para o Napne.

Art. 11 Ao longo dos períodos letivos, a Coordenação Pedagógica manterá uma pasta com o registro de todas as adaptações curriculares realizadas pelas/os professoras/es de cada discente com necessidades específicas para que, ao final do itinerário acadêmico, se tenha composto um arquivo do que foi feito pela Instituição, objetivando a inclusão e permanência exitosa do/a discente.

Art. 12 Os/as docentes deverão emitir um parecer descritivo no término de cada bimestre (nível médio) ou semestre (superior e subsequente) para cada discente público-alvo do Napne. O relatório deverá ser enviado à Coordenação Pedagógica ou correlato e apresentar as seguintes informações:

I. Avanços do/a discente no último período: deve contemplar não somente os avanços no processo de aquisição de conhecimentos escolares, como também em outros aspectos relativos à aprendizagem de maneira geral, de sociabilidade, amadurecimento intelectual, social e outros;

II. Dificuldades do/a discente no último período: pode estar associada às dificuldades características da especificidade apresentada pelo discente, como também às que poderão ocorrer por fatores diversos, relacionados ou não ao quadro original, ao longo de seu processo formativo.

### CAPÍTULO III – DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Art. 13 As Adaptações Curriculares (pequeno e grande porte) são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos/as os/as estudantes e, dentre estes, os/as que apresentam necessidades específicas, propiciando espaços de múltiplas convivências, de conhecimentos e trocas variadas, diferentes linguagens, identidades, socialização, aprendizagens e desenvolvimento da autonomia (MEC/SEESP, 2000).

Art. 14 As adaptações curriculares de pequeno porte se constituem de modificações menos complexas no currículo regular e devem ser registradas no Plano Educacional Individualizado (PEI), sendo realizadas pelo/a professor/a no planejamento de suas atividades, com orientação da Pedagoga, da Psicóloga/o escolar e do Napne. Essas iniciativas representam pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula e podem ser:

- I. Organizativas (organização de agrupamentos, didática, espaço);
- II. Objetivos e conteúdos (priorização de áreas, conteúdos, sequenciação e eliminação de conteúdos secundários);
- III. Procedimentos didáticos e metodológicos (modificação de procedimentos, atividades alternativas e complementares, nível de complexidade e sequenciação, adaptação de materiais e seleção de materiais);
- IV. Avaliativas (adequação e/ou modificação de técnicas e instrumentos); V. Na temporalidade (modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos).

Art. 15 As adequações devem ser consideradas conforme as especificidades apresentadas pelo/a estudante no contexto da sala de aula, evitando generalizações por deficiência.

Art. 16 No caso de estudantes com altas habilidades/superdotação, as adaptações curriculares podem incorporar programa de estudos acelerados flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento, bem como enriquecimento e diversificação dos conteúdos com ampliações curriculares verticais (área específica) e/ou horizontais (interdisciplinares).

Art. 17 As adaptações curriculares de grande porte visam o melhor aproveitamento e enriquecimento da escolaridade do estudante, sendo realizadas pelo professor/a no planejamento de suas atividades, com orientação da Pedagoga, da Psicóloga escolar e do Napne e devem considerar:

- I. a real necessidade do/a estudante;
- II. a relação entre o nível de competência curricular do/a estudante e a proposta curricular regular;
- III. caráter processual do desenvolvimento humano e da aprendizagem;
- IV. uma criteriosa avaliação do a estudante, partindo do acompanhamento do PEI e considerando a sua competência acadêmica.

Art. 18 As adaptações curriculares de grande porte serão utilizadas quando houver discrepância entre as necessidades do/a discente e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização.

Art. 19 As adaptações de grande porte acontecem dentro de 02 (duas) instâncias:

§ 1º Adaptações de caráter Pedagógico, que envolvem os seguintes elementos curriculares: Objetivos, Conteúdos, Metodologia e Organização Didática, Avaliação e Temporalidade.

I. As adequações relativas aos objetivos sugerem decisões que modificam significativamente o planejamento quanto aos objetivos definidos, adotando uma ou mais das seguintes alternativas:

- a) Eliminação de objetivos básicos quando extrapolam as condições do(a) estudante para atingi-lo, temporária ou permanentemente;
- b) Introdução de objetivos específicos alternativos não previstos para os/as demais estudantes, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente;
- c) Introdução de objetivos específicos complementares não previstos para os/as demais estudantes, mas acrescentados na programação pedagógica para suplementar necessidades específicas.

II. As adequações relativas aos conteúdos incidem sobre conteúdos básicos e essenciais do currículo e requerem uma avaliação criteriosa para serem adotados, como

- a) A introdução de novos conteúdos não previstos para as/os demais alunas/os, mas essenciais para alguns, em particular;
- b) Eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do(a) aluno(a). Geralmente estão associados a objetivos que também tiveram de ser eliminados.

III. As adequações relativas à metodologia são consideradas significativas quando implicam uma modificação expressiva no planejamento e na atuação docente, como:

- a) A introdução de métodos muito específicos para atender às necessidades particulares do(a) aluno(a). De um modo geral, são orientados por professor especializado;
- b) As alterações nos procedimentos didáticos usualmente adotados pelo professor;
- c) A organização significativamente diferenciada da sala de aula para atender às necessidades específicas do(a) aluno(a).

IV. As adequações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados ou eliminados e influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do(a) aluno(a), evitando a cobrança de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição.

IV. As adequações significativas na temporalidade referem-se ao ajuste temporal possível para que o/a estudante adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo próprio ou do desenvolvimento de um repertório anterior que seja indispensável para novas aprendizagens. Esta adequação requer uma criteriosa avaliação do(a) estudante e do contexto escolar e familiar, porque podem resultar em um prolongamento do tempo de escolarização do(a) aluno(a). Não caracteriza retenção, mas parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos.

§ 2º Adaptações de caráter Técnico-político-administrativo, que envolvem a garantia de condições estruturais, administrativas e de acesso ao currículo, tais como:

- I. A criação de condições físicas, ambientais e materiais para o/a estudante dentro do campus;
- II. A viabilização de melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais o/a estudante convive na comunidade escolar;
- III. O favorecimento da participação nas atividades escolares;
- IV. A atuação para a aquisição do mobiliário específico necessário;
- V. A atuação para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- VI. A adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;
- VII. A adoção de sistemas de comunicação alternativos para os estudantes impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação);
- VIII. O fornecimento de formação continuada dos/as profissionais da educação;
- IX. A efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transetorialidade.
- X. Alteração no sistema acadêmico para contemplar as necessidades de avaliação dos/as estudantes com necessidades específicas.

#### CAPÍTULO IV - DA AVALIAÇÃO E CONSELHO DE CLASSE

Art. 20 É conferido aos discentes com necessidades específicas a possibilidade de serem avaliados sob formas ou condições adequadas à sua situação, considerando seus limites e potencialidades, facilidades ou dificuldades em determinadas áreas do saber ou do fazer, e contribuindo para o crescimento e a autonomia. Sobre tais condições, dispõem-se:

- I. As adequações e adaptações curriculares deverão ser pautadas em ações docentes fundamentadas em critérios pedagógicos, observados e avaliados necessariamente em conjunto, entre os/as docentes dos componentes curriculares e a pedagogia, podendo também participar desse processo a equipe do Napne e outros profissionais que se avaliarem adequados.
- II. As alterações realizadas no currículo deverão considerar ações complexas de investigação e troca de informações, sobre o processo de ensino-aprendizagem do estudante, entre a equipe docente, a pedagogia, a psicologia e a equipe do Napne, junto ao/a próprio/a estudante e, em caso de menor de idade ou em situação de curatela, à família e aos responsáveis.
- III. As adaptações curriculares deverão incidir, sobretudo, na forma e no método de avaliação, não no conteúdo desta, exceto no caso de discentes com Deficiência Intelectual e/ou TEA e outros casos omissos com adaptações curriculares previstas no PEI;
- IV. As adaptações curriculares deverão considerar as especificidades apresentadas pelo/a discente no contexto da sala de aula, evitando generalizações por deficiência.
- V. As formas e métodos de avaliação deverão Ser estabelecidas por mútuo acordo entre o/a docente e o/a discente, recorrendo, se necessário, ao parecer da equipe pedagógica, da psicologia e do Napne;
- VI. A avaliação do rendimento escolar se dará com ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- VII. Os/as estudantes terão direito à disponibilização de provas em formatos acessíveis de acordo com suas necessidades específicas, conforme Resolução CNE/CEB no 02/2001 e Lei no 13,146/2015.



VIII. Os enunciados das provas deverão ter apresentação adequada ao tipo de deficiência (informatizados, ampliados, registros em áudio, caracteres em Braille, tradução/interpretação em Libras etc.), e as respostas poderão ser dadas sob forma não convencional (por registro em áudio, em Braille, por ditado, registro informatizado, tradução/interpretação em libras etc.);

IX. Deve-se considerar a flexibilização de correção de provas escritas realizadas por estudantes surdos valorizando o aspecto semântico, conforme Decreto 5.626/2005; Lei no 13.146/2015 e Portaria MEC nº 3.284/2003.

X. Sempre que se justifique pelo princípio da equidade, o/a discente com necessidades específicas poderá usufruir, durante a avaliação, não apenas de tecnologia assistiva e/ou recursos físicos relacionados à sua necessidade (canetas especiais, reglete/punção, sorobã ou ábaco, lupa, calculadora, entre outros), como também dos profissionais de apoio que se façam necessários;

XI. Sempre que a avaliação requeira a necessidade de acompanhamento de profissionais de educação especial, atendentes pessoais, acompanhantes, e/ou profissionais de apoio não usuais, a solicitação deverá ser feita ao Napne com, no mínimo, sete dias úteis de antecedência.

XII. Nos casos que impliquem grande esforço de leitura e/ou escrita, será concedido aos discentes um período complementar, independente do pedido deste. Caso não seja possível ao docente acompanhar o/a discente nesse tempo extra, caberá ao docente fazer o desdobramento da avaliação;

XIII. O/A docente proporcionará apoio especial aos discentes com necessidades específicas na forma de consulta a dicionários, tabelas, ou a outros materiais na avaliação, quando se fizer necessário;

XIV. Sempre que se justifique, o/a discente realizará a avaliação em local separado e/ou em outro momento;

XV. A não observância das condições expressas nos incisos I ao XII implicará na possibilidade de revisão da avaliação e/ou do resultado final.

Art. 21 O IFAL adotará o conselho de classe como instância avaliativa e deliberativa acerca do processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes com necessidades específicas, nas suas diferentes modalidades de oferta.

§ 1º O conselho de classe avaliativo deverá identificar possíveis dificuldades cotidianas, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados de desempenho acadêmico devem ser identificados e analisados com vistas à promoção de condições de recuperação de eventuais dificuldades e defasagens de aprendizagem visando à superação da retenção e evasão estudantil em cada etapa do período letivo,

§ 2º A depender do quantitativo de discentes com necessidades específicas, recomenda-se a realização de um conselho de classe em momento distinto daquele feito usualmente para os demais discentes, visando o aprofundamento das discussões e reflexões, de modo a possibilitar a revisão da prática educativa, com vistas a um redirecionamento do processo pedagógico, assim como em relação à avaliação do desempenho acadêmico dos discentes;

§ 3º o conselho de Classe deliberativo deverá analisar e deliberar sobre a situação final de desempenho de discentes com necessidades específicas não aprovados na recuperação final, independente da quantidade de componentes curriculares no qual o estudante ficou retido no período letivo e que atendam as seguintes condições:

I. Apresentar frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total do conjunto dos componentes curriculares de cada série / módulo;

II. Ter participação efetiva, quando não houver impedimento (transporte e possibilidade de ficar no contraturno) nas atividades de complementação ou suplementação pedagógica (extraclasse), desenvolvidas pela instituição no intuito de minimizar as dificuldades apresentadas;

III. Ter participação efetiva nos processos de recuperações desenvolvidos no componente curricular objeto da apreciação.

Art. 22 A progressão do/a discente com necessidade específica deverá ser subsidiada pelo PEI, levando em consideração o posicionamento dos conselhos de classe avaliativos, ao longo do período letivo, do conselho final e da equipe pedagógica e do Napne.

Art. 23 Caso o/a discente com necessidade específica não tenha atingido a aprovação, após a realização de todas as adaptações/adequações curriculares possíveis de serem realizadas pelos/as docentes, poderá ficar retido e solicitar aproveitamento de estudos das disciplinas cursadas com êxito.

#### CAPÍTULO V - DA INTEGRALIZAÇÃO

Art. 24 Transcorrido o prazo máximo fixado para a integralização da matriz curricular, a considerar o dobro do tempo regular do curso previsto no Projeto Pedagógico de Curso - PPC, incluindo o tempo total de trancamento de matrícula, os estudantes com necessidades específicas farão jus a tempo adicional para finalização do curso de acordo com a proposta de adaptação curricular e avaliação da pedagogia e equipe do Napne, considerando o PEI.

Art. 25 O prolongamento do período de integralização do curso do/s/as estudantes com necessidades específicas se dará em função da necessidade de adaptação curricular temporal, podendo o estudante permanecer na mesma série/módulo por dois períodos letivos ou mais, sem considerar retenção, conforme acompanhamento/avaliação da pedagogia e equipe do Napne, considerando o PEI.

#### CAPÍTULO VI – DO APOIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DO/A PEDAGOGO/A

Art. 26 Cabe à Coordenação Pedagógica:

- I. Receber encaminhamentos de estudantes com necessidades específicas;
- II. Realizar, junto com o Napne e a equipe da assistência estudantil, o acolhimento do/a estudante, de acordo com os procedimentos estabelecidos neste Normativo;
- III. Analisar, junto com o Napne e a psicologia, quando houver no campus, o histórico de atendimentos e procedimentos educacionais anteriormente desenvolvidos;
- IV. Atender e orientar os pais de estudantes com necessidades específicas no que se refere às especificidades do itinerário formativo de inclusão.
- V. Receber e analisar o parecer descritivo, com avanços e dificuldades do/a estudante, elaborado periodicamente pelos/as docentes.

Art. 27 Cabe aos profissionais da pedagogia:

- I. Ter acesso às informações contidas no processo de acompanhamento do/a estudante, mantendo o devido sigilo;
- II. Orientar os/as docentes no processo de elaboração e execução das adaptações curriculares (quando necessárias);

- III. Participar da elaboração do Plano Educacional Individualizado - PEI, especialmente no que diz respeito as adaptações curriculares necessárias;
- IV. Elaborar parecer pedagógico para fundamentar o encaminhamento externo do/a estudante (quando necessário);
- V. Realizar atendimentos periódicos com os estudante e os/as docentes de suas respectivas turmas para acompanhamento do PEI e outros assuntos pertinentes;
- VI. Promover reuniões pedagógicas para discutir estratégias de ensino, bem como as adaptações curriculares necessárias.

## CAPÍTULO VII - DO APOIO DO NAPNE

Art. 28 Cabem ao Napne, além das atribuições constantes na resolução 45, as seguintes funções:

- I. monitorar todo o processo de acessibilidade pedagógica;
- II. comunicar aos responsáveis pelo/a estudante as ações destinadas para o discente;
- III. enviar, quando necessário, sumário das ações aplicadas aos discentes com necessidades específicas a Coordenação de Ações Inclusivas - CAI para acompanhamento.

Parágrafo único. Nos campi onde não há Napne, a Coordenação Pedagógica assumirá a função de promover a acessibilidade necessária para a permanência e êxito do discente com necessidades específicas.

Art. 29 O Napne, considerando os limites de sua capacidade operacional e competência, poderá auxiliar o/a docente nas adequações de materiais e instrumentos. A Coordenação Pedagógica, por sua vez, auxiliará na orientação, preparação e/ou encaminhamento para as alterações necessárias.

Art. 30 Na organização e oferta dos serviços dos/as profissionais da educação especial e dos/as profissionais de apoio, atendentes pessoais, acompanhantes, estagiários e/ou monitores, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos discentes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais, devem ser considerados os seguintes aspectos:

- I. O profissional tradutor e intérprete de Libras/Português e guia-intérprete mediará a comunicação de para a pessoa surda, ao interpretar e/ou traduzir as 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva, conforme legislação vigente;
- II. Ledor é o profissional que, se necessário, pode ler questões de provas para o/a estudante. Escriba é o profissional que pode escrever as questões ditadas pelo/a estudante;
- III. Os/as profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestarão auxílio individualizado aos discentes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo/a discente, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência;
- IV. A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do/a discente não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais discentes;
- V. Em caso de discente que requer um profissional "acompanhante" em razão de histórico de segregação, cabe ao *campus* favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando, junto a família, a possibilidade gradativa de retirar esse profissional;

- VI. Não é atribuição do profissional de apoio (atendentes pessoais, acompanhantes, estagiários e/ou monitores) propor atividades educacionais diferenciadas e nem se responsabilizar pelo ensino ao/a discente com necessidades específicas;
- VII. Os/As profissionais da educação especial, profissional de apoio, atendentes pessoais, acompanhantes, estagiários e/ou monitores devem atuar de forma articulada com as/os professoras/es e outros profissionais no contexto da escola;
- VIII. As/Os demais servidoras/es que atuam no âmbito geral da escola, especialmente do ensino, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação ao atendimento às necessidades específicas dos discentes.

Art. 31 O apoio educacional complementar realizado pelo Napne deverá ser registrado no PEI.

## CAPÍTULO VIII - DO APOIO DO CORPO DOCENTE

Art. 32 Os/As docentes deverão reservar no mínimo 1 hora de sua carga horária para conceder apoio educacional complementar ou suplementar agendado aos discentes com necessidades específicas.

Art. 33 O apoio educacional complementar/suplementar docente deverá constar no planejamento do/a docente e acontecer no horário de atendimento docente, definido em seu PIT (Plano Individual de Trabalho).

Art. 34 Cabe ao/a docente participar das atividades de formação continuada promovidas pelo Napne e/ou Coordenação Pedagógica.

Art. 35 Quando houver a necessidade de adequação de material, visitas técnicas ou qualquer atividade de ensino, estas devem ser encaminhadas ao Napne com antecedência mínima de 05 (cinco) dias úteis à aula e/ou à atividade;

Art. 36 Será concedido aos discentes com necessidades específicas, no *campus*, a possibilidade de gravar as aulas para fins exclusivamente escolares. O/A docente que não concordar com a gravação das suas aulas deverá fornecer ao discente e ao Napne os elementos referentes ao conteúdo de cada aula em até dois dias úteis após sua realização.

## CAPÍTULO IX - DO APOIO DA PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL

Art. 37 Cabe à Psicologia Escolar Educacional:

- I. Informar as possíveis demandas identificadas pela Psicologia para o Napne e/ou Coordenação Pedagógica ou correlato.
- II. Acolher e acompanhar os/as estudantes com necessidades específicas.
- III. Identificar habilidades, potencialidades, dificuldades, aptidões e estratégias de aprendizagem do/a discente com necessidade específica, a fim de dar subsídio aos procedimentos de identificação, acompanhamento, avaliação e adaptações/adequações curriculares.
- IV. Contribuir com informações relevantes para a construção das adaptações curriculares, das metodologias e dos processos avaliativos a serem realizados pelas/os docentes.
- V. Atender e orientar as/os responsáveis de estudantes com necessidades específicas no que se refere às especificidades do itinerário formativo de inclusão.

VI. Colaborar com a elaboração do PEI, sob a responsabilidade do Napne, junto a coordenação pedagógica ou correlato, docentes e equipe multiprofissional.

VII. Realizar encaminhamento interno e externo, quando necessário.

IX. Analisar, junto com ao Napne e a Pedagogia, quando houver no campus, o histórico de atendimentos e procedimentos educacionais anteriormente desenvolvidos.

Parágrafo único. Não é atribuição *da/o* psicóloga/o escolar educacional no Ifal realizar psicodiagnóstico ou acompanhamento psicoterápico.

## DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 38 Deverá ser garantido o direito do/a discente de recusar o apoio, os acompanhamentos e demais procedimentos previstos. Para tanto, será solicitada a ciência do/a discente e do/a responsável, quando for o caso (Anexo IV), podendo, a qualquer tempo, ser cancelada essa recusa, mediante solicitação documentada do/a discente e/ou responsável.

Art. 39 Sempre que necessário a Cal poderá ser convidada a participar de reuniões nos *campi* para assessorar e acompanhar a implementação deste normativo.

Art. 40 Os casos omissos serão resolvidos pelo Napne em parceria com a Direção de Ensino do *campus* ou correlato e Coordenação de Ações Inclusivas na Reitoria.

Art. 41 A presente normativa, depois de aprovada, e cumpridas as formalidades legais, entra em vigor, ficando revogadas todas as disposições em contrário.

## **ANEXO L – Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense**

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal Catarinense

### **POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

#### **TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**Art. 1º** A presente resolução dispõe sobre a Política Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense (IFC), que orienta ações de promoção da inclusão, diversidade e os direitos humanos, para o acompanhamento e suporte da comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexualidade, necessidades específicas ou de outras características individuais, coletivas e sociais.

#### **TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS**

**Art. 2º** São princípios da Política Inclusão e Diversidade do IFC:

- compromisso com os direitos humanos e a cidadania;
- promoção da inclusão, diversidade e direitos humanos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão;
- equidade nas condições de acesso, permanência e êxito no percurso formativo preservando e promovendo o respeito à diversidade em todos os seus matizes;
- defesa e compromisso com a justiça social e combate à todas as formas de preconceito;
- efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade; VI - gestão democrática;
- sustentabilidade socioambiental;
- respeito às particularidades regionais dos *campi*; IX - respeito à liberdade;
- garantia de valores éticos e humanísticos;
- defesa de uma instituição inclusiva e diversa.

#### **TÍTULO III DOS OBJETIVOS**

**Art. 3º** Os objetivos da Política Inclusão e Diversidade do IFC estão em consonância direta com a missão da instituição descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): “Proporcionar educação profissional atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional”, além de criar mecanismos que promovam inclusão, diversidade e direitos humanos, evitem a evasão e favoreçam a permanência na instituição.

#### **CAPÍTULO I DO OBJETIVO GERAL**

**Art. 4º** A Política Inclusão e Diversidade do IFC tem por objetivo promover a inclusão, o respeito à diversidade e aos direitos humanos no âmbito do IFC, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos e éticos.

## **CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

**Art. 5º** São objetivos específicos da Política Inclusão e Diversidade do IFC:

- promover na instituição a cultura da educação inclusiva, contemplando a diversidade e os direitos humanos, buscando a eliminação das barreiras e preconceitos, sejam estes quais forem;
- promover o respeito aos direitos humanos, a inclusão e a diversidade em todos os seus matizes por meio de ações de pesquisa, ensino e extensão;
- contribuir para que as instâncias de inclusão e diversidade trabalhem de forma integrada na busca de uma cultura de inclusão, de diversidade e acessibilidade no IFC;
- incentivar e apoiar a comunidade acadêmica para que promova, nos diferentes âmbitos do IFC a educação para as relações na diversidade;
- desenvolver ações, visando apoiar a permanência e êxito dos estudantes do IFC mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;
- incentivar e apoiar ações que promovam o combate aos preconceitos relacionados a: necessidades específicas e pessoas com deficiência, gênero e sexualidade, diversidade étnico-racial, cultural e religiosa ou de outras características individuais, coletivas e sociais; VII - Promover a cultura da paz visando a sustentabilidade social, a garantia dos direitos humanos, com respeito a interculturalidade, a promoção das relações pacíficas e prevenção de conflitos.

## **TÍTULO IV DAS INSTÂNCIAS DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**Art. 6º** A Política Inclusão e Diversidade se concretiza e se organiza pelas seguintes instâncias no âmbito das unidades do IFC (em cada *campus* e na Reitoria):

I - Comitê de Diversidade e Inclusão, composto pelos núcleos inclusivos.

II - Núcleos inclusivos:

Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI)

Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)

Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES)

§ 1º É facultada a implementação do Núcleo de Educação do Campo aos *campi* cujas características manifestem esta necessidade.

§ 2º É facultativo aos *campi* e à Reitoria, respeitando suas especificidades, a formação de outros núcleos inclusivos, conforme disposto no Art 38.

**Art. 7º** Cada *campus* e a Reitoria tem 180 dias para compor as instâncias previstas no Art.6º, a partir da aprovação da presente Resolução.

**Art. 8º** A Política de Inclusão e Diversidade se concretiza e se organiza em âmbito institucional por meio das instâncias:

Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade, composto por representantes dos núcleos inclusivos institucionais.

Núcleos Inclusivos Institucionais:

Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas - Institucional (NEABI - Institucional);

Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas - Institucional (NAPNE - Institucional);

Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade - Institucional (NEGES - Institucional).

**Art. 9º** O mandato dos membros participantes das instâncias previstas nos Art. 6º e 8º será de dois anos, podendo ser reconduzido por uma única vez.

**Art. 10** O comparecimento dos membros às reuniões das instâncias previstas nos Art. 6º e 8º tem prioridade em relação a qualquer outra atividade administrativa ou acadêmica no IFC, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão.

§ 1º O comparecimento a reuniões de órgãos de hierarquia superior terá prioridade.

§ 2º Os membros deverão informar com antecedência mínima de vinte e quatro horas qualquer impedimento para participar da reunião ordinária ou extraordinária.

§ 3º O membro que faltar às reuniões por três vezes consecutivas, sem justificativa, será automaticamente desligado.

**Art. 11** As convocações para as reuniões ordinárias e extraordinárias serão encaminhadas nominalmente aos membros.

## **CAPÍTULO I**

### **DAS INSTÂNCIAS NO ÂMBITO DAS UNIDADES DO IFC**

#### **SEÇÃO I - NÚCLEOS INCLUSIVOS**

**Art. 12** Os núcleos inclusivos são órgãos de natureza propositiva e consultiva e encontram-se, nos *campi*, ligados diretamente à Direção de Desenvolvimento Educacional (DDE) e na Reitoria, ligados ao Gabinete.

Parágrafo único. Cada núcleo inclusivo do *campus* e da Reitoria fica também vinculado ao seu respectivo núcleo inclusivo institucional: Napne Institucional, Neabi Institucional e Neges Institucional.

**Art. 13** O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) é voltado para o fomento a estudos das questões étnico-raciais e desenvolvimento de ações de valorização das identidades afrodescendentes e indígenas.

**Parágrafo único.** São atribuições do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas nas unidades do IFC:

- Assessorar o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, complementada pela Lei nº 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”;



- Divulgar a influência e a importância das culturas indígenas, negras e/ou afrodescendentes na formação do povo brasileiro, bem como na sua arte, ciência e tecnologia;
- Apoiar e acompanhar proposições de ações de capacitação e assessoramento técnico para povos de territórios e comunidades tradicionais locais e regionais;
- Articular e promover ações referentes à questão da equidade e da proteção dos direitos de pessoas e grupos étnicos atingidos por atos discriminatórios, a exemplo do racismo, através de atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão;
- Sensibilizar a comunidade do *campus* e da Reitoria por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, quanto às questões étnico-raciais;
- Construir vínculos e manter diálogo permanente com fóruns, organizações, associações, representações da sociedade civil e movimentos sociais comprometidos com a temática etnicorracial;
- Assessorar e prestar consultoria às instâncias e setores do IFC em situações ou casos que envolvam essas temáticas;
- Promover ações em parceria com os núcleos inclusivos relacionados à promoção da inclusão, diversidade e o respeito aos direitos humanos;
- Propor programas de formação continuada para a comunidade da região de abrangência e ações de capacitação para servidores sobre as relações etnicorraciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
- Incentivar a relação instituição/comunidade, no que diz respeito às relações etnicorraciais;
- Disponibilizar, estimular a produção e demandar a aquisição de materiais diversos sobre as relações etnicorraciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural;
- Indicar obras para o acervo das bibliotecas sobre a temática Etnicorracial;
- Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educador e ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;
- Fazer intercâmbio com os demais *campi* e escolas da rede pública e privada, comunidades e povos tradicionais e outras instituições com o intuito de realização de atividades voltadas para a educação das relações etnicorraciais;
- Propor políticas de acesso, permanência e êxito, de modo a atender, aconselhar e acompanhar, forma transversal e interdisciplinar, pessoas que em funções de relações etnicorraciais se encontrem em vulnerabilidade social, cultural e/ou educacional;
- Participar dos processos de construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do IFC, a fim de garantir que a temática das relações etnicorraciais seja contemplada.

**Art. 14** No âmbito da Reitoria, ficam dispensadas as atribuições do Neabi constantes nos incisos III, IV, V, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XVI do Art 13.

**Art. 15** O Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) é voltado para o fomento a estudos das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas, e desenvolvimento de ações de inclusão e quebra de barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas.

**Parágrafo único.** São atribuições do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas nas unidades do IFC:

- Desenvolver ações de implementação de políticas de inclusão, conforme as demandas existentes na região de abrangência;
- Contribuir para as políticas de inclusão das esferas municipal, estadual e federal;

- Articular e promover ações referentes à questão da equidade e da proteção dos direitos de pessoas com deficiência e necessidades específicas, através de atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão;
- Sensibilizar a comunidade do *campus* e da Reitoria, por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, quanto a cultura da educação para a inclusão, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas;
- Construir vínculos e manter diálogo permanente com fóruns, organizações, associações, representações da sociedade civil e movimentos sociais comprometidos com a temática de equidade e inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas;
- Assessorar e prestar consultoria às instâncias e setores do IFC em situações ou casos que envolvam essas temáticas;
- Promover ações em parceria com os núcleos inclusivos relacionados à promoção da inclusão, diversidade e o respeito aos direitos humanos;
- Propor programas de formação continuada para a comunidade da região de abrangência e ações de capacitação para servidores sobre a inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas;
- Incentivar a relação instituição/comunidade, no que diz respeito às pessoas com deficiência e necessidades específicas;
- Disponibilizar, estimular a produção e demandar a aquisição de materiais diversos sobre a inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas, que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural;
- Indicar obras para o acervo das bibliotecas sobre a temática;
- Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educador e ao educando o entendimento da necessidade de inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas;
- Fazer intercâmbio com os demais *campi* e escolas da rede pública e privada e outras instituições com o intuito de realização de atividades voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas;
- Propor políticas de acesso, permanência e êxito, de modo a atender, aconselhar e acompanhar, forma transversal e interdisciplinar, pessoas com deficiência e necessidades específicas que se encontrem em vulnerabilidade social, cultural e/ou educacional;
- Participar dos processos de construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do IFC, a fim de garantir que a temática da inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas seja contemplada.

**Art. 16** No âmbito da Reitoria, ficam dispensadas as atribuições do Napne constantes nos incisos I, VIII, IX, X, XI, XII e XIII. do Art 15.

**Art. 17** O Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (Neges) é voltado para o fomento a estudos das questões relativas à temática de gênero, identidade de gênero e sexualidades no âmbito da Instituição e em suas relações com a comunidade externa e desenvolvimento de ações que promovam o combate ao preconceito.

**Parágrafo único.** São atribuições do Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade nas unidades do IFC:

- Propor programas, projetos e atividades que promovam a equidade de gênero e uma educação não sexista, em uma perspectiva étnica, racial e de classe;
- Realizar estudos e pesquisas sobre as relações sociais de sexualidade e gênero em suas inter-relações com as questões de classe social, processos de aprendizagem,

formação de professores, relações étnico- raciais, entre outros temas articulados ao ensino;

Articular e promover ações referentes à temática da diversidade sexual e de gênero, da equidade e proteção dos direitos de pessoas e grupos atingidos por atos discriminatórios, através de atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão;

- Sensibilizar a comunidade do *campus* e da Reitoria, por meio de espaços de debates, vivências e reflexões, quanto à temática da diversidade sexual e de gênero;

- Construir vínculos e manter diálogo permanente com fóruns, organizações, associações, representações da sociedade civil e movimentos sociais comprometidos com os direitos das mulheres e das pessoas LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais);

- Assessorar e prestar consultorias às instâncias e setores do IFC em situações e casos que envolvam essas temáticas;

- Promover ações em parceria com os núcleos inclusivos relacionados à promoção da inclusão, diversidade e o respeito aos direitos humanos;

- Propor programas de formação continuada para a comunidade da região de abrangência e ações de capacitação para servidores sobre a diversidade sexual e de gênero;

- Incentivar a relação instituição/comunidade, no que diz respeito aos temas relativos à diversidade sexual e de gênero;

- Disponibilizar, estimular a produção e demandar a aquisição de materiais diversos sobre equidade de gênero e diversidade sexual, que respeitem, valorizem e promovam a diversidade;

- Indicar obras para o acervo das bibliotecas sobre a temática;

- Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educador e ao educando o entendimento da necessidade da promoção da equidade de gênero e superação de preconceitos;

- Fazer intercâmbio com os demais *campi* e escolas da rede pública e privada e outras instituições com o intuito de realização de atividades voltadas para a promoção da equidade de gênero e respeito à diversidade sexual;

- Propor políticas de acesso, permanência e êxito, de modo a atender, aconselhar e acompanhar, forma transversal e interdisciplinar, pessoas que em função de gênero e/ou sexualidade se encontrem em vulnerabilidade social, cultural e/ou educacional;

- Participar dos processos de construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do IFC, a fim de garantir que a temática da diversidade sexual e de gênero seja contemplada.

**Art. 18** No âmbito da Reitoria, ficam dispensadas as atribuições do Neges constantes nos incisos VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV e XV do Art 17.

**Art. 19** Os núcleos inclusivos são compostos por:

- Coordenador;

- Vice-Coordenador; III - Secretário;

- Discentes;

- Membros da comunidade externa com atuação em movimentos sociais; VI - Demais membros que tenham afinidade com as temáticas dos núcleos.

§1º Cada núcleo deverá ser composto, no mínimo, pelos membros descritos nos incisos I, II e III.

§2º É facultativa a participação dos membros descritos nos incisos IV, V e VI.

§3º A nomeação dos componentes dos núcleos dar-se-á por portaria emitida pelo setor competente.

**Art. 20** Os participantes dos núcleos inclusivos se reunirão nos *campi* e na Reitoria: I - Ordinariamente, de forma mensal e presencial; II - Extraordinariamente, mediante convocação do coordenador ou por requerimento da maioria dos membros.

## **SEÇÃO II - DO COMITÊ DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**Art. 21** O Comitê de Diversidade e Inclusão é um órgão de natureza propositiva e consultiva e encontra-se, nos *campi*, ligado diretamente à Direção de Desenvolvimento Educacional (DDE) e na Reitoria, ao Gabinete.

**Art. 22** São atribuições do Comitê de Diversidade e Inclusão de cada *campus* e da Reitoria: I - Articular os núcleos inclusivos garantindo permanente diálogo para a manutenção dos mesmos;

- Disseminar a cultura da inclusão, diversidade e direitos humanos no âmbito de cada

*campus* e da Reitoria;

- Propor e discutir a construção de ações voltadas à promoção da diversidade, direitos humanos e inclusão;

- Auxiliar no processo de elaboração, implementação e revisão dos Projetos Pedagógicos dos variados cursos do *campus*, com o objetivo de promover a diversidade, a inclusão e os direitos humanos no IFC, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional;

- Viabilizar a capacitação de servidores, objetivando a discussão dos temas relacionados à diversidade, direitos humanos e inclusão;

- Garantir a discussão para a implementação da Política Inclusão e Diversidade;

- Contribuir com a elaboração e execução de políticas de inclusão, direitos humanos e diversidade das esferas municipal, estadual e federal;

- Mediar negociações e convênios com possíveis parceiros externos à instituição para situações específicas no atendimento às pessoas, referente a inclusão, direitos humanos e diversidade;

- Auxiliar na implementação de políticas de acesso e permanência dos estudantes com especificidades quanto à inclusão, os direitos humanos e a diversidade;

- Promover, junto à comunidade acadêmica, a divulgação da Política Inclusão e Diversidade do IFC;

- Manter articulação com os setores de atendimento ao estudante nos *campi*.

**Art. 23** Os participantes do Comitê de Diversidade e Inclusão se reunirão no *campus* e na Reitoria:

- Ordinariamente, a cada dois meses;

- Extraordinariamente, mediante convocação do coordenador ou por requerimento da maioria dos membros.

**Art. 24** O Comitê de Diversidade e Inclusão no *campus* e na Reitoria será composto pelos membros integrantes dos núcleos inclusivos do *campus* e da Reitoria constantes no Art 6º.

**Art. 25** Os membros do Comitê de Diversidade e Inclusão deverão escolher, entre seus pares, o coordenador, o vice-coordenador e secretário.

## **CAPÍTULO II DAS INSTÂNCIAS EM ÂMBITO INSTITUCIONAL**

### **SEÇÃO I - NÚCLEOS INCLUSIVOS INSTITUCIONAIS**

**Art. 26** Os núcleos inclusivos institucionais são órgãos de natureza propositiva e consultiva e encontram-se ligados ao Gabinete do Reitor.

**Art. 27** São atribuições dos núcleos inclusivos institucionais:

- Promover a articulação entre os núcleos inclusivos de mesma temática na Reitoria e nos *campi* do IFC;
- Estimular e assessorar a criação e atuação dos núcleos inclusivos na Reitoria e nos *campi* do IFC;
- Acompanhar e participar do processo de inserção das temáticas específicas de inclusão e diversidade e direitos humanos nos documentos oficiais do IFC;
- Propor a criação de programas de pós-graduação e de formação continuada com relação aos temas de diversidade, inclusão e direitos humanos;
- Zelar pela reserva de vagas (cotas) para pessoas com deficiência, negros, remanescentes de quilombos, aldeados e indígenas nos processos seletivos de ingresso e concursos públicos do IFC;
- Inserir a temática da educação das relações de gênero, diversidade, sexualidade, étnico-racial, na pauta das reuniões, fóruns, colegiados acadêmicos do IFC;
- Discutir e reivindicar a inclusão dos conteúdos sobre educação das relações de gênero, diversidade, sexualidade, étnico-racial nas práticas pedagógicas e nos instrumentos de avaliação institucional;
- Avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas, no tocante aos seus temas de atuação no âmbito do IFC.

**Art. 28** Os participantes dos núcleos inclusivos institucionais se reunirão:

- Ordinariamente, a cada dois meses.
- Extraordinariamente, mediante convocação do coordenador ou por requerimento da maioria dos membros.

**Art. 29** Os Núcleos Inclusivos Institucionais serão compostos por um representante de cada núcleo inclusivo dos *campi* e da Reitoria, escolhidos dentre seus pares, constantes no Art. 6º.

**Art. 30** Os membros dos Núcleos Inclusivos Institucionais deverão escolher, entre seus pares, o coordenador, o vice-coordenador e secretário.

### **SEÇÃO II - DO CONSELHO INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

**Art 31** O Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade é um órgão de natureza propositiva e consultiva e encontra-se ligado ao Gabinete do Reitor.

**Art. 32** São atribuições Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade: I - Assessorar sobre matérias de sua competência, quando solicitado;

- Disseminar a cultura da inclusão, diversidade e direitos humanos no âmbito institucional; II - Requerer a apreciação de temas relativos à inclusão, diversidade e direitos humanos nas instâncias da Instituição;

- Pleitear recursos orçamentários e extraorçamentários para o desenvolvimento de ações de inclusão, direitos humanos e diversidade;

- Propor a inserção da discussão de diversidade, direitos humanos e inclusão nos Projetos Pedagógicos dos variados cursos da instituição com o objetivo de promover a diversidade e a inclusão no IFC;

- Elaborar metas, pautas e cronograma de ações anuais do Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade;

- Auxiliar na elaboração dos critérios para editais, regulamentos e programas com enfoque nas ações de diversidade, inclusão e direitos humanos;

- Prever ações com o objetivo de garantir a discussão para a implementação de políticas de diversidade e inclusão;

- Realizar demais atividades correlatas, de acordo com as demandas específicas das ações voltadas à inclusão, aos direitos humanos e à diversidade;

- Avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas, no tocante a inclusão, direitos humanos e diversidade, no âmbito do IFC;

- Propor políticas de acesso e permanência dos estudantes com especificidades quanto à inclusão, direitos humanos e diversidade;

- Promover eventos que envolvam a capacitação de servidores para as práticas inclusivas em âmbito institucional.

**Art. 33** Os participantes do Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade se reunirão: I - Ordinariamente, a cada dois meses;

II - Extraordinariamente, mediante convocação do coordenador ou por requerimento da maioria dos membros.

**Art. 34** O Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade será composto por:

dois representantes, escolhidos entre seus pares, do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI - Institucional);

dois representantes, escolhidos entre seus pares, do Núcleo de Acessibilidade à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE - Institucional);

dois representantes, escolhidos entre seus pares, do Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES - Institucional);

dois representantes, escolhidos entre seus pares, de cada um dos demais núcleos inclusivos criados na instituição.

**Art. 35** As proposições finais do Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade que tenham caráter normativo serão encaminhadas às instâncias superiores.

**Art. 36** Os membros do Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade deverão escolher, entre seus pares, o coordenador, o vice-coordenador e secretário.

## **TÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

**Art. 37** As instâncias previstas nos Art. 6º e 8º devem fomentar a elaboração de programas e ações a serem desenvolvidos e que passarão a compor posteriormente esta Política de Inclusão e Diversidade.

**Art. 38** A criação de núcleos inclusivos não previstos neste regulamento, conforme o disposto no Art. 6º, § 2º, deve ser aprovada no Concâmpus do respectivo *campus*, após a aprovação pelo Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade.

**Parágrafo único.** Para serem incluídas nesta Política de Inclusão e Diversidade as atribuições do novo núcleo devem estar em consonância com esta resolução e ser aprovadas pelo Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade.

**Art. 39** O presente regulamento poderá sofrer alterações e adaptações, desde que propostas oficialmente pelo Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade ou por instâncias superiores.

**Art. 40** Os casos omissos deverão ser encaminhados para apreciação do Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade.

**Art. 41** Este regulamento entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Resolução nº 083 – CONSUPER/2014.

## **ANEXO M - Instrução Normativa nº 013 de 10 de setembro de 2020 - IFTM**

### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO**

BOLETIM DE SERVIÇO EXTRAORDINÁRIO

**Nº 28/2020 SETEMBRO/2020**

#### **INSTRUÇÃO NORMATIVA**

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 013 DE 10 DE SETEMBRO DE 2020

*Estabelece procedimentos para atendimento e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas do IFTM.*

Art. 1º A presente instrução normativa regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento, avaliação e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos ou alguma limitação transitória ou permanente, necessitem de um acompanhamento diferenciado.

§ 1º As necessidades específicas de que trata este documento podem se apresentar das seguintes maneiras: I - Deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla (Decreto nº 5296/04);

- Transtorno do Espectro Autista - TEA (Lei nº 12.764/2012);

- Transtornos funcionais específicos da aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, déficit de atenção e hiperatividade);

- Quaisquer estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de quadros clínicos diversos ou se encontrem em situação de vulnerabilidade social.

§ 2º Independente de apresentar laudo médico (Nota Técnica nº 04/2014 - MEC/SECADI), se verificada qualquer necessidade que imponha dificuldades de aprendizagem temporária ou permanente e que não seja superada através dos padrões de ensino e aprendizagem comuns, são passíveis de atendimento especializado no âmbito do IFTM.

§ 3º O estudante que for matriculado com indicações para o atendimento especializado deve ser avaliado, levando-se em conta os aspectos biopsicossocial, o processo de ingresso, o desenvolvimento escolar ou mesmo a necessidade de diferenciação curricular por componente curricular.

§ 4º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;



III - A limitação no desempenho de atividades; e IV - A restrição de participação.

§ 5º Todo o processo de inclusão dos estudantes com necessidades específicas será acompanhado e orientado pela Assessoria de Ações Inclusivas - AAI - do IFTM e também pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Napne de cada campus do IFTM.

## Capítulo I

### Da Identificação e Encaminhamentos Iniciais

Art. 2º A identificação de estudantes com necessidades educacionais específicas poderá ocorrer das seguintes formas:

- No ato da matrícula, quando o ingresso se der por meio do preenchimento de vagas destinadas a Pessoa com Deficiência - PcD, por meio do preenchimento da ficha de identificação (anexo I);
- Por meio do questionário informativo quando o estudante acessa pela primeira vez o Virtual-IF;
- Espontaneamente, quando o próprio estudante ou seu responsável legal apresentar à instituição a demanda por atendimento contínuo a necessidades específicas;
- Por identificação, quando servidores perceberem algum indício de que o estudante apresenta característica elencada no artigo 1º desta instrução normativa.

Parágrafo único. Quando a identificação se der no ato da matrícula, a Coordenação de Registro e Controle Acadêmico – CRCA, ao final do período de matrícula de cada chamada, encaminhará as informações dos estudantes ingressantes com necessidades específicas ao Napne, juntamente com as cópias dos documentos que comprovem as especificidades.

Art. 3º Antes do início do período letivo, o Napne realizará um acolhimento inicial, adotando-se seguintes procedimentos:

- Conversa inicial com o estudante e/ou familiares, registrando em relatório as informações mais relevantes. Nesta conversa/entrevista precisam ser contemplados os seguintes aspectos:

Dados gerais de identificação;

Descrição da deficiência ou outra necessidade específica (quando, como, porquê), procedimentos médicos adotados;

Aceitação familiar e interação social;

Nível de consciência e aceitação do próprio estudante acerca de suas singularidades;

Formação escolar até o momento (medidas inclusas adotadas, rendimento escolar; f) O motivo da escolha pela educação profissional;  
g) Sugestões de adaptações e flexibilizações do estudante e sua família a serem adotadas.

- É muito importante que nesta primeira entrevista a equipe do Napne apresente aos pais e ao estudante quais as possibilidades reais do IFTM no que se refere a oferta de apoio especializado (profissionais de apoio, professores de Atendimento Educacional Especializado - AEE, tradutores e intérpretes de Libras, etc.), apresentando qual será a função do Napne e que tipo de acompanhamento será realizado;

– Após a entrevista, o Napne deverá elaborar relatório contendo todas as informações obtidas e também um parecer pedagógico contendo todas as recomendações iniciais a serem adotadas para acolhimento do estudante, é preciso considerar os seguintes aspectos nessas recomendações:

acessibilidade física/espacial: espaços da sala de aula, corredores, banheiros, refeitório/cantina, áreas de convivência, laboratórios, quadras de esportes, salas de apoio ao estudante;

mobiliário: cadeiras e mesas de apoio adequadas às singularidades físicas, motoras ou sensoriais do estudante;

tecnologia assistiva: recursos e equipamentos mecânicos, elétricos, eletrônicos, computadorizados;

metodologia: forma de apresentação dos conteúdos durante as aulas, avaliações, trabalhos grupais e individuais.

matriz curricular: indicar informações acerca de possíveis incompatibilidades entre as habilidades/competências exigidas pelas unidades curriculares e as limitações que o estudante apresenta no momento do ingresso;

apoio profissional: cuidador, profissional de apoio, tradutores e intérpretes de libras ou professor de AEE.

– O Napne poderá desenvolver atividades de capacitação em parceria com professores do IFTM, profissionais da comunidade externa que sejam especialistas em Educação Inclusiva ou outras instituições para orientar os professores sobre o atendimento diferenciado aos estudantes com necessidades específicas.

V- o Napne poderá solicitar aos estabelecimentos de ensino nos quais o estudante tenha estudado, relatório de seu percurso escolar em que estejam especificados: desempenho/desenvolvimento de aprendizagem; características das relações sociais vivenciadas na comunidade escolar; possíveis recursos, adaptações/flexibilizações adotadas, etc.

VI- O Napne poderá desenvolver ações por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, contemplando a comunidade interna e externa visando melhorias na qualidade do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Art. 4º O Napne promoverá, no início do período letivo, reunião com os professores das turmas nas quais houver estudantes com necessidades específicas, para apresentar informações pertinentes às singularidades do estudante e orientações acerca das recomendações iniciais para acolhimento:

- Aplicação de um teste de habilidades básicas para identificar dificuldades e/ou potencialidades do estudante, no prazo de 15 dias letivos, a contar do início do período letivo;

- O teste de habilidades básicas será elaborado e avaliado pelos professores das áreas do conhecimento, que deverão emitir um parecer indicando dificuldades e potencialidades apresentadas pelo estudante, bem como o que o estudante consegue fazer sozinho e o que consegue fazer com ajuda;
- O Napne, em parceria com o Núcleo de Apoio Pedagógico - Nap, organizará o cronograma de aplicação do referido teste.
- A avaliação diagnóstica não deve se constituir como instrumento base para a indicação do potencial do estudante e sim como recurso para conhecer quais noções precisam ser trabalhadas para o bom desempenho nas unidades curriculares.
- Construção, de forma colaborativa entre Napne e Nap, do Plano Educacional Individualizado - PEI, conforme anexo II desta instrução normativa;
- Apresentação do PEI, com a proposta de intervenções e atendimento do estudante aos familiares para que tomem conhecimento e colaborem com sugestões sobre os procedimentos. Neste momento também assinam o Termo de Responsabilidade, conforme anexo III;
- As recomendações iniciais bem como o plano educacional individualizado devem ser revisados a cada trimestre nos cursos técnicos integrados e a cada semestre nos cursos superiores, para analisar a eficácia das estratégias adotadas e propor outras intervenções;
- Caso o estudante ou a família discorde de algum procedimento sugerido pelo Napne, essa discordância/decisão precisa ser respeitada e registrada com a assinatura dos pais ou do estudante, caso seja maior de idade.

Parágrafo único. A reunião prevista no caput deste artigo deverá ocorrer no prazo de até 30 (trinta) dias letivos, a contar do início do semestre/ano letivo. A reunião (ou parte dela) poderá contar com a presença dos pais do estudante, caso a equipe do Napne julgue adequado, para melhor exposição das características do estudante e para conhecimento dos professores acerca da realidade familiar do estudante.

## Capítulo II Do Plano Educacional Individualizado

Art. 5º No PEI, elaborado para os estudantes com necessidades específicas, devem constar as seguintes informações e ações pedagógicas:

- Dados do estudante com a identificação da necessidade específica e suas características mais recorrentes (incluindo diagnósticos e encaminhamentos anteriores; comorbidades relevantes; se utiliza medicação de uso contínuo; dependência/autonomia no contexto familiar/escolar/organizacional e frequência em serviços de apoio);
- Principais demandas identificadas, implicações da necessidade específica em relação à aprendizagem; limitações encontradas em outros níveis de ensino e/ou serviços de apoio; unidades curriculares em que tem mais dificuldade; retenções,

flexibilizações ou adaptações nas temporalidades anteriores; experiências negativas e positivas no ensino;

Descrição das propostas iniciais de intervenção, tais como: adaptações quanto à acessibilidade e aprendizagem; flexibilização de unidades curriculares e de conteúdos, de temporalidade, de técnicas e/ou recursos educativos, de avaliação e na organização de unidades curriculares no decorrer do período letivo;

IV- Descrição de atendimentos propostos como: assistência estudantil, monitoria, apoios complementares indicados, incluindo área profissional, como a modalidade, o local e a frequência;

- Propostas de estratégias de avaliação adequadas, utilizando diversos instrumentos como: avaliação oral, portfólios, avaliação descritiva, avaliação escrita flexibilizada com menor número de questões, dentre outras;

- Propostas de metodologias de ensino que proporcionem oportunidades de aprendizagem em condições de igualdade, de recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos, como utilização de textos ampliados, tecnologias assistivas e outros recursos específicos e estratégias de avaliação que propiciem ao estudante demonstrar sua evolução e aprendizagem;

- O PEI deverá ser atualizado trimestralmente para os estudantes dos cursos técnicos integrados e semestralmente para estudantes dos cursos técnicos concomitantes, de graduação e pós-graduação.

### Capítulo III

#### Da Flexibilização e das Adaptações Curriculares

Art. 6º O termo flexibilização caracteriza de forma mais ampla o direito dos estudantes com necessidades específicas à adaptações no currículo, no prazo para conclusão do curso, e no atendimento escolar de forma geral.

Art. 7º As adaptações curriculares são possibilidades educativas organizadas e disponibilizadas aos estudantes com necessidades específicas, com o objetivo de propiciar espaços e oportunidades peculiares de aprendizagem, convivência, socialização e desenvolvimento da autonomia do estudante, podendo ser de pequeno ou grande porte.

§ 1º - As adaptações curriculares devem ser elaboradas conforme as especificidades apresentadas pelo estudante no contexto da sala de aula e detalhadas o suficiente para subsidiar tomadas de decisão quanto à eventual certificação diferenciada, conforme Parecer CNE/CEB nº 5/2019.

§ 2º Os procedimentos para adaptação e flexibilização curricular aos estudantes com necessidades específicas deverão ser formalizados em processo que deverá conter os seguintes documentos:

I - Laudo médico que ateste a deficiência e/ou necessidade específica do estudante, caso o estudante tenha apresentado; III – Plano Educacional Individualizado (anexo II);  
– Termo de Responsabilidade (anexo III);

- Pareceres de outros profissionais que acompanham diretamente o estudante tais como: Tradutores e Intérpretes de Libras - TILS, profissionais de apoio, monitores, entre outros;

- Parecer do Conselho de Classe ou de reunião específica acerca do processo de flexibilização;

- Atas de reuniões, registros de atendimentos, avaliações de unidades curriculares/conteúdos flexibilizados, relatórios descritivos de professores, etc.

§ 3º O Napne deverá tramitar o processo para a Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão - CGEPE ou setor equivalente para conhecimento, que deverá tramitá-lo à AAI para orientações e parecer favorável.

§ 4º Após o parecer da AAI, o processo será devolvido à CGEPE para encaminhamento à coordenação do curso para ajuste de matrícula e para a CRCA para conhecimento, no caso de adaptação de grande porte (alteração na matriz curricular).

Art. 8º As adaptações curriculares de pequeno porte consistem em modificações nos conteúdos programáticos regulares, realizadas pelo professor no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem a partir do PEI, podendo incidir em um ou mais dos seguintes elementos curriculares:

Elementos Curriculares	Adequações
Organizativos	Organização da forma de ministrar determinados conteúdos; Adaptações das dinâmicas de trabalho; Adequações didáticas; Organização temporal da aula; Organização de espaços diferenciados de construção de saberes.
Objetivos e conteúdos	Priorização de áreas ou blocos de conteúdos; Seleção de conteúdos; Sequenciação pormenorizada de determinado conteúdo ou grupos de conteúdos; Reforço de conteúdos para favorecer sua consolidação; Ênfase em conteúdos e objetivos básicos e essenciais.

Procedimentos metodológicos	Adequações de procedimentos; Proposição de atividades alternativas e/ou complementares; Organização as atividades em passos sucessivos (sequência); Seleção e adaptação de materiais de acordo com as adaptações das atividades de ensino-aprendizagem; Planejamento de atividades que estimulem a reflexão e autonomia do estudante; Programação de atividades com diferentes graus de complexidade, usar uso de diferentes linguagens, que possibilitem permite mais de uma possibilidade de execução; Estímulo à participação ativa e cooperação entre os estudantes.
Avaliação	Adaptação de estratégias visando alcançar o potencial do estudante; Alternância de formas de avaliar; Adequação de recursos, instrumentos, linguagem linguagens e modo de apresentar a avaliação à realidade do estudante, conforme a necessidade específica do estudante.

Art. 9º As adaptações curriculares de grande porte consistem em modificações específicas da matriz curricular, alcançando maior nível de individualização, implicando recursos peculiares e medidas que potencializam o aproveitamento e o enriquecimento da escolaridade do estudante com necessidades específicas.

Art. 10 As adaptações curriculares de grande porte:

- Considerarão a real necessidade do estudante;
- Considerarão o nível de competência curricular do estudante frente a proposta curricular regular do curso em que estiver matriculado;

Deverão ser precedidas de criteriosa avaliação do estudante, com base em: observações das suas interações no ambiente escolar; capacidade de aproveitamento; registros escolares; documentos, etc;

Considerarão o caráter processual do desenvolvimento humano e da aprendizagem, permanecendo aberto para subseqüentes alterações nas decisões tomadas.

Parágrafo único. As adaptações mencionadas no caput deste artigo serão utilizadas pela instituição quando houver discrepância entre as necessidades/capacidades do estudante e as exigências da matriz curricular regular, tendo em vista a ampliação da complexidade das atividades escolares no decorrer da escolarização.

Art. 11 As adaptações curriculares de grande porte podem ser de caráter pedagógico ou técnico-político-administrativo.

§ 1º Adequações curriculares de grande porte podem incidir em um ou mais dos seguintes elementos curriculares:

Elementos Curriculares	Adequações
Organizativos	Objetivos aprendizagem que considerem as potencialidades e limitações do estudante; Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos.
Temporalidade	Prolongamento do tempo de permanência do estudante no mesmo período letivo/etapa/série;
Conteúdos	Introdução de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos; Supressão de conteúdos e/ou de unidade curricular.
Metodologia e organização didática	Introdução de metodologias e procedimentos complementares e/ou alternativos; Utilização de recursos específicos de acesso ao currículo.
Avaliação	Elaboração de critérios específicos de avaliação; Possibilitar a avaliação descritiva; Adequação dos critérios de promoção, incluindo a possibilidade de certificação diferenciada.

§ 2º Adaptações curriculares de grande porte de caráter técnico-político-administrativo compreendem:

I - Estabelecimento de condições físicas, ambientais e materiais para o estudante dentro do campus;

- Adoção dos melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais o estudante convive na comunidade escolar;

- Incentivo e favorecimento à participação do estudante nas atividades escolares;

- Provimento de mobiliário específico necessário, equipamentos e outros recursos materiais específicos necessários; VI - Adaptação de equipamentos e materiais de uso comum nos espaços de aula e demais dependências do campus.

Art. 12 Os docentes terão o prazo de 20 dias letivos após a apresentação do PEI, para efetuar o planejamento próprio para os estudantes com necessidades específicas, considerando as informações contidas no referido plano, que deverá ser feito de acordo com o anexo V, com a descrição das adaptações realizadas que devem ser incluídas no PEI, trimestralmente ou semestralmente de acordo com a periodicidade letiva do curso.

Parágrafo único. Após comprovada a necessidade de atribuição de maior tempo para o aprendizado do (s) conteúdo (s), não deve ser estabelecido prazo máximo para a conclusão das etapas propostas ou para a conclusão final do curso.

Art. 13 As adequações curriculares deverão assegurar o cumprimento dos objetivos curriculares mínimos previstos, tendo como referência o Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

§ 1º No caso de componentes curriculares que tenham aulas práticas e/ou de laboratório, os professores deverão decidir sobre as adaptações necessárias, tendo em vista as particularidades de cada limitação.

§ 2º Nos casos em que as aulas práticas impliquem em riscos para a segurança do estudante, o professor deve planejar outra atividade que atenda minimamente aos objetivos do componente curricular.

§ 3º Caso as adequações ou atividades alternativas não possibilitem o alcance dos objetivos propostos, o estudante deverá ser dispensado da atividade ou conteúdo, devendo o professor redistribuir a nota do estudante em outros conteúdos da unidade curricular.

§ 4º Quando não houver possibilidade de adequação, de substituição da atividade ou quando a supressão de conteúdos representa total descumprimento dos objetivos do componente curricular, o estudante deverá ser dispensado da unidade curricular.

§ 5º Em hipótese alguma o professor poderá atribuir habilidades e competências através de notas e outros registros que se mostrem incompatíveis com a limitação/deficiência do estudante, implicando assim em prejuízos à sua atuação profissional.

§ 6º Tratando-se de estudantes com altas habilidades/superdotação, as adaptações curriculares podem incorporar programa de aceleração de estudos, bem como enriquecimento e diversificação de conteúdos.

§ 7º As adaptações curriculares para os estudantes com necessidades específicas devem ser bem detalhadas e, em conjunto com o desenvolvimento do processo educativo e o aproveitamento dos estudantes no decorrer do período letivo, poderão subsidiar decisão sobre a aplicação da certificação diferenciada.

§ 8º A escolarização do estudante com necessidade específica, por mais flexível que seja, não deve significar a ausência de um horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas.

Art. 14 O sistema acadêmico deverá ser ajustado para atender às demandas de flexibilização curricular de forma a contemplar os seguintes aspectos:

– Os estudantes com necessidades específicas ingressantes serão vinculados a todas as unidades curriculares do período regularmente. Somente após o avaliação e relatório do Napne junto aos professores, e a elaboração do PEI é que deverão ser encaminhados ao coordenador os procedimentos para os devidos ajustes no sistema acadêmico;

– No diário eletrônico, os estudantes com necessidades específicas não devem ser vinculado às unidades curriculares das quais tenham sido eventualmente



dispensados, segundo a proposta de flexibilização curricular, de forma que não ocorra reprovação por nota e falta no período;

– Os ajustes no diário eletrônico, referentes às unidades curriculares das quais o estudante tenha sido dispensado deverão ser realizados pelo coordenador do curso, registrando no sistema, o status “Dispensado por flexibilização curricular” em cada uma das unidades correspondentes;

– Caso, mediante avaliação técnica, seja acordado pela equipe interdisciplinar que o aluno faça jus a uma dilação de prazo para conclusão de determinada disciplina, seja na modalidade semestral ou anual, o mesmo poderá prosseguir para o semestre ou ano seguinte sem prejuízos, sendo-lhe facultada a finalização das matérias pendentes, ficando neste ínterim vedado o lançamento de faltas no sistema, além do registro de status “reprovado” quando do fechamento do ano letivo;

– Após a elaboração do PEI, com a definição das unidades curriculares e conteúdos que o estudante irá cursar, o coordenador do curso considerará realizar a proposição de uma oferta pedagógica diferenciada para os estudantes em regime de flexibilização curricular. E o professor fará os lançamentos em diário distinto dos demais estudantes da turma;

– Na criação da oferta diferenciada, as notas e frequências anteriores dos alunos serão mantidas de modo a assegurar a continuidade dos estudos nas unidades curriculares em regime de flexibilização curricular. Para resgatar esses registros, o coordenador, após criar a oferta diferenciada, solicitará ao setor de Tecnologia da Informação, via solicitação no módulo Gestão de Serviços e Solicitações – GSS do Virtual-IF, a migração dos lançamentos desse estudante para a nova oferta em que foi inserido;

- Após o término de cada etapa/período, nova matrícula será realizada nas unidades curriculares restantes.

Parágrafo único. A flexibilização por unidades curriculares somente poderá ser efetivada mediante concordância e preenchimento do Termo de Responsabilidade (anexo III) devidamente assinado pelo aluno e familiar/responsável que será anexada ao processo, conforme § 2º do art. 7º desta instrução normativa.

## Capítulo IV

### Do Acompanhamento

Art. 15 A partir da elaboração do Plano Educacional Individualizado, o acompanhamento do estudante se dará de forma sistemática, compreendendo as seguintes ações:

I - Atendimentos periódicos institucionais, definidos pela CGEPE, juntamente com o Napne; II - Atendimentos individualizados com os docentes, conforme definições no PEI;

- Com base nas informações recebidas durante o atendimento inicial, serão realizados encontros, buscando, em conjunto, estratégias de ensino e de aprendizagem, além de adaptações curriculares que se façam necessárias;

- Acompanhamento e supervisão, pela CGEPE, coordenações de curso e Napne, de todo o processo.

- As coordenações de curso devem desenvolver trabalho conjunto com o Napne, participando de todo o processo de acompanhamento do estudante com necessidades específicas, tais como reuniões com as famílias, com os professores e com o estudante, encaminhamento de orientações aos docentes e na tomada de decisões gerais;

- Não cabe ao Napne interferir em questões não relacionadas às necessidades específicas do estudante;

- Não cabe aos professores e a quaisquer servidores do campus o julgamento acerca de quais características são inerentes à necessidade específica do estudante e quais são comuns a quaisquer estudantes sem limitações. Aspectos como: falta de atenção, dificuldade de concentração, desânimo, indisciplina, dificuldade de socialização com os colegas, dificuldade de aprendizagem, são complexas e devem ser analisadas em contexto.

Art. 16 Os professores deverão conceder apoio educacional complementar agendado com os estudantes com necessidades específicas cujas especificidades dificultem o acompanhamento regular dos conteúdos programáticos, cujo apoio deverá fazer parte do planejamento do professor e acontecer em horário diferente do horário das aulas.

Art. 17 Será permitido ao estudante com necessidades específicas do IFTM, quando solicitado, gravar as aulas para fins exclusivamente escolares.

Parágrafo único. O campus deverá prover as instalações necessárias para que o estudante realize as gravações das aulas ou utilize outras ferramentas e tecnologias assistivas necessárias ao seu aprendizado.

Art. 18 Os professores deverão emitir um relatório descritivo no término de cada trimestre/semestre para cada estudante atendido. O relatório deverá ser enviado em formato digital à CGEPE, coordenação de curso e ao Napne, conforme anexo IV, apresentando as seguintes informações:

- Avanços do estudante no último período. Não somente os avanços no processo de aquisição de conhecimentos escolares, como também em outros aspectos relativos à aprendizagem como sociabilidade, amadurecimento intelectual, social e outros;

- Dificuldades ou retrocessos: essa informação pode estar associada às dificuldades e retrocessos característicos da especificidade apresentada pelo discente, como também às que poderão ocorrer por fatores diversos, relacionados ou não ao quadro original, ao longo de seu processo formativo;

- As habilidades que estão em processo, aquelas que o estudante consegue fazer com ajuda.

Art. 19 Após o estudante receber todo o apoio e flexibilizações cabíveis para a sua necessidade específica, e, se verificado que o seu baixo desempenho se deve a

fatores como indisciplina e poucos esforços nos estudos diários, o mesmo poderá ser reprovado como quaisquer outros estudantes sem necessidades específicas;

Art. 20 A necessidade específica do estudante não pode justificar comportamentos inadequados no âmbito escolar, podendo o mesmo sofrer qualquer penalidade prevista no regulamento disciplinar do corpo discente da instituição, bem como ser encaminhado ao conselho de ética ou a outras instâncias externas;

Parágrafo único. Antes do estudante com necessidade específica sofrer qualquer penalidade, o Napne deve tomar conhecimento do caso para análise do comportamento do estudante frente às características pertinentes à necessidade específica.

## Capítulo V Da Avaliação

Art. 21 A avaliação do estudante com necessidades específicas deve ser elaborada observando-se o previsto no PEI e estar em consonância com as disposições desta instrução normativa.

Art. 22 Compete ao professor estabelecer as estratégias e métodos de avaliação, considerando que:

- Deverá contemplar, tanto aspectos de aquisição de conhecimentos, como os relativos a outras aprendizagens como sociabilidade, amadurecimento intelectual, social e outros;
- Propor diversas alternativas de avaliação de forma a contemplar o potencial do estudante com necessidade específica, evitando assim apresentar ao estudante uma avaliação diferente (em conteúdos e objetivos) daquela proposta para toda a turma
- A diferenciação deve ocorrer na forma, como por exemplo, apresentar os enunciados de forma objetiva e adequados ao tipo de necessidade (informatizado, ampliado, registro em áudio, caracteres Braille, tradução/interpretação em Libras, etc.) e as respostas, igualmente, poderão ser dadas por meios não convencionais (registro em áudio, em Braille, por ditado/oral, informatizado, tradução/interpretação de Libras etc.);
- As avaliações poderão ser diferentes nos objetivos e conteúdos somente nos casos em que as necessidades específicas o exigirem, dadas as flexibilizações curriculares que se fizeram necessárias para o alcance de habilidades básicas que antecedem aquelas propostas para toda a turma;
- Caso o estudante necessite, em razão das especificidades que apresenta, será concedido tempo complementar, independente de o estudante solicitar. Se o professor não puder acompanhar o estudante no tempo extra destinado à avaliação, deverá solicitar apoio ao Napne e coordenação de curso com antecedência mínima de 2 dias letivos;
- O estudante com necessidades específicas terá direito a realizar avaliação em local distinto dos demais estudantes e/ou em outro momento. Caberá ao professor, com o apoio do Napne, decidir sobre a adoção de tal estratégia;

- Os prazos para entrega de atividades avaliativas escritas não presenciais deverão ser estendidos, considerando-se as especificidades do estudante.

- As atividades avaliativas aplicadas conforme as propostas no PEI devem ser digitalizadas e enviadas ao Napne para subsidiar eventual decisão sobre a aplicação da certificação diferenciada.

Parágrafo único. A não observância das condições expressas nos incisos acima implicará a possibilidade de revisão de avaliação e/ou do resultado final.

Art. 23 Ao final do período letivo, será avaliado o desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas. Nos cursos técnicos, essa avaliação ocorrerá durante o Conselho de Classe. Para os cursos de graduação e pós-graduação deverá ser agendado um momento com a coordenação do curso, com os professores e a equipe do Napne para discussão.

Art. 24 A avaliação do desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas deverá:

- Analisar os avanços e/ou retrocessos apresentados pelo estudante no decorrer do período letivo, com fundamento nos registros e considerações dos professores, relativos ao desenvolvimento do estudante;

- Decidir pela progressão ou retenção, caso o estudante não tenha atingido o aproveitamento mínimo para aprovação, após realização de todas as adaptações curriculares possíveis e observado o previsto nos Regulamentos da Organização Didático- Pedagógica dos cursos IFTM;

- Emitir, caso seja pertinente, parecer sobre aplicação da certificação diferenciada.

Art. 25 A promoção do estudante com necessidades específicas, em cada unidade curricular, deverá estar pautada nas adaptações curriculares previstas no PEI, considerando-se o seu desenvolvimento no decorrer do período letivo.

Art. 26 Caso o estudante não consiga alcançar os objetivos de aprendizagem propostos dentro do prazo letivo estipulado, mas tenha condições de atingi-los, terá direito a dilação do prazo para concluir o curso.

## Capítulo VI Da Certificação

Art. 27 Ao estudante que não atingir o nível exigido para a conclusão de unidades curriculares em virtude de sua necessidade específica poderá ser conferida certificação diferenciada, conforme legislação específica.

Parágrafo único. A emissão de um certificado diferenciado 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 estudante, com base nas competências desenvolvidas.

## Capítulo VII

## Das Disposições Finais

Art. 28 Caberá ao campus prover os recursos orçamentários e financeiros que garantam condições favoráveis indispensáveis ao atendimento dos estudantes com necessidades específicas, a partir de demanda informada pelo Napne a cada período letivo.

Parágrafo único. As responsabilidades concernentes à Administração referem-se à:

- I - Recursos didático-pedagógicos;
- II - Acessibilidade;
- III- Adaptação de espaço Físico;
- Capacitação de pessoal docente e técnico-administrativo;
- Contratação ou estabelecimento de parcerias com profissionais para apoio complementar e suplementar.

Art. 29 A organização dos horários das aulas e sua distribuição nos respectivos espaços das unidades do IFTM deverá considerar aspectos de acessibilidade dos estudantes com necessidades específicas.

Parágrafo único. O Napne, em conjunto com o Nap e a coordenação de curso, poderá recomendar locais exclusivos na sala de aula destinados a estudantes com necessidades específicas. Os demais estudantes serão orientados sobre esta necessidade.

Art. 30 As disposições contidas nesta instrução normativa aplicam-se aos estudantes com necessidades específicas de todos os cursos do IFTM, tanto em condições regulares, quanto em situações atípicas/emergenciais que ocasionem a suspensão das atividades presenciais nos cursos presenciais.

Art. 31 A Assessoria de Ações Inclusivas - AAI da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN atuará de forma consultiva em relação aos procedimentos previstos nesta instrução normativa.

Art. 32 Casos omissos serão resolvidos pela Direção Geral do Campus, em articulação com a AAI da Proen, sempre que necessário. Art. 33 Esta instrução normativa entra em vigor na data de sua publicação no endereço <https://iftm.edu.br/ensino/orientacoes/>.

Uberaba, 08 de setembro de 2020.

Márcio José de Santana Pró-Reitor de Ensino do IFTM

## **ANEXO N - Instrução Normativa nº 10 de 10 de dezembro de 2020 - IFMG**

### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

### **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS Reitoria**

### **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

**A PRÓ-REITORIA DE ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**, tendo em vista as atribuições previstas no Estatuto e no Regimento Geral do IFMG, Considerando:

#### **1 A legislação nacional:**

Constituição da República Federativa do Brasil, art. 3º, inciso IV; art. 5º e art. 208, inciso III; Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);

Lei nº 10.845/2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência; Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

Parecer CNE/CEB nº 2/2013, que apresenta consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca da possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio;

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 desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos.

#### **II – As normativas e regulamentações do IFMG:**

Resolução nº 22/2016, que dispõe sobre regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE do IFMG;

Resolução nº 38/2018 , que dispõe sobre a aprovação da Política de Extensão do IFMG;

Resolução nº 46/2018, que regulamenta o Ensino dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMG; Resolução nº 47/2018, que regulamenta o Ensino dos Cursos de Graduação do IFMG;

Resolução nº 9/2020, que dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFMG;

Instrução Normativa nº 7/2019, que normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais;

#### **Resolve:**

**Art. 1º** Estabelecer 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.

#### **DA APRESENTAÇÃO**

**Art. 2º** Diante da obrigatoriedade efetiva de promover uma educação inclusiva e de viabilizar condições de acesso, permanência e construção de conhecimento às pessoas com deficiências e/ou transtornos, o IFMG busca desenvolver um programa diferenciado de aprendizagem com a possibilidade de certificação por Terminalidade Específica para aqueles que, vencidas todas as estratégias de aprendizagem, ainda assim, não alcancem um nível desejado no desenvolvimento das competências e habilidades elencadas no Projeto Pedagógico de Curso.

**Art. 3º** A Certificação por Terminalidade Específica é uma possibilidade de certificar estudantes, nos casos previstos nesta Instrução Normativa, respeitando a diversidade humana, a partir da análise de registros de acompanhamento e demais documentos que constituem a vida escolar do estudante que permita valorizar os progressos individuais de cada educando, reconhecendo as competências de cada um dentro das suas limitações.

**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:

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

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;

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;

Alunos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias de atendimento educacional.

#### **DA IDENTIFICAÇÃO E DOS ENCAMINHAMENTOS**

**Art. 5º** Os procedimentos de identificação dos estudantes com necessidades educacionais específicas poderão ser feitos conforme fluxograma de atendimento do NAPNEE, das seguintes formas:

No ato da matrícula: quando o candidato preenche o formulário específico - assinala a opção que o qualifica como pessoa com deficiência, quando indica necessidade de atendimento específico (Anexo I, ou documento equivalente);

De forma espontânea: quando o próprio estudante ou a família apresentam a demanda à escola;

Por identificação: quando servidores, em especial docentes, membros ou não do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE, perceberem algum indício, ou seja, sinais atípicos observáveis na relação e convívio diários referentes à interação social, conduta, comunicação, leitura e escrita, resolução de problemas, processamento de informações, compreensão de orientações e enunciados e demais aspectos que permeiam o processo ensino-aprendizagem.

**§1º** Em todos esses casos é necessário que o NAPNEE seja notificado formal e imediatamente, via e-mail, para as devidas providências.

**§2º** O NAPNEE deverá analisar as demandas de atendimento dos estudantes que declararem, a qualquer tempo, possuir necessidades educacionais específicas.

**§3º** A equipe do NAPNEE articulará com os profissionais do setor pedagógico ou equivalente, docentes e demais profissionais da equipe multidisciplinar (assistentes sociais, psicólogos, médicos e outros) para realizar o acolhimento inicial e, em conjunto com o estudante, sua família e os referidos setores, avaliar as demandas e procedimentos a serem adotados.

**§4º** Dentre os procedimentos adotados, o NAPNEE poderá solicitar relatórios/laudos/pareceres de profissional(ais) da área de saúde, da educação e/ou serviço social com a finalidade de formalizar e precisar a demanda apresentada, bem como de averiguar um histórico de atendimentos e procedimentos anteriormente desenvolvidos, a fim de contribuir para um atendimento mais adequado e possível à realidade do estudante e da instituição.

**§5º** Tratando-se de um documento complementar, a não apresentação do laudo, relatório ou declaração médica não deve impedir o início dos encaminhamentos que se fizerem necessários ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante. Entretanto, considerando que as informações clínicas podem direcionar, em alguma medida, as estratégias pedagógicas, quando o *campus* julgar necessário, o estudante que dispuser de tais documentos pode apresentá-los ao NAPNEE, tornando-o um documento anexo ao Plano Educacional Individualizado. A apresentação de diagnóstico clínico pode contribuir para a compreensão do caso, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem (com base na Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE).

**§6º** O acesso à documentação entregue ao NAPNEE, contendo dados e registros referentes ao processo de acompanhamento do estudante, deve ser restrito aos servidores que compõem a equipe do Núcleo, não sendo permitido o compartilhamento desses documentos com demais servidores, estudantes e comunidade externa, tendo em vista a garantia do sigilo.

**Art. 6º** O acompanhamento ao estudante deve ser feito tão logo a demanda seja identificada ou recebida pelo NAPNEE, com a realização de ações para que haja compreensão ampla da situação, não se restringindo ou se obrigando a estas: identificação e confirmação da situação pela equipe do NAPNEE e entendimento da demanda;

conversa inicial com o(a) estudante;

reuniões/entrevista com pais, responsáveis e/ou outros familiares;

levantamento de dados pedagógicos, tais como: histórico escolar e plano de ações desenvolvidas nas instituições anteriores, forma de ingresso (participação ou não em



sistema de cotas), frequência, participação nas atividades do curso, interação com a turma e desempenho (avaliações/notas); reuniões com a coordenação do curso, docentes e a equipe que acompanha o estudante no *campus*; contato com escolas ou instituições que o estudante frequentou ou frequenta, se necessário; contato com instituições específicas, de acordo com as particularidades do caso; outros encaminhamentos, como parcerias, que se fizerem necessários para o entendimento da situação.

**Art. 7º** A partir dos acompanhamentos dos estudantes deverá ser realizado estudo de caso individualizado para cada estudante com necessidades educacionais específicas para compor a elaboração do Plano de Ação do NAPNEE (Anexo II ou documento equivalente).

**§1º** O Plano de Ação do NAPNEE deverá ser arquivado no Núcleo e devem constar as seguintes informações, desde que disponíveis:

dados do estudante com a identificação da necessidade específica e suas características mais

recorrentes (incluindo as idiossincrasias, diagnósticos e encaminhamentos anteriores; comorbidades relevantes; se faz uso de medicação contínua; dependência/autonomia no contexto familiar/escolar/organizacional; frequência atual ou passada a serviços de apoio de outras instituições e/ou profissionais; se há conflito no campo psicossocial relacionado à escolha profissional - desentendimento familiar, desinteresse pelo curso, etc.);

relato sistematizado dos avanços, dificuldades e potencialidades experimentados pelo estudante em seu percurso educacional (por exemplo: objetivos de ensino já atingidos em outros níveis de ensino e/ou serviços de apoio; disciplinas em que tem mais facilidade; experiências positivas anteriores no ensino);

principais demandas identificadas junto ao estudante (implicações da necessidade específica em relação à aprendizagem; limitações encontradas em outros níveis de ensino e/ou serviços de apoio; disciplinas em que tem mais dificuldade; retenções ou adaptações na temporalidade anteriores; experiências negativas anteriores no ensino);

descrição das propostas iniciais de intervenção (adaptações quanto à acessibilidade e aprendizagem; necessidade de adaptações curriculares de pequeno e grande portes; atendimentos como assistência estudantil, monitoria e AEE.

**§2º** Sempre que se justificar pelo princípio da equidade, será conferido aos estudantes com necessidades específicas, em sala de aula, o direito não somente ao uso de tecnologia assistiva e/ou a recursos físicos relacionados à sua necessidade, como também de profissionais de atendimento educacional especializado a partir da elaboração de Projeto de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), conforme Instrução Normativa nº 07/2019 do IFMG.

**§3º** As atividades e ações vinculadas ao PAEE deverão ser realizadas em forma de projetos de desenvolvimento educacional voltados para o AEE e acompanhados pelos NAPNEE dos *campi* do IFMG.

**Art. 8º** Aos estudantes que constituem o público-alvo do AEE poderão ser realizadas adequações e/ou flexibilização do currículo como ferramenta pedagógica, observadas as especificidades e parâmetros cabíveis, de modo a suscitar suas potencialidades.

**Art. 9º** Caberá ao NAPNEE a constituição de Comissão de Trabalho multidisciplinar e com diversidade na formação, sendo composta, preferencialmente, por técnicos administrativos e docentes, com membros ou não do NAPNEE para a emissão de

parecer indicativo nos casos de adequações e/ou flexibilização do currículo para os estudantes com necessidades educacionais específicas.

**§1º** Caracterizam-se como adequações e/ou flexibilização curricular medidas que, quando adotadas, propiciam ao estudante construir conhecimentos de maneira ajustada às suas necessidades específicas, a fim de prosseguir no currículo do curso e obter êxito em sua conclusão.

**§2º** As adequações curriculares envolvem alterações significativas na organização definida para o curso, a fim de criar condições de explorar ao máximo as potencialidades do estudante, adotando-se uma ou mais alternativas de adaptação.

**§3º** As adequações não deverão prejudicar o cumprimento dos objetivos curriculares mínimos, o que só deve ser considerado quando o recurso a equipamentos especiais de compensação (tecnologias assistivas) não for suficiente ou quando a atividade se revele impossível de ser executada em função das deficiências e/ou transtornos e/ou síndromes.

**§4º** As adequações e/ou flexibilização curricular implicam em ações fundamentadas em critérios pedagógicos, observados e avaliados em conjunto por docentes dos componentes curriculares, setor pedagógico ou setor equivalente, equipe do NAPNEE, monitor e bolsista de AEE ou profissional de apoio ao AEE e representante da Diretoria de Ensino, podendo também participar desse processo outros profissionais que se avaliarem adequados; bem como o próprio estudante e, em caso de menor de idade ou em situação de curatela, a família e/ou responsáveis legais.

**§5º** O parecer indicativo poderá ser revisto pela Comissão de Trabalho sempre que houver necessidade considerando o percurso de ensino e aprendizagem do estudante. A Comissão de Trabalho poderá convidar e indicar novos membros para participarem da revisão do parecer, sempre que se fizer necessário.

**Art. 10** No parecer da Comissão de Trabalho (Anexo III, ou documento equivalente) devem constar as ações pedagógicas indicadas como adequadas, conforme orientações para cada tipo de necessidade específica, a saber: adequações curriculares de pequeno e grande portes, com flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos e formas de avaliação diferenciadas e adaptação temporal do currículo quando for o caso, assim como possibilidades de eventual dilatamento de prazos para conclusão da formação, Certificação por Terminalidade Específica ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação de deficiência.

**Art. 11** Com base no parecer da Comissão de Trabalho sobre o estudante, o NAPNEE, deverá conduzir a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) (Anexo IV, ou documento equivalente) em conjunto com os demais profissionais da educação, monitor e bolsista de AEE e/ou profissionais de apoio ao AEE, articulados com os docentes dos componentes curriculares, com a participação do estudante e familiares e/ou responsáveis e em interface com os demais serviços que se fizerem necessários ao atendimento.

**§1º** O PEI se constitui como recurso pedagógico centrado no sujeito, e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência ou outras especificidades a serem consideradas. É um planejamento tanto das adaptações quanto das eventuais adequações necessárias para o desenvolvimento das capacidades previstas no Projeto Pedagógico de Curso e nos planos de curso, sendo essas alterações o resultado de um olhar mais acurado e das ações pedagógicas que viabilizam e agregam fidedignidade às certificações emitidas, quando for o caso;

**§2º** O PEI deverá propor estratégias que favoreçam aos estudantes a oportunidade de construção de habilidades básicas, facilitando o desenvolvimento cognitivo através

da identificação dos possíveis problemas e barreiras pedagógicas, com registros individualizados de avaliações realizadas durante os atendimentos.

**Art. 12** Ao início de cada período letivo, o NAPNEE deverá comunicar formalmente, via e-mail ou por outro mecanismo institucional, às coordenações de cursos, docentes e setor pedagógico ou equivalente, sobre o Plano de Ação do NAPNEE e Plano Educacional Individualizado (PEI) para planejamento tanto das adaptações quanto das eventuais adequações/flexibilização curricular e ações pedagógicas necessárias para o desenvolvimento das capacidades previstas no plano de curso.

**Art. 13** As ações desenvolvidas pelo NAPNEE, bem como pela Direção de Ensino, Coordenação do Curso, corpo docente, setor pedagógico ou setor equivalente, deverão ser registradas, com ciência dos envolvidos, para que seja construído um processo de acompanhamento do estudante em que constem as informações referentes à situação.

**Parágrafo único** Para preservar o sigilo do acompanhamento realizado pelo NAPNEE e docentes, nas reuniões em que forem tratados assuntos referentes aos estudantes deverão ser compartilhadas apenas informações relevantes aos processos de ensino e aprendizagem.

**Art. 14** Deverá ser garantido o direito do estudante de recusar o apoio, os acompanhamentos e demais procedimentos previstos. Para tanto, será solicitada a ciência do estudante e do responsável, quando for o caso, através do Anexo V ou documento equivalente, podendo, a qualquer tempo, ser cancelada essa recusa, mediante solicitação documentada do estudante e/ou responsável.

**Art. 15** Os docentes deverão conceder apoio educacional complementar agendado aos estudantes com necessidades educacionais específicas cujas particularidades dificultem o acompanhamento regular dos conteúdos programáticos.

**§1º** O apoio educacional complementar deverá constar no planejamento do docente em horário acordado com o estudante;

**§2º** Esse horário deverá ser informado, via e-mail, ao NAPNEE para acompanhamento;

**§3º** O apoio educacional docente terá o suporte do NAPNEE e de possíveis parcerias, quando for o caso, por meio de reuniões, planejamentos, entre outros. Para tanto, o docente deverá formalizar a solicitação ao NAPNEE, que poderá atender a demanda conforme as possibilidades institucionais.

**Art. 16** Ao final do período letivo, os docentes deverão emitir para o NAPNEE o Relatório Único para os estudantes atendidos que possuem Plano Educacional Individualizado, conforme Anexo VI ou documento equivalente. Esse relatório deve representar a análise do coletivo de docentes que ministram aulas para o estudante, contendo as seguintes informações:

avanços do estudante no período: essa informação deve contemplar não somente os avanços no processo de aquisição de conhecimentos escolares, mas também em sua formação integral e outros aspectos para além da aprendizagem de maneira geral, como de sociabilidade, amadurecimento intelectual, social e outros;

dificuldades ou retrocessos: essa informação pode estar associada às dificuldades e retrocessos característicos da especificidade apresentada pelo estudante, como também às que poderão ocorrer por fatores diversos, relacionados ou não ao quadro original, ao longo de seu processo formativo;

identificação de fatores externos que estejam influenciando no processo escolar: quando a escola dispuser desta informação, é importante que ela seja registrada e informada aos responsáveis, quando o NAPNEE julgar que este procedimento seja necessário;

avaliação dos encaminhamentos adotados pela escola e sugestão de novos procedimentos: considerando que o docente é o profissional que tem maior contato com o estudante, é importante que ele avalie sistematicamente a pertinência dos procedimentos adotados pela instituição com vistas à sua correção e adequação, da forma mais breve possível, sempre que assim julgar necessário.

**Art. 17** Todas as adequações necessárias em relação aos profissionais, materiais, instrumentos e tecnologias assistivas, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, após discutidas pelo Núcleo, serão apresentadas à Diretoria de Ensino para as devidas providências.

**§1º** As adequações e/ou traduções deverão ser, preferencialmente, realizadas com o docente;

**§2º** As tecnologias assistivas, bem como os recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem, devem ser incorporadas ao cotidiano escolar.

## **DOS PROCESSOS AVALIATIVOS**

**Art. 18** É conferido aos estudantes com necessidades educacionais específicas a possibilidade de serem avaliados sob formas ou condições adequadas à sua situação, considerando seus limites e potencialidades, facilidades ou dificuldades em determinadas áreas do saber ou do fazer, e contribuindo para o seu crescimento e autonomia. Sobre tais condições, dispõem-se:

As adaptações deverão incidir, sobretudo, na forma e no método de avaliação;

As adaptações deverão considerar as especificidades apresentadas pelo estudante no contexto da sala de aula, evitando generalizações por deficiência;

As formas e métodos de avaliação deverão ser estabelecidos, prioritariamente, por mútuo acordo entre o docente e o estudante, recorrendo, se necessário, ao parecer da Comissão de Trabalho e NAPNEE;

Os enunciados das avaliações deverão ter apresentação adequada ao tipo de deficiência (informatizados, ampliados, registros em áudio, caracteres Braille, tradução/ interpretação em Libras, etc.) e as respostas poderão ser dadas sob forma não convencional (por registro em áudio, em *Braille*, por ditado, registro informatizado, tradução/ interpretação em Libras, etc.);

Caberá ao docente, junto aos profissionais de LIBRAS, Braille, leitor e outros, quando for o caso, a organização e estabelecimento de prazos para a adequação das avaliações conforme as demandas dos estudantes.

Sempre que se justifique pelo princípio da equidade, o estudante com necessidades específicas deverá usufruir, durante a avaliação, não apenas de tecnologia assistiva e/ou recursos físicos relacionados à sua necessidade, como também dos profissionais de apoio que se façam necessários, conforme estabelecido no PAEE, quando for o caso.

Deverá ser concedido aos estudantes com necessidades educacionais específicas um tempo extra para realização de avaliações, quando for o caso;

Sempre que a avaliação escrita necessitar de um grande esforço para o estudante realizá-la, o docente poderá possibilitar seu desdobramento em momentos distintos ou várias etapas;

Sempre que se justifique, o estudante com necessidades educacionais específicas deverá realizar a avaliação em local separado e/ou em outro momento;

Os prazos de entrega de avaliações escritas não presenciais deverão ser alargados nos termos definidos pelo docente, caso as particularidades do estudante com necessidade educacionais específicas o recomendem;

A não observância das condições recomendadas nesses incisos implicará possibilidade de revisão de avaliação e/ou de resultado final.

## **DA PROMOÇÃO E CERTIFICAÇÃO**

**Art. 19** A promoção do estudante com necessidades educacionais específicas deverá estar pautada nas adaptações curriculares previstas no Plano Educacional Individualizado de cada componente curricular e nas avaliações que sejam condizentes com estas e documentadas no Relatório Único de cada estudante atendido.

**Parágrafo único** Caso o estudante com necessidades educacionais específicas não tenha alcançado os objetivos curriculares, apesar das adaptações realizadas, e tenha condições de fazê-lo, poderá ser realizada uma adaptação temporal do currículo, conforme análise da Comissão de Trabalho.

**Art. 20** Conforme o disposto na Lei no 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, na Deliberação CEE/CEB nº 68/2007, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o estudante com altas habilidades/superdotação no campo acadêmico poderá ter oportunidades de vivência de atividades de aceleração de estudos, desde que:

os índices de desempenho acadêmico alcançados pelo estudante nas avaliações escolares regulares destaquem-se pelo grau de excelência alcançado;

o parecer da Comissão de Trabalho constituída por equipe pedagógica, NAPNEE, em conjunto com os profissionais de AEE, a coordenadoria do curso e docentes, ateste o esgotamento e a ineficácia das oportunidades de enriquecimento curricular já vivenciadas pelo estudante, devidamente comprovados por Relatório Único do coletivo de docentes.

**Parágrafo único** O processo de aceleração/avanço de estudos não se constitui mero e usual mecanismo de abreviação do tempo de conclusão de curso ou etapa de estudos, pois o atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação deverá se pautar – rotineira e basicamente – pelo aprofundamento e/ou enriquecimento curricular que promova o desenvolvimento de atividades voltadas às potencialidades e interesses apresentados pelo estudante, articuladamente aos demais programas e projetos escolares voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

**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 as 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.

**§1º** A Certificação por Terminalidade Específica é um documento emitido ao final do curso, reunindo os resultados do desempenho do estudante, listando as competências profissionais desenvolvidas pelo educando ao longo do curso.

**§2º** A Certificação por Terminalidade Específica deverá considerar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e as adaptações realizadas, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), bem como os objetivos atingidos pelo estudante, de forma individual, observando a legislação vigente.

**§3º** A Certificação por Terminalidade Específica só deve ser concedida nos casos em que não se alcançar o desenvolvimento das competências requeridas no curso proposto, ou seja, naqueles casos em que o estudante, devido às características ou impedimentos específicos, não venha a desenvolver por completo o planejado no perfil de conclusão do curso.

**§4º** Para a análise quanto a aplicação da Certificação por Terminalidade Específica é fundamental a comprovação, via registro dos acompanhamentos ao estudante de que foram ofertadas durante o seu percurso escolar as condições adequadas de acessibilidade ao currículo como condição estruturante para o desenvolvimento do educando com necessidade educacional específica, uma vez que proporciona a equiparação de oportunidades a todos os educandos, independentemente de suas características.

**Art. 22** Durante o acompanhamento do estudante e mediante avaliação pedagógica, a coordenadoria do curso, docentes, equipe pedagógica e NAPNEE podem acordar sobre a necessidade da aplicação de Certificação por Terminalidade Específica, conforme previsão do PEI.

**Parágrafo único:** É necessária a anuência do estudante e/ou seu representante legal quanto à aplicação da Certificação por Terminalidade Específica ao estudante (Anexo VIII ou documento equivalente);

**Art. 23** Os docentes de estudantes para os quais houver proposta de intervenção direcionada à aplicação de Certificação por Terminalidade Específica deverão entregar um Relatório Individual para Certificação por Terminalidade Específica, conforme Anexo VII ou documento equivalente, ao NAPNEE.

**§1º** O Relatório Individual para Certificação por Terminalidade Específica é o documento que formalizará a indicação da necessidade de aplicação da Certificação por Terminalidade Específica aos estudantes com necessidades educacionais específicas para os quais houver proposta de intervenção direcionada à aplicação deste tipo de certificação; a ser entregue pelos docentes ao NAPNEE. Tal relatório por componente curricular é imprescindível, uma vez que será usado para atestar as competências e determinar a Certificação final do estudante.

**§2º** Os docentes devem ser orientados a observar e registrar, desde o início de cada período letivo, todos os progressos individuais de seus estudantes, de modo que, ao término do curso, tenham efetiva clareza em relação às capacidades e competências a serem certificadas.

**Art. 24** Para os casos indicados à aplicação da Certificação por Terminalidade Específica, caberá ao NAPNEE reunir os registros dos processos de ensino e aprendizagem (Plano de Ação do NAPNEE, Parecer de Comissão de Trabalho, Plano de Educacional Individualizado, Relatórios, entre outros) e encaminhá-los formalmente à Direção de Ensino do *campus* para abertura do processo, solicitando a composição de comissão examinadora.

**Art. 25** A comissão examinadora para aplicação da Certificação por Terminalidade Específica será indicada pelo NAPNEE, observando a seguinte composição:

1 representante do NAPNEE o qual presidirá a Comissão;

1 representante da equipe pedagógica;

1 profissional com formação e/ou experiência em Educação Inclusiva;

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

o coordenador do curso;

2 docentes do curso que tenham atuado com o estudante, indicados pelo NAPNEE.

**Parágrafo único:** A Comissão Examinadora poderá ser constituída por membros intercampi e convidados externos.

**Art. 26** São atribuições da comissão examinadora:

analisar os registros dos processos de ensino e aprendizagem, considerando o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e as adaptações realizadas, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), bem como os objetivos atingidos pelo estudante, de forma individual e observando a legislação pertinente;

elaborar parecer conforme Anexo IX ou documento equivalente, que justifique ou não a aplicação da Certificação por Terminalidade Específica:

Se o educando alcançou as habilidades e competências mínimas definidas no percurso proposto, recebe o diploma ou o certificado tradicional da escola;

Se o educando não atingiu o nível do desenvolvimento de competências e habilidades mínimas, receberá Certificação por Terminalidade Específica, com registro do processo no verso do diploma ou do certificado, bem como o histórico escolar descritivo das competências profissionais que conseguiu desenvolver.

registrar em ata as reuniões realizadas.

**Art. 27** O parecer deverá ser retornado à Direção de Ensino do *campus*, que fará os devidos encaminhamentos para a Coordenadoria de Curso e Registro e Controle Acadêmico.

**Art. 28** Na Certificação por Terminalidade Específica devem constar as competências profissionais efetivamente desenvolvidas pelo educando, sem qualquer menção àquelas não desenvolvidas, bem como à sua deficiência ou a qualquer outra característica pessoal.

**§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.

**Parágrafo único** Não se trata do fim de um percurso, mas justamente do incentivo à sua continuidade, por meio do reconhecimento dos saberes adquiridos, por tal motivo, deve ser considerada ao longo de todo o processo da educação profissional, desde a concepção do curso, passando pela prática pedagógica, até a Certificação do estudante.

## **DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 31** No pleno exercício de sua autonomia, cada NAPNEE poderá complementar as orientações desta Instrução Normativa, desenvolvendo recursos e processos avaliativos de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, gerando protocolos de procedimentos para as adaptações/flexibilizações curriculares necessárias e a Certificação por Terminalidade Específica.

**Art. 32** O acesso à documentação em caso de pesquisas poderá ser disponibilizado após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do estudante e/ou responsáveis (quando for o caso) e a ciência dos servidores do NAPNEE acerca do projeto de pesquisa. Em casos de pesquisas que usem dados não sigilosos, o acesso às informações descaracterizadas será possível, desde que haja aprovação da instituição.

**Art. 33** Caberá aos NAPNEEs, em conjunto com a Pró-Reitoria de Ensino e outros setores do IFMG, a articulação de ações de inclusão, como acessibilidade, atendimento educacional especializado, cursos de formação e qualificação, de modo a potencializar a atuação das Políticas Inclusivas do IFMG.

**Art. 34** Os casos omissos deverão ser analisados de forma articulada pela Direção de Ensino do *campus* e Pró-Reitoria de Ensino.

**Art. 35** Esta Instrução Normativa entra em vigor nesta data.

23208.002165/2020-47



## **ANEXO O - Política de Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins**

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Tocantins  
Conselho Superior

RESOLUÇÃO CONSUP/IFTO Nº 48, DE 6 DE MAIO DE 2021

### **POLÍTICA DE INCLUSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DOTOCANTINS**

#### **CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS**

Art. 1º Este documento estabelece diretrizes e princípios norteadores para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

##### **Seção I**

##### **Da Educação inclusiva**

Art. 2º A educação inclusiva é o processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético, ético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência e o êxito de todos os estudantes no IFTO, especialmente dos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação; e dos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência em educação ao longo da vida e com transtornos específicos da aprendizagem, de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada estudante.

§ 1º O IFTO deve incluir todas as pessoas independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, econômicas, culturais ou outras e, ainda, as pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação; jovens, adultos e idosos com deficiência em educação ao longo da vida e transtornos específicos da aprendizagem; pessoas em situação de risco, de origem remota ou de população nômade; pessoas pertencentes a minorias linguísticas, étnico-raciais ou culturais, discriminadas, marginalizadas ou que apresentem vulnerabilidade socioeconômica; assim sendo, o conceito de educação inclusiva é mais amplo e atende todas as interfaces da acessibilidade.

§ 2º A inclusão escolar no IFTO é um direito humano fundamental, que tem por objetivo mobilizar esforços financeiros, administrativos, educacionais e pedagógicos, bem como capacitar todas as unidades escolares do IFTO para o atendimento de seus estudantes.

§ 3º A educação especial se insere no âmbito da educação inclusiva.

##### **Seção II**

##### **Da Educação Especial**

Art. 3º A educação especial é uma das modalidades da educação nacional que perpassa o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Ela deve ser oferecida na educação básica, técnica, superior e na pós-graduação do IFTO, como um conjunto de serviços e recursos especializados para

complementar e suplementar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência permanente ou transitória. Deste modo, visa garantir a esses estudantes seu desenvolvimento integral e de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã, necessária para aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a aprender, com o objetivo de prosseguir nos estudos e progredir no trabalho, respeitadas as características individuais e a igualdade de direitos entre todos os seres humanos.

Art. 4º O IFTO promoverá ações que garantam um processo seletivo inclusivo aos candidatos com deficiência.

Art. 5º O IFTO garantirá a matrícula de todos os alunos com deficiência, cabendo a cada unidade escolar organizar-se para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação cidadã.

Art. 6º O Atendimento Educacional Especializado é o complemento ou suplemento escolar, diferenciado do ensino regular, para melhor atender as especificidades dos estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; de jovens, adultos e idosos com deficiência em educação ao longo da vida e transtornos específicos da aprendizagem, de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada estudante, nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 7º O IFTO adota, como forma de linguagem, comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais, o Sistema Braille, tecnologias assistivas, e outras ferramentas e linguagens que propiciem a melhora do processo educativo para os estudantes com deficiência.

## CAPÍTULO II DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Art. 8º São considerados estudantes com deficiência aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, decorrente de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, aqueles que apresentarem:

I- limitações no processo de desenvolvimento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem nas atividades curriculares, compreendidas como:

deficiência intelectual;

deficiência visual;

deficiência auditiva;

deficiência física;

surdo-cegueira;

deficiência múltipla;

transtornos globais de desenvolvimento;

superdotação/altas habilidades; e

Cegueira-monocular\*;

II - dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais estudantes, particularmente dos que sejam acometidos de surdez, de cegueira, de baixa visão, de surdo-cegueira ou de distúrbios acentuados de linguagem e paralisia cerebral, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações

curriculares, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis, nos termos deste documento;

III - altas habilidades/superdotação: grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar rapidamente as competências constituídas pela articulação de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- transtornos de aprendizagem: origina-se de anormalidades no processo cognitivo, que deriva em grande parte de algum tipo de disfunção biológica, que pode alterar os padrões normais de aquisição de habilidades desde os estágios iniciais do desenvolvimento, podendo persistir até a idade adulta; e

V- deficiência ao longo da vida e transtornos específicos da aprendizagem de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada estudante, sendo jovens, adultos e idosos.

### CAPÍTULO III

#### DA AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Art. 9º A unidade escolar, ao receber o estudante com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de aprendizagem, deve realizar avaliação circunstanciada ou diagnóstica devidamente endossada por profissionais de áreas especializadas, circunstanciando os limites e potencialidades do estudante no contexto escolar, para a identificação de suas necessidades de atendimento educacional especializado, com o objetivo de buscar e propiciar apoio e recursos necessários à aprendizagem.

§ 1º O relatório, a partir da avaliação diagnóstica, servirá como indicador das condições para aprendizagem dos estudantes com deficiência recém-admitidos no IFTO, além de auxiliar nos planos de ensino dos professores.

§ 2º A avaliação para a identificação do atendimento educacional especializado deve partir sempre das potencialidades e das possibilidades do estudante, para depois verificar seus limites e dificuldades.

§ 3º A avaliação deve ser feita por equipe multiprofissional composta por pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, enfermeiro, terapeuta ocupacional, assistente social, fisioterapeuta, professor de AEE, professor de Braille, professor de Libras, revisor e transcritor de Braille, intérprete de Libras e fonoaudiólogo; na ausência de algum desses profissionais, o IFTO deve criar meios de suprir as necessidades, com o respaldo da equipe técnico-pedagógica.

§ 4º O encaminhamento de estudantes para o atendimento educacional especializado no contraturno nas salas multifuncionais do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) pode ocorrer, desde que motivado e justificado, como complemento e/ou suplemento do processo educativo.

Art. 10. O estudante que necessitar de atendimento individualizado nas atividades cotidianas, recursos, ajudas intensas e contínuas ou adaptações curriculares significativas, que o IFTO não consiga prover, deve ser atendido, preferencialmente, por profissional especializado no local onde desenvolve sua vida escolar/acadêmica ou em salas multifuncionais do NAPNE com estrutura para o atendimento educacional especializado e/ou, ainda, em escolas especiais, públicas ou privadas, que complementam o ensino regular ou façam atendimento educacional especializado com vistas ao êxito da vida escolar/acadêmica.

Art. 11. Todas as normas e regulamentos que regem o IFTO aplicam-se aos estudantes com deficiência.

### CAPÍTULO IV

## DA CERTIFICAÇÃO ESPECIAL

Art. 12. A certificação especial de conclusão de etapa ou curso em qualquer nível, etapa ou modalidade oferecida ao estudante com deficiência, quando necessário, descreverá as aptidões e habilidades a partir de relatório circunstanciado, plano de desenvolvimento individualizado e/ou plano de AEE, de que constem ainda:

i. avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o estudante;

ii. tempo de permanência na etapa do curso;

iii. processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social; e

iv. nível de aprendizado do curso.

Art. 13. As unidades do IFTO manterão arquivo com a documentação que comprove a necessidade de emissão da certificação especial, incluindo o laudo médico, o relatório circunstanciado e o plano de desenvolvimento individual do estudante, para garantia da regularidade da vida escolar do estudante e controle do registro escolar/acadêmico.

§ 1º A certificação especial deve ser fundamentada em avaliação pedagógica, realizada pelos professores responsáveis e pela equipe de acompanhamento permanente

multiprofissional, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, o conhecimento apropriado pelo estudante no processo de aprendizagem.

§ 2º A certificação especial deve possibilitar novas alternativas educacionais e/ou para a educação profissional, visando à inserção na sociedade e no trabalho.

§ 3º No certificado constará uma nota de que este somente é válido mediante a apresentação do histórico escolar, no qual constarão todas as aptidões e habilidades alcançadas.

§ 4º Caberá à Gerência/Direção de Ensino da unidade, por meio de sua comissão permanente multiprofissional, orientar, acompanhar e aprovar os procedimentos dos casos de certificação especial.

Art. 14. Ao estudante que apresentar característica de superdotação e altas habilidades, por meio de avaliação, realizada por equipe especializada, pode ser oferecido o enriquecimento curricular no ensino regular e a possibilidade de aceleração ou avanço de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar, utilizando-se dos procedimentos de classificação e de reclassificação compatíveis com o seu desempenho escolar e maturidade socioemocional, mediante parecer do Conselho de Classe devidamente atestado por profissional habilitado. Informações advindas de acompanhamento dos estudantes com deficiência devem subsidiar a tomada de decisão em conselhos de classe, em especial quando se tratar do desempenho escolar/acadêmico do estudante.

## CAPÍTULO V

### DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO NOS CAMPI

Art. 15. Cada unidade escolar do IFTO, ao construir e implementar sua proposta pedagógica, deve promover a adequação e a organização de classes comuns e implantar os serviços e o atendimento educacional especializado.

Art. 16. Para assegurar o atendimento educacional especializado, as unidades escolares devem prever e prover:

- acessibilidade na estrutura física, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes e viabilidade da adaptação já existente;
- professores e equipes multiprofissionais habilitados ou especializados;
- capacitação aos docentes das salas regulares, conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Regimento Geral do IFTO, obedecida a legislação vigente;
- atendimento educacional especializado complementar e suplementar;
- flexibilização e adequação curricular, em consonância com a proposta pedagógica do IFTO;
- projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados; VII - material em Braille;

VIII - intérprete de Libras; e

IV - revisor e transcritor de Braille.

Art. 17. As unidades poderão firmar convênios e parcerias com o estado, municípios ou organizações não governamentais visando à melhoria do atendimento educacional especializado.

Art. 18. O atendimento aos estudantes com deficiência deve ser realizado em salas regulares dos cursos, em qualquer nível, etapa ou modalidade de educação do IFTO; quando houver necessidade, será disponibilizado o atendimento educacional especializado no contraturno.

Art. 19. A unidade escolar realizará a matrícula dos estudantes com deficiência, com altas habilidades e superdotação e com transtornos de aprendizagem nas várias turmas de todos os cursos, respeitadas as normas do IFTO, de modo que essas salas regulares se beneficiem da diversidade e das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos, dentro do princípio de educar na diversidade e para a diversidade em uma perspectiva inclusiva.

Art. 20. O quadro de docentes, em cada unidade escolar, contará com docentes capacitados para o atendimento à diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de classe social e aos estudantes com deficiência.

§ 1º O profissional de apoio escolar (art. 3º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) em processo de inclusão deve atuar em sala de aula, atendendo estudantes com deficiência que necessitem de apoios ou serviços intensos e contínuos para o acompanhamento das atividades curriculares.

§ 2º O profissional de apoio escolar deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala regular, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas no curso de sua atuação.

Art. 21. A unidade escolar contará com serviços de apoio especializado realizado nas salas regulares mediante:

- atuação de professores e profissionais de apoio especializados ou capacitados em formação específica e de forma continuada e, ainda, de outros profissionais de áreas afins;

II - atuação de intérpretes das diferenças linguísticas e códigos aplicáveis; e

- disponibilização de outros recursos necessários à aprendizagem, à mobilidade, à comunicação e à acessibilidade.

Art. 22. As unidades contarão com os serviços de apoio pedagógico especializado realizado nos NAPNEs, conforme regimento próprio, mediante:

- a regência de professores especializados ou capacitados que realizem a complementação ou suplementação curricular;
- a utilização de metodologias, procedimentos, equipamentos e materiais específicos adequados às necessidades educacionais dos estudantes;

- atuação de equipe multiprofissional;
- currículo escolar que considere em seu conjunto as características de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, com superdotação/altas habilidades e com transtornos de aprendizagem para ressignificar a prática pedagógica da escola e do professor no respeito às diferenças individuais e à diversidade;
- temporalidade flexível do curso em qualquer etapa do itinerário formativo para atender estudantes com deficiência, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto; e
- sustentabilidade do processo inclusivo mediante a aprendizagem compartilhada em sala de aula, trabalhos em equipe e constituição de rede de apoio, com a participação da sociedade civil organizada e da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

## CAPÍTULO VI DA REDE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 23. Os estudantes com deficiência que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, transporte, ajudas e apoios intensos e contínuos, devem ser atendidos sempre que necessário e de maneira articulada por serviços nas áreas de saúde e assistência social.

§ 1º No IFTO, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Organização Didático-Pedagógica (ODP) e demais instrumentos de planejamento devem ofertar programas e ações voltadas à Educação Especial.

§ 2º Nas unidades do IFTO, o Projeto Pedagógico dos Cursos, o Regimento Interno e os currículos devem se ajustar às condições do estudante e fundamentar-se na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB) assim como nas diretrizes curriculares.

## CAPÍTULO VII DA ACESSIBILIDADE

Art. 24. O IFTO, nos termos da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, deve assegurar acessibilidade aos estudantes com deficiência mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como das barreiras nas comunicações, provendo os recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das unidades existentes, condicionando à autorização da gestão a construção e o funcionamento de novas unidades para o cumprimento dos requisitos de infraestrutura definidos pela legislação em vigor.

§ 2º Deve ser assegurado, no processo educativo dos estudantes que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais, acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e tecnologias assistivas, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, sendo dever das unidades prover os recursos humanos e materiais necessários.

## CAPÍTULO VIII DAS CLASSES HOSPITALARES

Art. 25. O IFTO, mediante ação integrada com os serviços de saúde e de assistência social, organizará o atendimento educacional especializado aos estudantes

impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de estudantes matriculados, visando ao seu retorno e à reintegração no ambiente escolar.

§ 2º Nos casos de que trata o **caput**, a certificação de frequência deve ser realizada com base em relatório elaborado pelo professor.

## CAPÍTULO IX DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Art. 26. A organização da proposta pedagógica das unidades deve tomar como base as normas e diretrizes curriculares nacionais, atendendo ao princípio da flexibilização.

§ 1º As unidades escolares devem garantir, na sua proposta pedagógica, a flexibilização curricular e o atendimento pedagógico para atender às necessidades educacionais específicas de seus estudantes;

§ 2º Em casos de estudantes com deficiência que necessitem de apoios e serviços intensos e contínuos, a unidade deve prever adaptações significativas por meio da diversificação curricular, objetivando desenvolver as habilidades e competências necessárias.

§ 3º As unidades escolares devem oportunizar a oferta dos serviços de apoio em tempo integral ao estudante com deficiência para atender às suas necessidades.

§ 4º Ao estudante com deficiência será assegurado o direito ao atendimento em contraturno, caso necessário, e tempo adicional na realização de suas atividades.

Art. 27. A proposta pedagógica deve ser constituída pelos seguintes elementos, conforme legislação vigente:

- explicitação da organização da unidade escolar;
- filosofia e princípios políticos, didáticos e pedagógicos do IFTO;
- conteúdos, propostas e respectivos encaminhamentos metodológicos;
- V - atividades escolares e ações didático-pedagógicas;
- matriz curricular por área de conhecimento de acordo com as diretrizes do IFTO;
- processos de avaliação e promoção, classificação, reclassificação, êxito e dependência, conforme regulamento do IFTO;
- Regimento do **campus**;
- condições físicas e materiais;
- calendário escolar.

Art. 28. Para operacionalizar a proposta pedagógica voltada aos estudantes com deficiência, serão adotadas as seguintes ferramentas:

- I - Plano de Ensino Individualizado (PEI) considerando as questões sociais e emocionais;
- II - lista de atividades semanais;
- III. amnese pedagógica;
- tecnologia assistiva;
- atendimento educacional especializado; e VI - material estruturado.

## CAPÍTULO X DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 29. A equipe multiprofissional da unidade escolar para atender os estudantes com deficiência deve ter ou ser assessorada, no mínimo, por um profissional habilitado em atendimento educacional especializado.

Art. 30. O IFTO ofertará formação continuada aos profissionais e professores regulares em cursos, eventos e congressos para atendimento aos estudantes com deficiência.

Art. 31. Os professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado devem apresentar comprovante de habilitação de, no mínimo, cento e vinte horas de curso ou de pós-graduação em educação especial, educação para a diversidade ou áreas afins.

Art. 32. O intérprete deve possuir domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ter cursos de formação na área, conhecer os processos de ensino-aprendizagem do estudante surdo, compreender as implicações da surdez e as necessidades educacionais específicas da pessoa surda, entender a diversidade linguística e cultural dos surdos e interpretar o conteúdo exposto pelo professor, conforme legislação vigente.

## CAPÍTULO XI

### DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Art. 33. São professores especializados em Educação Especial aqueles que tiveram formação:

- em cursos de especialização e/ou de pós-graduação **stricto sensu** em Educação Especial;
- em programas especiais de complementação pedagógica em Educação Especial nos termos da legislação vigente; ou
- em outras especializações e/ou pós-graduação **stricto sensu** com carga horária específica para a formação em Educação Especial ou Inclusiva.

Art. 34. A formação de professores das salas regulares para a educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado pode ser feita de forma continuada, integrada e concomitante com o trabalho docente, sem prejuízo do disposto no art. 62-A da Lei nº 9.394, de 1996.

Parágrafo único. São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para:

- i- identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes;
- ii- definir e implementar estratégias de flexibilização e adaptações curriculares, procedimentos didático-pedagógicos, práticas alternativas e processos avaliativos adequados às necessidades educacionais específicas dos estudantes; e
- iii- trabalhar em equipe, inclusive com profissionais especializados em educação especial, apoiando o professor regente para a promoção da aprendizagem desses estudantes.

## CAPÍTULO XII

### DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 35. Será instituído o Comitê de Educação Especial no âmbito do IFTO com o objetivo de assessorar as ações de implementação da Política de Inclusão no IFTO com foco nas atividades de apoio pedagógico e dos NAPNEs.

Art. 36. O Comitê de Educação Especial será composto por:

- I - um representante de cada Pró-Reitoria;
- ii- um representante da Diretoria de Gestão de Pessoas;
- III- um representante do NAPNE ou do Setor Técnico-Pedagógico de cada campus;



IV- um representante estudantil indicado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE); e

v- um representante docente.

Parágrafo único. A gestão das atividades do Comitê será de responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE).

Art. 37. O Comitê de Educação Especial terá como funções:

- dar suporte técnico a ações que visem assegurar o acesso, a permanência e o êxito do estudante com deficiência;
- estimular ações de sensibilização à comunidade para o convívio com as diferenças; e
- sugerir o aprimoramento das políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiência à unidade escolar.

### CAPÍTULO XIII

#### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 38. As normas e os parâmetros para a Educação Especial do IFTO encontram-se em regulamentos próprios.

Art. 39. Esta Política aplica-se a todas as unidades do IFTO.

Art. 40. Os casos omissos serão analisados e dirimidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis do Instituto Federal do Tocantins.

## **ANEXO P - Manual de orientações ao atendimento de estudantes com necessidades específicas do Instituto Federal do Acre**

### **MANUAL DE ORIENTAÇÕES AO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE**

#### **1. DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

1.1. Será considerado como estudante com necessidade educacional específica:

1.1.1. estudantes com deficiência: são aqueles que possuem algum impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

1.1.2. estudantes com transtorno do espectro autista: são aqueles que possuem prejuízos persistentes e significativos na comunicação e interação social, bem como padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; apego excessivo à rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos;

1.1.3. estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles identificados com um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade;

1.1.4. estudantes com transtornos de aprendizagem: aqueles que demonstrem uma inabilidade específicas em questões ligadas ao aprendizado, que não sejam consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou devida deficiência intelectual, apresentando-se sob a forma de dislexia, disgrafia, disortografia, matemática, ou através de sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

#### **2. DA AÇÃO COLABORATIVA E MULTISSETORIAL DO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

2.1. No intuito de estimular a cultura da inclusão em toda a Instituição, é necessário que as ações realizadas em prol da inclusão tenham um caráter colaborativo, com o envolvimento ou participação de diferentes setores do campus.

2.2. As ações e procedimentos articulados entre os setores obedecerão a este Manual, utilizando os instrumentos a seguir:

- a) Formulário de notificação do Processo Seletivo (Anexo I)
- b) Roteiro de Atendimento Inicial ao(a) Estudante(a) com Necessidades Específicas (Anexo II)
- c) Relatório de Orientações Pedagógicas do(a) Estudante com Necessidade Educacionais Específicas” (Anexo III)
- d) Plano de Ação para Inclusão (Anexo IV)
- e) Declaração de Fruição de Benefício Decorrente de Ação Afirmativa (Anexo V)

### **3. DA IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

3.1. A identificação do(a) estudante com necessidades educacionais específicas poderá ocorrer de duas formas:

a) no ato da matrícula; ou

b) no decorrer do curso quando o(a) próprio(a) estudante, professores(as) ou outros membros da comunidade escolar informar à coordenação do curso sobre a existência e/ou necessidade de investigação das condições de aprendizagem.

3.2. Será realizada a identificação no ato da matrícula quando:

a) o(a) estudante for aprovado nas vagas destinadas às pessoas com deficiência, por meio das políticas de ações afirmativas, sendo obrigatória a apresentação do laudo médico com a presença do Código Internacional de Doenças (CID) e a confirmação de que a deficiência informada está de acordo com a legislação vigente, se necessário o setor de Registro Escolar poderá solicitar o auxílio da equipe do Napne para a confirmação dos dados informados pelo(a) estudante;

b) o(a) estudante for aprovado nas vagas de ampla concorrência e se identificar como pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, sendo optativa a apresentação do laudo médico com o CID.

3.3. A partir da efetivação da matrícula deverão ser realizados os seguintes procedimentos:

a) a Coordenação de Registro Escolar (Coreg) deverá encaminhar aos coordenadores de cursos uma lista (Anexo I) com as informações dos estudantes com deficiência matriculados naquele período, em caráter sigiloso respaldado pelo Art. 31 da Lei nº 12.527/2011.

b) Mediante o recebimento da lista (Anexo I) os coordenadores de curso deverão solicitar apoio ao Napne, realizando os procedimentos de cadastro da demanda no Módulo NEE no Sigaa.

c) Ao receber a solicitação de apoio, o Coordenador do Napne deverá iniciar as ações previstas nesse Manual,

fazendo o devido registro no Módulo NEE no Sigaa.

d) O Napne deverá realizar, em parceria com Naes e Cotep, uma triagem para identificar se o estudante receberá ou não apoio institucional específico e informar à Coordenação de Curso, por meio de parecer no Módulo NEE do Sigaa.

3.4. Para fins deste Manual, define-se como triagem, o procedimento de avaliação da documentação apresentada no ato da matrícula e coleta de informações iniciais junto ao(a) estudante e seus familiares, conforme a necessidade.

3.5. Após a triagem o(a) estudante poderá ser encaminhado para ações de acolhimento e estudo de caso.

### **4. DO ACOLHIMENTO E ESTUDOS DE CASO**

4.1. Os estudantes encaminhados a partir da triagem, serão submetidos a ações de acolhimento e estudo de caso, que tem como objetivo reconhecer as necessidades e potencialidades do estudante, levando em consideração as experiências escolares anteriores e as informações disponibilizadas pelo próprio estudante e sua família, bem como fortalecer o vínculo com os profissionais que irão colaborar com o seu processo de inclusão escolar.

4.2. O acolhimento e os estudos de caso são ações colaborativas entre Napne, Cotep e Naes de cada campus, e devem ser realizadas tão logo o(a) estudante seja identificado, buscando a compreensão ampla da sua situação a tempo de não

prejudicá-lo nas suas atividades acadêmicas.

4.3. O acolhimento consiste no primeiro contato do Napne com o(a) estudante com necessidades educacionais específicas, em que na oportunidade poderão ser realizadas ações como:

- a) apresentação das ações de inclusão do Ifac, por meio do Napne, Naes e Cotep;
- b) levantamento das informações iniciais dos estudantes com necessidades educacionais específicas, por meio do preenchimento do Roteiro de Atendimento Inicial ao(à) Estudante com Necessidades Específicas (Anexo II);
- e c) identificar os casos que necessitam de maior apoio ou investigação para a realização de um estudo de caso mais aprofundado.

4.4. Os estudos de casos consistem na realização de ações por uma equipe multiprofissional que visam buscar conhecer as necessidades de cada estudante, bem como reconhecer suas potencialidades e possibilidades de atuação.

4.5. Na realização do estudo de caso podem ser utilizadas as seguintes estratégias:

- a) análise socioeconômica;
- b) análise de atestado médico e documentos complementares
- c) entrevista com o estudante;
- d) entrevista com os familiares do estudante;
- e) entrevista com profissionais externos (professores, terapeutas, etc.) que trabalham ou trabalharam com o estudante em questão.
- f) visita domiciliar;
- g) visita as escolas anteriores do estudante.

4.6. A realização de entrevistas proporcionam uma melhor compreensão do perfil do(a) estudante, no entanto, devem ser realizadas de acordo com as suas possibilidades e necessidades, dependendo da idade, da independência e das suas condições.

4.7. A partir do acolhimento e do estudo de caso serão definidas as intervenções pedagógicas de curto, médio e longo prazo necessárias para o processo de inclusão, tais como:

- a) ações individuais e coletivas com foco na inclusão;
- b) adaptações estruturais e comunicacionais;
- c) adaptações curriculares indicadas;
- d) recursos e tecnologia assistiva necessárias;
- e) atendimentos especializados necessários (tais como acompanhamento por meio da Assistência Estudantil, monitoria, encaminhamentos para profissionais externos, entre outros);
- f) profissionais de apoio escolar (TIL's, cuidador, outros);
- g) apoios complementares diversos (horário diferenciado, componente curricular diferenciado, etc.);

4.8. Com base nas informações levantadas no acolhimento e no estudo de caso, a equipe multidisciplinar deverá elaborar um "Relatório de Orientações Pedagógicas do Estudante com Necessidade Educacionais Específicas" (Anexo III), constando as informações relevantes ao processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante.

4.9. O Relatório de Orientações Pedagógicas do Estudante com Necessidade Educacionais Específicas (Anexo III) ficará sob a responsabilidade do Napne e deve ser utilizado no processo de orientação dos(as) professores(as) e profissionais de apoio escolar que atuarão diretamente com o(a) estudante.

4.10. O Napne deverá disponibilizar uma cópia do Relatório de Orientações Pedagógicas do Estudante com Necessidade Educacionais Específicas (Anexo III) para a Cotep, Coordenação de Curso e professores(as) do(a) estudante.

## **5. DO PLANO DE AÇÃO PARA INCLUSÃO ESCOLAR**

5.1. Após o encaminhamento do Relatório de Orientações Pedagógicas do Estudante com Necessidade Educacionais Específicas (Anexo III) deve ser elaborado, numa proposta colaborativa, o Plano de Ação (Anexo IV) para promover a inclusão escolar do(a) estudante.

5.2. O Plano de Ação será elaborado pelo Napne, Naes, Cotep, Coordenação de Curso e professores(as) para cada estudante a ser atendido, prevendo ações anuais, que podem ser revistas semestralmente, para a realização dos ajustes e adequações necessárias.

5.3. O Plano de Ação deve ser elaborado levando em consideração a sua exequibilidade, as condições institucionais de pessoal, recursos disponíveis e garantia do envolvimento e cumprimento das ações conforme atribuições dos setores e profissionais envolvidos.

5.4. O Plano de Ação pode prever:

- a) reuniões pedagógicas com professores(as);
- b) ações de apoio individual, como atendimento ao(a) estudante, monitoria;
- c) exibição de filmes, vídeos;
- d) realização de projetos de ensino ou extensão;
- e) realização de oficinas, workshop's, eventos culturais, sociais ou científicos;
- f) aquisição de recursos de tecnologia assistiva.

5.5. Em caso de previsão de recursos de tecnologia assistiva caberá ao Napne a articulação junto a Diretoria Geral do campus para os procedimentos necessários conforme orientações institucionais e disponibilidade orçamentária.

5.6. O Plano de Ação e os documentos que o compõe devem ser apresentados ao(a) estudante e/ou responsável, sendo necessária a solicitação de ciência e o compromisso de pactuação.

5.7. Em caso de alteração significativa do Plano de Ação será necessário realizar nova pactuação com o(a) estudante e/ou responsável.

5.8. O(A) estudante e seu(sua) responsável tem o direito de recusar apoio escolar de qualquer origem, sendo necessário o preenchimento e assinatura de formulário específico (anexo VI) entregue pelo Napne, sempre que esse desejo for declarado.

5.9. O(A) estudante e/ou seu(sua) responsável pode solicitar novamente o apoio do Napne a qualquer momento.

## **6. DAS AÇÕES DE INFORMAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

6.1. Para contribuir com a inclusão escolar do(a) estudante com deficiência nos cursos ofertados pelo Ifac, além de proporcionar acessibilidade estrutural, comunicacional e curricular, se faz necessário desenvolver, de forma contínua, ações que visem a quebra de barreiras atitudinais na comunidade acadêmica da Instituição, tais como:

- a) palestras;
- b) atividades culturais;
- c) reuniões;
- d) rodas de conversa; e
- e) outras atividades.

6.2. As ações de informação e sensibilização deverão ser planejadas de acordo com a necessidade do campus e estar previstas no plano de ação dos(as) estudantes com deficiência, altas habilidades e outras necessidades educacionais específicas envolvidas.

## **7. DA ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI**

7.1. Para cada estudante com necessidades educacionais específicas que demandam de acessibilidade curricular, indicados pelo Napne, deverá ser elaborado a partir das informações contida no Relatório de Orientações Pedagógicas do Estudante com Necessidades Educacionais Específicas e das demais informações colhidas o Plano de Educacional Individualizado (PEI).

7.2. O PEI deverá ser construído pelo(a) professor(a), em colaboração com o Napne e outros setores que se fizerem necessários, além de contar com a participação de pais e/ou responsáveis e, quando possível, o(a) próprio(a) estudante.

7.3. O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no(a) estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades e deve apresentar, minimamente:

a) o registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular que são necessárias para o(a) estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele;

b) registro dos conhecimentos, saberes e competências prévias do(a) estudante, para que seja possível acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem;

c) registro dos novos conhecimentos, saberes e competências a serem desenvolvidos;

d) estratégias de ensino facilitadoras da aprendizagem;

e) recursos metodológicos acessíveis;

f) estratégias de avaliação adequadas ao perfil do(a) estudante;

g) estratégias de recuperação de rendimento, se necessário

7.4. O PEI não se configura como um instrumento finalizado, podendo ser revisado e alterado ao longo do processo, de acordo com a necessidade.

7.5. No início de cada período letivo o Napne em parceria com o Naes, Cotep e coordenadores de cursos deverão promover orientações aos(as) professores(as), para que sejam apresentados os pontos relevantes ao processo de ensino-aprendizagem e adaptação curricular, por meio de reuniões pedagógicas, palestras, oficinas e outras atividades que busquem proporcionar as informações e os conhecimentos necessários a atuação docente.

7.6. A elaboração e execução do PEI será orientada por meio de Instrução Normativa publicada pela Pró-reitoria de Ensino.

7.7. O Napne, Naes e Cotep deverão organizar encontros periódicos, devendo ocorrer, no mínimo, um encontro por semestre, com os(as) professores(as) dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a fim de discutir as especificidades e realizar busca conjunta de estratégias de ensino para aprendizagem e de acessibilidades curriculares que se façam necessárias.

7.8. O PEI deverá ser entregue ao Napne, a cada semestre letivo, que deverá manter uma pasta com o registro de todas as adaptações razoáveis desenvolvidas pelos docentes a cada estudante com necessidades educacionais específicas, com vistas a promover a acessibilidade curricular.

7.9. Ao final do curso, os registros de todas as adaptações razoáveis e/ou acessibilidades curriculares deverão ser arquivados na pasta do(a) estudante, localizada no setor de Registro Escolar.

## **8. DAS AÇÕES DOCENTES NO APOIO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

8.1. Os(As) professores(as) podem proporcionar apoio acadêmico complementar ou suplementar aos(as) estudantes com necessidades educacionais específicas, desenvolvendo estratégias, tais como:

a) realizar atendimento aos(as) estudantes, sempre que necessário para tirar dúvidas, revisar conteúdos, promover estratégias de enriquecimento curricular, dentre outras possibilidades a critério do(a) professor(a)

de acordo com a especificidade do(a) estudante;

b) disponibilizar o material usado em sala de aula e outras atividades acadêmicas (slides, textos, vídeos, etc.) em formato acessível para o(a) estudante;

c) disponibilizar, com a antecedência necessária, o material a ser utilizado em sala de aula, para os(as) Tradutores e Intérpretes de Libras possam fazer o estudo dos sinais de termos técnicos, tornando mais efetivo o processo de interpretação em sala de aula;

d) planejar e implementar ações que proporcionam a participação efetiva do estudante nas atividades acadêmicas realizadas na disciplina, aulas práticas, visitas técnicas, aulas de campo, aulas em laboratório, entre outras, levando em consideração as especificidades e potencialidades do estudante;

e) elaborar e implementar projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão em parceria com o Napne e outros setores, com vistas ao desenvolvimento de ações que possibilitem a participação dos(as) estudantes com necessidades educacionais específicas, bem como colaborem para a aprendizagem e para a eliminação de barreiras que prejudiquem sua inclusão plena na vivência do curso.

8.2. O Napne auxiliará os(as) professores(as) nas adaptações metodológicas das aulas, por meio de:

a) orientação: que consiste na indicação de estratégias e informações para o(a) professor(a) para implementar as adaptações no contexto das suas aulas;

b) preparação: consiste na execução da adaptação pelo próprio Napne, no caso de procedimentos que estão para além da atuação docente;

c) encaminhamento: consiste na busca de apoio e suporte com entidades/órgãos parceiros.

8.3. Para melhor funcionamento das ações previstas no item 8.2 faz-se necessária a participação efetiva dos(as) professores nos processos de adequações e/ou traduções;

8.4. Quando houver a necessidade de adequação e/ou traduções de material a ser executado pelo Napne, este deverá ser enviado ao setor com antecedência mínima de cinco dias úteis à aula e/ou avaliação, em formato que permita edição gráfica.

## **9. DA ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS**

### **ESPECÍFICAS**

9.1. No intuito de garantir acessibilidade e inclusão ao longo de toda a vivência acadêmica do(a) estudante com necessidades educacionais específicas, se faz necessário garantir as condições adequadas às suas especificidades no processo de avaliação nas disciplinas cursadas.

9.2. O processo de avaliação do(a) estudante com necessidades educacionais específicas deve ser realizado, respeitando seu perfil e suas condições, garantido o uso do tempo e recursos necessários para seu êxito.

9.3. Ao planejar e realizar uma atividade avaliativa para os(as) estudantes com necessidades educacionais específicas, é necessário:

a) analisar os limites e potencialidades do(a) estudante, bem como a necessidade de recursos materiais ou humanos que podem favorecer a efetividade de seu processo avaliativo;

b) garantir que as adaptações incidam, sobretudo, na forma e no método de avaliação, não no conteúdo desta, exceto no caso de estudantes que necessitam de adaptação curricular, o qual deverá seguir o planejamento contido no PEI;

c) sempre que se justifique o princípio da equidade, o(a) estudante com necessidades educacionais específicas poderá usufruir, durante a avaliação, não apenas de tecnologia assistiva e/ou recursos físicos relacionados a sua necessidade (canetas especiais, reglete/punção, sorobã ou ábaco, lupa, calculadora, entre outros), como também de profissionais de apoio que se façam necessários;

d) sempre que a avaliação requeira a necessidade de acompanhamento de profissionais de apoio disponíveis no campus, a solicitação deverá ser feita ao Napne com três dias úteis de antecedência;

e) nos casos que impliquem maior morosidade de leitura e/ou escrita, será concedido um tempo complementar de acordo com a necessidade e perfil do(a) estudante. Caso não seja possível ao(a) professor(a) acompanhar o(a) estudante nesse tempo extra, deverá ser feito o desdobramento da avaliação;

f) sempre que se justifique, o(a) estudante com necessidades educacionais específicas realizará a avaliação em local separado e/ou em outro momento;

g) os prazos de entrega de avaliações escritas não presenciais poderão ser alargados nos termos definidos pelo(a) professor(a), caso as particularidades do(a) estudante recomendem;

h) caso não seja possível a adaptação do instrumento avaliativo até sua aplicação, o(a) professor(a) agendará com o(a) estudante outro horário no qual ambos tenham disponibilidade para realização da referida atividade; e

i) a não observância das condições expressas nesses incisos implicará na possibilidade de revisão de avaliação e/ou de resultado final.

## **10. DOS RECURSOS HUMANOS PARA O APOIO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

10.1. São considerados como recursos humanos, os(as) profissionais que colaboram para a inclusão de estudantes com deficiência, tais como: Tradutores e Intérpretes de Libras, Revisores Braille, estagiários, monitores, entre outros profissionais que sejam necessários para atuar diretamente com o estudante com deficiência ou outra necessidade educacional específica.

10.2. Os(As) profissionais que atuam junto ao(a) estudante com deficiência, podem acompanhá-lo(a) em sala de aula sempre que necessário, levando em consideração os seguintes aspectos:

a) o(a) profissional tradutor(a) e intérprete de Libras mediará a comunicação de/para a pessoa surda, ao interpretar e/ou traduzir da Língua Portuguesa para Língua de Sinais (ou vice versa) de maneira simultânea ou consecutiva, conforme legislação vigente;



b) os(as) profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos(as) estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo(a) estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência;

10.3. Não é atribuição do(a) profissional de apoio, estagiários(as) e/ou monitores(as) propor atividades educacionais diferenciadas e nem se responsabilizar pelo ensino do(a) estudante com necessidade educacional específica;

10.4. Os(As) profissionais que auxiliarem no apoio escolar do(a) estudante com necessidades educacionais específicas devem atuar de forma articulada com os(as) professores(as) e outros profissionais no contexto da instituição.

10.5. A possível contratação temporária de profissionais de apoio à inclusão escolar será precedida de relatório inicial com a justificativa acerca da necessidade de seus serviços, de acordo com a especificidade do(a) estudante, conforme descrito a seguir:

a) O relatório inicial deve conter as seguintes informações: justificativa com breve relato sobre a situação do estudante, requisitos, competências e atribuições profissionais exigidas.

b) O relatório deve ser encaminhado à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão para que, em conjunto com os setores responsáveis, seja realizado a instrução processual para a possível contratação do serviço.

c) A contratação somente será realizada mediante disponibilidade orçamentária e financeira, obedecendo os procedimentos orientados pela Pró-reitoria de Administração.

d) A contratação do serviço indicado deve ser conduzida pelo campus em articulação com a Pró-reitoria de Administração.

e) Caberá a Pró-reitoria de Ensino, por meio da Coordenação de Ações Inclusivas assessorar na construção do relatório inicial.

## **11. DAS ESTRATÉGIAS PARA A GARANTIA DE ACESSIBILIDADE DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

11.1. Entende-se como apoio escolar os recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações ao ambiente em que vive, buscando favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade do estudantes no ambiente escolar.

11.2. As ações de apoio envolvem professores(as), profissionais específicos (intérpretes de Libras, revisor de texto braille, cuidadores, entre outros), além da comunidade escolar, na busca de apoiar o(a) estudante de acordo com suas necessidades, recursos e ambiente necessário para recebê-lo(a).

11.3. Deve ser conferido aos(as) estudantes com necessidades específicas em sala de aula o direito ao uso de tecnologia assistiva e/ou recursos físicos relacionados a sua deficiência (canetas especiais, reglete/punção, sorobã ou ábaco, lupa, calculadora, computador, entre outros), buscando eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

11.4. A necessidade de uso de tecnologia assistiva deve ser analisada pelo Napne e Cotep, a fim de identificar qual recurso que supre da melhor maneira a necessidade do(a) estudante em sala de aula e/ou suas atividades acadêmicas.

11.5. Dentre os recursos de tecnologia assistiva que pode ser utilizado por estudantes com diferentes especificidades, a gravação da aula ou atividade acadêmica, por meio

de gravador ou outra tecnologia que permita a gravação de áudio, deve ser disponibilizada para fins, exclusivamente, escolares. Para isso, se faz necessária a orientação ao(a) estudante e professor(a) sobre a ética no uso das gravações, bem como a importância do recurso para a aprendizagem do estudante.

11.6. Caso o(a) professor(a) não concorde com a gravação das suas aulas, deverá fornecer ao estudante ou ao Napne os elementos referentes ao conteúdo de cada aula, em formato acessível, no prazo de até dois dias úteis após sua realização.

11.7. Cabe ao Napne, definir e organizar como a tecnologia assistiva será utilizada pelo(a) estudante, sendo necessário o registro da movimentação do equipamento conforme normas do setor de Almoxarifado e Patrimônio.

11.8. Além dos recursos de tecnologia assistiva, o campus pode realizar outras ações que se caracterizam como apoio escolar, tais como:

a) alocação das turmas em salas de aulas que atendam a especificidade do(a) estudante conforme aspectos de acessibilidade;

b) distribuição de lugares em sala de aula, considerando necessidade e/ou especificidade do(a) estudante;

c) disponibilidade de mobiliário acessível em sala de aula, tais como mesa, cadeira, apoio de pé, entre outros, garantindo as orientações necessárias acerca da manutenção e permanência dos móveis nos locais necessários para o seu uso.

## **12. DA AVALIAÇÃO DESTE MANUAL**

12.1. Caberá a Coordenação de Ações Inclusivas, vinculada a Pró-reitoria de Ensino, promover a avaliação anual da aplicabilidade deste manual em conjunto com os(as) coordenadores de Napne e demais servidores e estudantes envolvidos(as), que poderá resultar em alterações no manual para melhor atendimento dos(as) estudantes com necessidades educacionais específicas e melhoria dos processos de trabalho.

12.2. Possíveis propostas de alteração deverão ser encaminhadas para a Coordenação de Ações Inclusivas, que realizará a análise em conjunto com os(as) Coordenadores de Napne.

## **ANEXO Q - Resolução 98/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS REITORIA

RESOLUÇÃO 98/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 31 de agosto de 2021.

Define os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG, no uso de suas atribuições legais e regimentais, considerando as deliberações da 72ª Reunião do Conselho Superior, realizada em 30 de agosto de 2021, resolve:

### **CAPÍTULO I**

Das disposições preliminares

Art. 1º Normatizar os procedimentos de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular, terminalidade específica e aceleração de estudos para estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE. Parágrafo único. Os procedimentos elencados no caput deste artigo são entendidos como processuais, resultantes do acompanhamento contínuo de estudantes com necessidades educacionais específicas, temporárias ou permanentes, por parte de uma equipe multiprofissional.

### **CAPÍTULO II**

Da normatização legal

Art. 2º Os marcos regulatórios internacionais, nacionais e institucionais que orientam o presente regulamento são: I - Declaração Mundial de Jomtien de 1990, decorrente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos;

II - Declaração de Salamanca (1994), sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas;

III - Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2011);

- Constituição de 1988;

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- Resolução CNE/CEB nº 2 /2001, que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica;

- Decreto nº 5.296/2004 que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a

promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Decreto nº 6.949/2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em 2007.
- Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência;
- Resolução CONSUP/IFG nº 1/2018, que aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne do IFG;
- Resolução CONSUP/IFG nº 31/2018, que aprova o Estatuto do IFG;
- Resolução CONSUP/IFG nº 33/2018, que aprova o Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG; e XV - Resolução CONSUP/IFG nº 40/2018, que aprova o Regimento Geral do IFG.

### CAPÍTULO III

#### Dos princípios norteadores e dos objetivos

Art. 3º Este regulamento fundamenta-se no compromisso com:

I - a educação inclusiva de pessoas com deficiências e outras necessidades educacionais específicas; II - os direitos humano, a justiça social, a equidade, a diversidade, a cidadania e a ética;

- a educação emancipatória;
- a educação equitativa quanto ao acesso, permanência e ensino-aprendizagem de qualidade na instituição de ensino; e
- as diferenças e a diversidade humana, mediante a acessibilidade e redução e/ou ruptura de barreiras arquitetônicas, tecnológicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

Art. 4º São objetivos deste regulamento:

- assegurar os princípios institucionais em relação ao compromisso com a inclusão educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, considerando a diversidade de características, processos e potencialidades de aprendizagem, bem como dos contextos acadêmico-formativos;
- orientar sobre os procedimentos de adaptação didático-pedagógica e flexibilização curricular, destinados a todos os estudantes com necessidades educacionais específicas;
- definir o fluxo do processo relacionado ao procedimento de Terminalidade Específica para estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla, assim como o de Aceleração para estudantes com altas habilidades/superdotação;
- subsidiar ações dos envolvidos no acompanhamento aos discentes com NEE quanto às adaptações didático-pedagógicas, à flexibilização curricular, à terminalidade específica e à aceleração; e
- garantir acessibilidades arquitetônica, comunicacional, atitudinal e pedagógica aos estudantes com NEE.

### CAPÍTULO IV

#### Dos conceitos

Art. 5º Considera-se como estudante com NEE tanto o público-alvo da educação especial quanto estudantes que apresentem condições específicas temporárias ou permanentes relacionadas à saúde ou à cultura, que impactem na permanência e êxito estudantil.

Art. 6º Compreende-se por adaptações didático-pedagógicas as modificações nas metodologias, no uso de recursos pedagógicos, técnicas, tecnologias assistivas, formas de linguagem/comunicação, modificações na temporalidade (quanto à execução de atividades) e na organização espacial do ambiente, bem como nas formas e/ou critérios de avaliação.

Parágrafo único. Os processos de adaptação didático-pedagógica visam garantir a acessibilidade educacional para estudantes com NEE sem a necessidade de alteração do percurso formativo previsto no Projeto Político- Pedagógico de Curso.

Art. 7º Considera-se flexibilização curricular qualquer alteração realizada no percurso formativo do estudante com NEE, dentre outras medidas possíveis, por meio de:

I - inclusão ou redução de conteúdos previstos na ementa de componente curricular; II - ampliação ou redução de carga-horária de componente curricular;  
- dilatação ou redução do prazo para a conclusão do curso;  
- alteração na ordem de cumprimento de componentes curriculares; e  
- adequações quanto ao cumprimento de componentes curriculares práticos e/ou de estágio curricular obrigatório.

§ 1º Os processos de que trata o caput visam garantir a acessibilidade aos objetivos educacionais previstos no projeto político-pedagógico de curso.

§ 2º Todas as flexibilizações realizadas deverão ser registradas no histórico escolar do estudante.

Art. 8º Compreende-se como terminalidade específica a certificação que poderá ser conferida a estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla de todos os níveis e modalidades de ensino cujo desempenho acadêmico comprovadamente não tenha sido alcançado, quantitativa e qualitativamente, quanto aos conhecimentos e habilidades requeridos pelo currículo.

Art. 9º Considera-se Aceleração a medida, prevista na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estudantes com altas habilidades/superdotação, que possibilita a eles a conclusão em menor tempo do programa escolar preestabelecido.

## CAPÍTULO V

### Do direito à acessibilidade

Art. 10. Sempre que se justifique pelo princípio da equidade e quando relacionado às necessidades dos estudantes com NEE, será conferido a estes o direito ao uso de tecnologias assistivas ou recursos materiais, tais como calculadora, gravador ou outros.

Art. 11. Comprovada a necessidade, deve-se assegurar aos estudantes com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista, resguardadas as condições institucionais, direito de acompanhamento humano, tal como estagiário, monitor, tradutor, intérprete ou outros.

Art. 12. A distribuição de salas de aula no espaço dos câmpus deverá considerar aspectos de acessibilidade de turmas que incluam estudantes com NEE.

Art. 13. As formas e métodos de avaliação devem ser estabelecidos por mútuo acordo entre o docente e o estudante com NEE, recorrendo, se necessário, à mediação do Napne e demais setores que atuam no acompanhamento aos discentes.

§ 1º Os enunciados das provas ou atividades deverão ter uma apresentação adequada ao tipo de NEE e as respostas poderão ser dadas sob forma equivalente.

§ 2º Para fins do disposto no § 1º, é considerado, dentre outras possibilidades, o emprego de:

- I - dispositivos informatizados como leitores de tela;
- legendas;
- figuras de comunicação suplementar e/ou alternativa;
- tradução/interpretação em Libras;

V - grafia com caracteres ampliados ou em braile; VI - registros em áudio; VII - filmagem; e VIII - imagens.

§ 3º Os estudantes com NEE poderão usufruir, durante a avaliação, de tecnologias assistivas e/ou recursos materiais relacionados às suas necessidades, como também do acompanhamento humano que se fizer necessário.

§ 4º No caso de NEE que implique maior tempo de leitura e/ou escrita, será concedido aos estudantes um período complementar de, no mínimo, 30 minutos, independente de pedido do aluno.

§ 5º Se necessário, o docente deverá possibilitar outras formas e momentos para a realização ou conclusão da atividade proposta.

§ 6º Sempre que a avaliação escrita implique um grande esforço para o estudante com NEE, o docente deverá possibilitar outras formas de expressão de linguagem.

§ 7º Caso não tenha sido possível adaptar o instrumento avaliativo até a aplicação da avaliação, o estudante com NEE não a fará naquele momento, devendo o professor agendar outra data e horário em que ambos tenham disponibilidade.

§ 8º A não observância das condições expressas neste artigo e seus respectivos parágrafos implicará o direito de o estudante com NEE solicitar a revisão da avaliação e/ou de seu resultado final.

§ 9º No caso de estudantes com altas habilidades ou superdotação, as avaliações deverão ser propostas de acordo com as melhores possibilidades de expressão de suas capacidades.

## CAPÍTULO VI

### Dos procedimentos de adaptação didático-pedagógica e flexibilização curricular

Art. 14. Para a realização dos procedimentos de adaptação didático-pedagógica e flexibilização curriculares aos estudantes com NEE que fizerem jus a tais procedimentos, será adotado o seguinte fluxo de ações:

- identificação do estudante com NEE, que poderá se dar no ato da matrícula por meio de autodeclaração do estudante, ou a qualquer tempo, pelo estudante, seus responsáveis legais e/ou pela comunidade acadêmica, nos termos da legislação acadêmica;
- encaminhamento para o Napne de relação de estudantes com NEE, pela Coordenação de Registros Acadêmicos e Estudantis no caso de autodeclaração no ato da matrícula (nos termos e prazos da legislação acadêmica), ou direta pelo estudante, seus responsáveis legais e/ou pela comunidade acadêmica;

- emissão de parecer do Napne à Chefia de Departamento Áreas Acadêmicas, nos termos e prazos da legislação acadêmica;
- em caso de parecer positivo quanto à existência de NEE, o Coordenador do Napne deverá proceder à abertura de processo eletrônico restrito no Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP para fins de produção de histórico de acompanhamento individual de cada estudante identificada com NEE;
- a documentação inicial do processo do inciso IV será a constante nos incisos II e III deste artigo;
- após a abertura dos históricos de acompanhamento individuais, o Napne realizará uma reunião inicial com o corpo docente, as equipes de acompanhamento ao discente e com demais equipes e servidores vinculados ao acompanhamento dos estudantes com NEE a fim de:
  - realizar a apresentação inicial das NEEs identificadas, bem como suas manifestações concretas na realidade de cada estudante;
  - dirimir dúvidas sobre barreiras educacionais de caráter urbanístico e/ou arquitetônico, nos transportes, nas comunicações, nas informações, nas atitudes, nas tecnologias e de ordem didático-pedagógica relativas às NEEs identificadas nos estudantes;
  - discutir estratégias de superação das barreiras educacionais para estudantes com NEE, tendo em vista, primeiramente, a adoção de adaptações didático-pedagógicas e, quando estas não se mostrarem apropriadas ou suficientes, flexibilizações curriculares; e
  - produzir ata na qual conste o registro das discussões sobre cada caso de NEE em pauta bem como eventuais decisões sobre estratégias de superação das barreiras educacionais.
- a ata constante na alínea “d” do inciso VI será elaborada eletronicamente no SUAP, assinada pelos presentes na reunião conduzida pelo Napne e anexada ao processo de acompanhamento individual de cada estudante com NEE;
- após a reunião inicial com o Napne, cada docente deverá, na interação didático-pedagógica com os estudantes com NEE, construir e implementar de forma continuada estratégias de adaptação didático-pedagógica e/ou flexibilização curricular;
- ao final de cada período letivo, o Napne reunirá novamente o corpo docente, as equipes de acompanhamento ao discente e demais equipes e servidores vinculados no acompanhamento dos estudantes com NEE a fim de: a) realizar a apresentação inicial de novas NEEs identificadas, devendo, para tal, repetir o fluxo de ações previstas no inciso VI;
  - colher relatos detalhados das estratégias docentes de superação das barreiras educacionais para estudantes com NEEs identificadas anteriormente, tendo em vista auxiliar na avaliação da efetividade dos procedimentos de adaptação e/ou flexibilização em relação à NEE do estudante; e
  - produzir ata na qual conste o registro das discussões sobre cada caso de NEE identificada bem como eventuais decisões sobre estratégias de superação das barreiras educacionais.
- a ata constante na alínea “c” do inciso IX será elaborada eletronicamente no SUAP, assinada pelos presentes na reunião conduzida pelo Napne e anexada ao processo de acompanhamento individual de cada estudante com NEE; e
- para fins auxiliares de acompanhamento do estudante com NEE, o histórico de adaptações e/ou flexibilização deverá ser documentado nas reuniões periódicas conduzidas pelo Napne no formato dos Anexos IV e V da Resolução CONSUP/IFG nº 1/2018, respectivamente nomeados “Relatório individual – Estudantes com

necessidades específicas – Nível Médio” e “Relatório individual – Estudantes com necessidades específicas – Nível Superior”, sendo anexado ao respectivo processo eletrônico individual de acompanhamento do estudante com NEE.

Art. 15. Será garantida nos conselhos de classe dos cursos de nível médio a participação de, ao menos, um membro do Napne.

Art. 16. As flexibilizações não deverão prejudicar o cumprimento dos objetivos curriculares, o que só deverá ser considerado como alternativa quando os recursos e/ou intervenções de acessibilidade não forem suficientes ou quando a atividade se revelar impossível de ser executada em função da deficiência do estudante.

Parágrafo único. Para o cumprimento do disposto no caput, as circunstâncias deverão ser discutidas entre o estudante, seu responsável legal (caso o estudante seja menor de idade ou estiver sob curatela), o Napne, o profissional de apoio ao estudante (se houver), a coordenação de curso e os docentes responsáveis pela atividade ou componente curricular.

Art. 17. No caso de componentes curriculares que tenham aulas práticas e/ou de laboratório, os professores deverão, juntamente com o Napne, decidir sobre as adaptações e, se for o caso, flexibilizações necessárias.

Art. 18. No caso de estudantes com altas habilidades/superdotação, as adaptações didático-pedagógicas e/ou de flexibilização curricular poderão incorporar programa de estudos acelerados, flexíveis quanto ao ritmo, às tarefas e/ou às áreas de conhecimento, bem como ao enriquecimento e à diversificação dos conteúdos com ampliações curriculares verticais (área específica) e/ou horizontais (interdisciplinares).

Art. 19. As propostas de adaptação e flexibilização devem ser detalhadas o suficiente para que, somente a partir delas, seja possível fundamentar e decidir, quando for o caso, a respeito da instituição da Terminalidade Específica ou da Aceleração.

Art. 20. Caso não tenha alcançado os objetivos curriculares do curso, considerando todas as adaptações e flexibilizações realizadas repetidamente ao longo do tempo, o estudante com NEE terá direito a uma extensão de prazo para conclusão do curso para além do período máximo previsto no projeto político-pedagógico para sua integralização.

Parágrafo único: O período de extensão do tempo para integralização do curso de que trata o caput será definido pela equipe responsável pelo acompanhamento do estudante com NEE.

## CAPÍTULO VII

### Da promoção e certificação mediante terminalidade específica e aceleração

#### Seção 1

#### Das condicionantes para aplicação da Terminalidade Específica e da Aceleração

Art. 21. Para os fins do presente regulamento, o recurso à Terminalidade Específica e à Aceleração constituirá, por regra, sempre a última alternativa a ser empregada pela Instituição quando todas as tentativas de adaptação didático-pedagógica, flexibilização curricular e/ou extensão de tempo para a integralização do curso se mostrarem insuficientes ou inadequadas ao desenvolvimento educacional dos estudantes com NEE.



§ 1º Para os fins do disposto no caput deste artigo, a terminalidade específica constituirá recurso aplicável exclusivamente a estudantes com deficiências intelectuais e/ou múltiplas.

§ 2º Para os fins do disposto no caput deste artigo, a aceleração constituirá recurso aplicável exclusivamente a estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Art. 22. A identificação das condições suficientes para a promoção e certificação de estudantes com NEE por terminalidade específica ou por aceleração deverá considerar o processo de desenvolvimento acadêmico do discente mediante as adaptações pedagógicas e/ou a flexibilização curricular propostas e periodicamente avaliadas, conforme disposto no Capítulo V.

Art. 23. A promoção e a certificação dos estudantes com NEE deverão estar pautadas nas adaptações pedagógicas e/ou de flexibilização curricular previstas em cada componente curricular, devidamente registradas e acompanhadas, bem como nos pareceres e/ou relatórios do Napne e, no caso dos estudantes de nível médio, de atas oriundas de reuniões de Conselho de Classe.

Art. 24. Nos casos que se fizer necessário, para certificação dos estudantes com NEE, poderá ser solicitada avaliação externa especializada.

Parágrafo único. No caso de estudantes que não possam custear despesas decorrentes dos procedimentos de avaliação externa especializada previstos no caput, a Instituição deverá assegurar a realização de tais procedimentos mediante:

- convênios firmados entre câmpus ou entre o IFG e instituições públicas ou privadas, sem custo para a Instituição ou o estudante;
- concessão de subsídio financeiro conforme política de assistência estudantil;
- estabelecimento de acordo de cooperação técnica com profissionais devidamente habilitados;
- outras modalidades de assistência, sem ônus para o estudante.

## Seção 2

### Da terminalidade específica e sua certificação

Art. 25. A certificação da terminalidade específica de conclusão de etapa ou curso, em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, descreverá os conhecimentos e habilidades do estudante com deficiência intelectual e/ou múltipla, fundamentados nos relatórios referentes ao transcurso das propostas de adaptações didático-pedagógicas e/ou de flexibilização curricular, em que constem:

- avaliação pedagógica alicerçada nas propostas de adaptações didático-pedagógicas e/ou de flexibilização curricular para o estudante;
- tempo de permanência nas etapas e disciplinas do curso;
- processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social; IV - rendimento escolar/acadêmico; e
- V - conteúdos e habilidades desenvolvidos no curso.

Art. 26. Os Napnes manterão arquivo com a documentação que comprove a necessidade de emissão da certificação de terminalidade específica, incluindo os relatórios referentes às propostas e às ações de flexibilização curricular e/ou adaptações didático-pedagógicas elaboradas especificamente para cada estudante e periodicamente acompanhadas e reavaliadas, para garantia da regularidade da vida escolar do estudante e controle do registro acadêmico.

§ 1º A certificação de terminalidade específica deve ser fundamentada no histórico das avaliações realizadas pelos professores, no parecer do conselho de classe, do Napne e demais setores que atuam no acompanhamento aos discentes, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, o conhecimento demonstrado pelo estudante.

§ 2º A certificação deve possibilitar novas alternativas educacionais de formação e/ou atuação profissional, visando à inserção do estudante na sociedade e no mundo do trabalho.

§ 3º No Diploma, constará uma observação de que este somente é válido mediante a apresentação do histórico escolar, e é no histórico escolar que constarão os conhecimentos e habilidades alcançados.

### Seção 3

#### Da aceleração e sua certificação

Art. 27. Ao estudante que apresentar características de altas habilidades ou superdotação deverá ser oferecido o enriquecimento curricular no ensino regular, como atendimento educacional especializado em caráter suplementar, sendo-lhe facultada a possibilidade de aceleração ou avanço de estudos para concluir em menor tempo o programa acadêmico.

Art. 28. Informações advindas do acompanhamento dos professores e das orientações do Napne devem subsidiar as tomadas de decisão com referência ao aprofundamento e/ou enriquecimento curricular.

Art. 29. O atendimento ao estudante com características de altas habilidades ou superdotação deverá se pautar, preferencialmente, no aprofundamento e/ou enriquecimento curricular, que deve ocorrer na Instituição de ensino, em acordo com os interesses e habilidades manifestados, podendo ocorrer em interface com instituições de ensino superior e/ou instituições voltadas ao desenvolvimento e à promoção do desenvolvimento intelectual, científico, artístico-cultural e desportivo.

Art. 30. A indicação da medida de aceleração poderá ocorrer quando da elaboração, do desenvolvimento e da reavaliação das propostas individualizadas de enriquecimento curricular e após os professores do estudante com altas habilidades ou superdotação, juntamente com o Napne, constatarem, em diálogo com o estudante, que este não está se beneficiando das medidas adotadas.

Art. 31. A aceleração poderá ser solicitada pelo próprio aluno ou, quando este for menor de idade, por seu responsável.

Art. 32. Para certificação antecipada ocorrida mediante aceleração será necessária apresentação de avaliação neuropsicológica e/ou psicológica que comprove que, além das altas habilidades ou superdotação, o estudante apresenta maturidade emocional compatível com a faixa etária e com a formação acadêmica cursada.

Art. 33. Caso o Napne e demais setores que atuem no acompanhamento ao discente julguem necessário, poderá ser solicitada também avaliação psicopedagógica que descreva as particularidades de aprendizagem do estudante.

Parágrafo único. No caso de estudantes que não possam custear despesas decorrentes dos procedimentos de avaliação externa especializada previstos neste caput, a Instituição deverá assegurar a realização de tais procedimentos, conforme disposto no parágrafo único do art. 23 desta normativa.

Art. 34. O relatório descritivo das atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas e da justificativa da medida de aceleração será expedido como documentação para o estudante e para a Instituição, observando-se seu valor junto ao certificado de conclusão e ao histórico escolar.

## CAPÍTULO VIII

### Das disposições finais

Art. 35. Os casos omissos e/ou não previstos neste regulamento serão analisados pelo Napne e, quando necessário, encaminhados à Diretoria-Geral do câmpus/e ou ao Núcleo de Ações Inclusivas vinculado à Pró- Reitoria de Ensino.

Art. 36 Esta Resolução entra em vigor em 1º de outubro de 2021.

Jerônimo Rodrigues da Silva  
Presidente do Conselho Superior

---