

Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul

Suzana Trevisan¹

ORCID: 0000-0001-8422-5909

Denise Macedo Ziliotto¹

ORCID: 0000-0001-9146-5425

Resumo

A inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica (EPT) vem tendo importantes avanços nos últimos anos, tais como a implementação de políticas públicas. Uma delas é a *Lei nº 13.409/2016*, que garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos de ingresso e teve repercussão no crescimento de 114,1% nas matrículas da educação especial (EE) no quadriênio 2016-2020. A presente investigação teve como objetivo analisar as políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência em três institutos federais (IFs) do estado do Rio Grande do Sul em diálogo com as diretrizes nacionais vigentes relativas à EE. No que diz respeito ao método, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, cujos elementos foram submetidos à análise hermenêutica, desenvolvida em três vertentes: 1) ingresso; 2) aprendizagem e permanência; e 3) participação e protagonismo. Os resultados indicam que há interlocução das políticas das três instituições com a legislação nacional vigente, mas há necessidade da criação de programas para engendrar ações efetivas direcionadas aos alunos com deficiência. Destaca-se que as especificidades da EPT e da territorialidade das instituições estão contempladas de forma restrita nos documentos. Por fim, fica evidente a relevância da criação de políticas públicas nacionais que congreguem os IFs, favorecendo ações articuladas na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave

Política pública – Educação profissional e tecnológica – Educação inclusiva – Instituto Federal – Estudantes com deficiência.

¹ - Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil. Contatos: suzana.trevisan@gmail.com; dmziliotto@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254398>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Inclusion Policies for Students with Disabilities in the Federal Institutes of Rio Grande do Sul

Abstract

The inclusion of students with disabilities in professional and technological education (PTE) has made important advances in recent years, such as the implementation of public policies. One of them is Law n. 13,409/2016, which guarantees people with disabilities the right to vacancies in the admission processes, a decision that affected the increase of 114.1% in special education (SE) enrollment in the four-year period 2016-2020. This investigation aimed to analyze the guiding policies for the PTE students with disabilities in three Federal Institutes (FIs) in the state of Rio Grande do Sul in compliance with the current SE national guidelines. With regard to the method, it is qualitative approach research and a case study type, whose elements were submitted to hermeneutic analysis, developed in three aspects: 1) admission; 2) learning and permanence; and 3) participation and protagonism. The results show that the policies of the three institutions comply with current national legislation, but there is a need to create programs to outline effective actions aimed at students with disabilities. It is noteworthy that the PTE specificities and the institutions territoriality are included in the documents in a restricted way. Finally, there is clearly a need to make national policies that bring together the FIs, promoting joint actions in the perspective of inclusive education.

Keywords

Public policy – Professional and technological education – Inclusive education – Federal Institute – Students with disabilities.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 2016a) assegura a educação como direito social a todas as pessoas brasileiras, sendo responsabilidade do Estado a garantia de oferta educacional gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. Mesmo assim, cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes brasileiros estavam fora da escola em 2019. Em todas as regiões do Brasil, crianças entre 4 e 5 anos e jovens entre 15 e 17 anos compõem o maior grupo excluído do sistema escolar (UNICEF, 2021). São estudantes que estariam na educação infantil e (possivelmente) no ensino médio ou na educação profissional e tecnológica (EPT). É importante considerar que, se mais de meio milhão (629.531) de jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola em 2019, a pandemia de covid-19 agravou esse cenário.

Salienta-se que as pessoas com deficiência (PCDs) enfrentam dificuldades para a efetivação do direito à educação porque “parece haver, em nosso país, um certo anacronismo entre as proposições vigentes nas políticas educacionais da Educação Especial [...] e a realidade do sistema brasileiro” (BEYER, 2013, p. 56). O censo da educação básica de 2019

(INEP, 2020b) aponta o crescimento do número de matrículas da educação especial (EE) nos últimos anos no Rio Grande do Sul: houve aumento de 25% nas matrículas de EE na perspectiva inclusiva, se compararmos com os números de 2015. Ainda assim, quase metade delas (41,7%) eram dos anos iniciais do ensino fundamental. Quando o recorte passa a ser a EPT (concomitante ou subsequente), apesar de ter havido ampliação – de 291 em 2015 para 557 em 2019 –, o percentual de 0,45% (correspondente à proporção de matrículas de EE e o total da EPT) evidencia a baixa presença de PCDs.

No esforço de avançar na garantia e efetividade de direitos, o governo brasileiro ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, referendada pela Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2007). Tal iniciativa buscou defender e garantir condições de vida para o grupo em questão, sendo que os Estados Partes asseguram um sistema educacional inclusivo, além de aprendizado ao longo da vida. Além da convenção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), igualmente assegura a existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além do aprendizado ao longo de toda a vida (capítulo IV, art. 27).

Em relação à EPT, é possível observar a existência de políticas institucionais, bem como a instauração da *Lei nº 13.409*, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que garante a reserva de vagas nos processos seletivos de instituições federais. Mesmo que não seja a única estratégia, as ações afirmativas são relevantes para a construção de uma escola inclusiva e dialogam com o ideal humanístico e de respeito à diversidade característicos dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) (PACHECO, 2010).

Considerando todos estes elementos e a complexa articulação entre eles, o presente artigo tem como objetivo analisar as políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência instituídas nos IFs do estado do Rio Grande do Sul. O percurso metodológico assume abordagem qualitativa e documental, sendo a análise dos documentos desenvolvida na perspectiva hermenêutica. Tomamos em consideração três dimensões: 1) ingresso; 2) aprendizagem e permanência; e 3) participação e protagonismo.

Com vistas a atingir o objetivo da investigação, o texto inicialmente apresenta um panorama sobre as políticas públicas para uma EPT inclusiva, seguido da apresentação do percurso de investigação científica. Após, são apresentados e analisados os dados produzidos a partir de pesquisa documental. Por fim, a última seção elucida a síntese das discussões e assinala possibilidades de pesquisas futuras.

Políticas públicas para uma educação profissional e tecnológica inclusiva

Para que seja possível compreender as políticas públicas para uma EPT inclusiva, parece-nos relevante definirmos o próprio conceito de políticas públicas. Nesta pesquisa, elas são concebidas como diretrizes, normas ou orientações elaboradas para enfrentar problemas públicos (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019). No que diz respeito ao campo da educação, dentre as políticas educacionais inclusivas no cenário contemporâneo brasileiro, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).

Na referida política, a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em escolas comuns está assegurada, e a EE passa a ser compreendida como complementar ou suplementar (e não mais substitutiva). Além disso, orienta os sistemas de ensino a garantir não só o acesso ao ensino regular, mas também a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados do ensino. A normativa também reconhece a transversalidade da modalidade de EE em todos os níveis (desde a educação infantil até a superior), além de garantir oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e formação de professores para tanto.

No que diz respeito à educação profissional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 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 faz referência a 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, 2008b).

Por outro lado, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (também conhecida apenas como Rede Federal) foi criada em 2008 (BRASIL, 2008a) e constitui-se como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da EPT no Brasil. Ela é composta pelo conjunto das seguintes instituições: os IFs; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro (Cefet-RJ), e de Minas Gerais (Cefet-MG); as escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (RJ). A criação da rede foi marcada por um amadurecimento não só acadêmico, como também político, com início da integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Na mesma época surgiu também o desejo de atender as comunidades circunvizinhas, “[...] buscando o desenvolvimento local, regional e nacional, iniciando pela inclusão social” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 15). Nesse sentido, com o propósito de instrumentalizar a rede para o acolhimento de pessoas com necessidades específicas², duas secretarias do Ministério da Educação, a de Educação Especial (Seesp) e a de Educação Média e Tecnológica (Semtec), uniram esforços e, em 2000, lançaram o programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TecNep) (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

O TecNep previa ações ao longo de onze anos (2000-2011), mas teve interrupção em 2009 devido à extinção da Coordenação de Ações Inclusivas na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (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

2- Denominação utilizada no programa.

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 (2003-2006) 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 TecNep. 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 a Língua Brasileira de Sinais (Libras), braile, políticas públicas de inclusão e tecnologia assistiva e do desenvolvimento de tecnologia assistiva. Infelizmente, o quarto momento não foi executado, mas previa a instrumentalização dos Napnes (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Em termos quantitativos, percebemos que, mesmo com a extinção do Programa TecNep, o número de matrículas de pessoas com deficiência nos IFs tem aumentado nos últimos anos. Em 2009, havia 1.500 PCDs matriculadas em cursos profissionalizantes e tecnológicos na Rede Federal e 108 Napnes instituídos em diferentes IFs (SOUZA, 2009). Em 2020, somente o número de matrículas de PCDs na educação básica dos IFs era de 4.318, quase três vezes maior do que em 2009 (INEP, 2020a). Com efeito, a criação de outras políticas públicas (sejam elas nacionais ou institucionais) contribuíram para a chegada das PCDs nesses espaços.

Nesse sentido, destacamos uma política que teve efeitos significativos na rede, a *Lei nº 13.409/2016*. Ela garantiu a reserva de vagas nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Se, por um lado, constitui-se positivamente como resposta à exclusão e segregação vivenciada pelas PCDs no Brasil, por outro, a ampliação das possibilidades de ingresso não veio acompanhada de uma política pública nacional para a qualificação ou contratação de profissionais, ou com um direcionamento de ações enquanto Rede Federal. Conforme a legislação, o número de vagas asseguradas leva em consideração a proporção respectiva de pessoas com deficiência e dos demais grupos-alvo com base no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade federativa onde a instituição se localiza (BRASIL, 2016b).

Ainda que não pretenda esgotar as discussões, a contextualização apresentada acerca das políticas públicas inclusivas na EPT contribui para a compreensão do campo da pesquisa. Assim, na próxima seção, elucidamos os aspectos metodológicos da investigação.

Os caminhos do fazer científico: notas sobre o método

Em relação ao método escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, cabe esclarecer que o entendemos como o percurso eleito para atingirmos os objetivos estabelecidos neste projeto. O objetivo geral é analisar as políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência instituídas nos IFs do estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, a investigação adota abordagem qualitativa, pois pretende realizar um estudo detalhado e buscar informações que expliquem as características, além de obter elementos sobre o contexto em que o objeto de pesquisa se encontra (OLIVEIRA, 2016).

A pesquisa é classificada como documental porque optamos pela busca de informações em documentos que se configuram como fontes primárias. Quanto à estratégia adotada, escolhemos o estudo de caso, que visa explorar e compreender o contexto o mais amplamente possível. Além de descrevê-lo com detalhes, é possível avaliarmos resultados de ações, transmitirmos nossa compreensão a outras pessoas e instruímos decisões. Cabe destacar que a presente pesquisa se caracteriza como estudo piloto do projeto de tese de uma das autoras. Desse modo, o estudo de caso mostra-se eficaz não só para a identificação das características do tema em foco, como também permite a geração de ideias mais consistentes (CHIZZOTTI, 2014).

No que diz respeito aos documentos atinentes às políticas, foram realizadas buscas nos sites institucionais explorando as seções “Ensino” e, em seguida, optamos pelas seções relacionadas às ações inclusivas. Uma vez identificados, foram selecionados textos que faziam referência às políticas institucionais dirigidas às pessoas com deficiência. Observa-se que os documentos têm foco não só nesse grupo, mas também consideram a diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial e de gênero, pois se propõem a assegurar ações neste âmbito. Entretanto, nesta pesquisa, centramo-nos na EPT de alunos com deficiência.

O Quadro 1 identifica os documentos analisados pela investigação:

Quadro 1 – Documentos institucionais em análise

Instituição	Nome do documento	Ano	Instituído por
IFRS	Política de Ações Afirmativas do IFRS (IFRS, 2014)	2014	Resolução nº 22, de 25 de fevereiro de 2014
IFSul	Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul (IFSUL, 2016)	2016	Resolução nº 51/2016
IFFar	Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR, 2018)	2018	Resolução Consup nº 79/2018

Fonte: Elaboração própria.

A partir da leitura dos documentos, procedeu-se à análise na hermenêutica, estabelecendo interpretações comparativas entre as políticas, diálogos com as disposições presentes no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015)³ e com as especificidades do escopo do campo da EPT. Diante das reiteradas leituras em busca da compreensão dos documentos, foram estabelecidos três elementos norteadores da análise: 1) ingresso; 2) aprendizagem e permanência; e 3) participação e protagonismo. É importante ressaltar que consideramos a inseparabilidade entre sujeito e objeto e entendemos que “[...] o pesquisador está sempre inserido em um contexto histórico e sociocultural do qual nasce a sua temática de investigação” (DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018, p. 148). Assim, justificamos a escolha do foco nos IFs porque uma das autoras deste artigo é professora em uma das instituições.

3- A tabela que elucida os incisos da *Lei nº 13.146/2015* (BRASIL, 2015) e as dimensões criadas pelas autoras está disponível no endereço: https://docs.google.com/document/d/1EC0mqmVzE7dFEbfnHvWVM_sVoSAWsvUKMA3PylMmWvQ/edit?usp=sharing

As políticas dos institutos federais do Rio Grande do Sul

Inicialmente, apresentamos o campo de pesquisa, destacando especificidades que indicam seu escopo de inserção e ação social. Os IFs foram criados em 29 de dezembro de 2008, por meio da *Lei nº 11.892* (BRASIL, 2008a). Na oportunidade, como parte da Rede Federal, foram inauguradas três IFs no estado do Rio Grande do Sul: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

Em 2020, os IFs do estado somavam 43 *campi* localizados em diferentes regiões, fato que cumpre o objetivo (previsto na criação) de estimular a permanência de profissionais qualificados no interior do país por meio da formação profissional e do fomento do desenvolvimento regional. O IFFar concentra sua atuação nas regiões centro e oeste do estado; o IFSul, na região sul e Grande Porto Alegre; e o IFRS, na região norte do estado e arredores da capital. Há também especificidades que caracterizam as unidades, explicitadas no Quadro 2, relativas aos aspectos atinentes à investigação:

Quadro 2 – Dados quantitativos da educação básica nos institutos federais do Rio Grande do Sul (2019)

Instituição	Número de campi	Número de matrículas na educação básica*	Número de PCDs matriculadas na Educação Básica	Percentual de ocupação das vagas pelas PCDs
IFFar	12	5.847	86	1,47%
IFRS	17	8.465	115	1,35%
IFSul	14	8.140	114	1,40%

*Os dados representam os estudantes dos cursos técnicos integrados, subsequentes, concomitantes e Educação de Jovens e Adultos (EJA)/EPT. Dessa forma, não representam o número total de matrículas das instituições.

Fonte: Elaboração própria.

O maior IF, considerando número de *campi* e de matrículas na educação básica, como percebemos, é o IFRS. Entretanto, conforme os dados do Censo Escolar de 2019, essa instituição é a que tem menor número de ocupação das vagas por PCDs (1,35%). Destaca-se o fato de que o maior dos três indicadores não tem percentual tão distante, sendo de 1,47% no IFFar. Se considerarmos o cenário do Brasil, onde há mais de 12,5 milhões de PCDs, correspondendo a 6,7% da população (IBGE, 2021), os dados estatísticos elucidam que, mesmo com a reserva de vagas, o índice de PCDs matriculadas nos IFs em questão é menor do que o percentual médio de PCDs no país.

No que diz respeito ao histórico de políticas voltadas às PCDs, o IFRS (na época, Escola Agrotécnica de Bento Gonçalves) foi a única instituição da Rede Federal a participar da oficina “PNE – Uma questão de inclusão”, tida como uma das primeiras ações do programa TecNep, ocorrida em junho de 2000. Além do propósito de sensibilização e mobilização visando incluir as pessoas com necessidades específicas nos projetos

político-pedagógicos, o Ministério da Educação esperava que as instituições se tornassem as sedes regionais “[...] que subsidiaram a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para esse público-alvo na região administrativa em que se localizavam” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 17). Assim, o IFRS assumiu o protagonismo regional no que diz respeito à educação profissional inclusiva.

Apesar de não ter participado das primeiras iniciativas da ação TecNep, o IFFar também começou seus esforços – no sentido de construção de um ambiente escolar inclusivo – no final da primeira década do ano 2000. O Projeto de Desenvolvimento Institucional (2009-2013) previa o investimento na formação continuada dos agentes educacionais, para que o acompanhamento e apoio aos estudantes e educadores fossem possíveis.

Quanto ao percurso do IFSul, Leitzke (2011) pontua que, mesmo que a filosofia institucional apontasse para a intenção de atender a formação profissional da sociedade demandante, as pessoas com necessidades educacionais específicas sempre ficaram à margem do processo. Como forma de atender a esta demanda, foi criado o Napne na unidade sede do Cefet do Rio Grande do Sul (Cefet-RS) em 2006 e, quatro anos depois, já como IFSul, houve a criação de uma Diretoria de Ações Inclusivas. Evidenciaram-se também os esforços para a construção de uma instituição inclusiva no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul (2009-2014), já que o documento previa, dentre outras metas: a) promoção de programas de capacitação e formação de 20% dos professores e servidores técnico-administrativos para atuarem com PCDs; b) adequação da estrutura física dos *campi* e arredores às PCDs; c) promoção de procedimentos adequados para o ingresso e permanência dessas pessoas; e d) consolidação dos Napnes em todos os *campi* até o ano de 2012.

No que diz respeito à análise das políticas institucionais, apresentamos os elementos centrais que as norteiam nas subseções a seguir.

Ingresso dos alunos com deficiência

O IFRS garante a reserva mínima de 5% das vagas nos processos seletivos para o ingresso de PCDs, desde a promulgação de sua política, em 2014 (IFRS, 2014). O art. 8º assegura que, do total de vagas oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, pelo menos 55% sejam destinadas ao programa de ações afirmativas do IFRS. Deste total, no mínimo 50% deverão ser reservadas a estudantes egressos do sistema público, sendo o quantitativo distribuído em grupos que consideram o fato do estudante ser negro, indígena, ter baixa renda e/ou ter deficiência. Por outro lado, independentemente do sistema egresso do estudante (público ou privado), a política assegura a reserva de, no mínimo, 5% das vagas para PCDs.

Esta orientação também estava presente na promulgação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul (IFSUL, 2016), mas foi revogada pela Resolução nº 148/2017. O texto vigente prevê a reserva de vagas, por curso e turno, em proporção igual ou superior à população de pretos, pardos e indígenas e PCDs do estado do Rio Grande do Sul, segundo o último censo demográfico divulgado pelo IBGE. Abrangendo também o ingresso de PCDs enquanto servidores, o inciso VI do capítulo “Diretrizes para Implementação” da política

do IFFar estabelece não só a garantia da legislação, como se compromete a ampliar a reserva de vagas em todos os processos de ingresso discente e em concursos públicos.

Os três institutos garantem que o processo de ingresso de estudantes surdos seja realizado por meio de Libras. Há apontamento acerca da acessibilidade virtual nos sites eletrônicos como diretriz para a implementação das políticas, além da acessibilidade nos projetos arquitetônicos, de acordo com a Norma Técnica Brasileira (NBR) 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Por outro lado, não há menção quanto à acessibilidade do processo seletivo para as pessoas com deficiência intelectual (DI) ou transtorno do espectro autista (TEA).

Considerar as especificidades de cada deficiência colabora para que diferentes demandas sejam atendidas. Nesse sentido, Nunes e Madureira (2015, p. 133) sustentam que “[...] é importante flexibilizar não só o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo, mas também o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender”. Por isso, garantir a publicação de editais em linguagem simples (COMUNICA SIMPLES, 2019) pode favorecer a autonomia e o protagonismo das pessoas com DI e/ou TEA no processo de ingresso aos cursos dos IFs. Além disso, observamos que as políticas não são propositivas quanto à dinâmica de aplicação das provas e a ausência destas regulamentações pode causar prejuízo aos candidatos.

Uma situação que exemplifica a necessidade de diretrizes diz respeito ao uso de prédios de outras instituições para a aplicação das provas de seleção em virtude do número elevado de inscritos em processos de ingresso, o que enseja essa estratégia. A previsão de acessibilidade arquitetônica dos locais, de oferta de profissionais de apoio e profissionais ledores; a garantia de maior tempo para a realização da prova; ou a definição sobre a utilização de tecnologia assistiva são questões que possivelmente incidem sobre a aprovação dos candidatos. A ausência desse tipo de regulamentação pode acarretar, no mínimo, duas situações: ou a instituição criaria outros documentos regulatórios (o que descentraliza as informações e dificulta o cumprimento das normas) ou assumiria o risco de haver diferentes equacionamentos, ou seja, cada *campus* definiria seus parâmetros.

Outro ponto que merece destaque é a compreensão adotada sobre quem é o público-alvo das políticas. A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul prevê, no art. 4º, 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. (IFSUL, 2016).

O documento, ao ressaltar as categorias médicas em detrimento das pedagógicas, assume o paradigma clínico-médico da deficiência (BEYER, 2013). Apesar da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) fornecer “[...] um modelo para operacionalizar a incapacidade de maneira apropriada e ajudar a harmonizar

políticas compensatórias, integrativas e capacitadoras” (OMS, 2013), ela não é cogitada como dispositivo a ser considerado na política em foco. Corroborando a proposta da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) prevê avaliação da deficiência, quando necessária, através de uma abordagem biopsicossocial, que considera os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação.

Assim como no documento do IFSul, o direcionamento clínico-terapêutico também é tomado pela política do IFRS (IFRS, 2014), que faz menção aos textos legais brasileiros (BRASIL, 1999, 2004, 2012). Logo, considera como pessoa portadora de deficiência⁴ aquela que se enquadra em categorias descritas a partir da concepção de incompletude (SKLIAR, 2013b). Neste modelo, o mais relevante são os valores e as determinações acerca do tipo e nível de deficiência do sujeito, em detrimento da ideia de uma pessoa única e integral, mesmo que tenha uma deficiência específica. Em outras palavras, ignora o fato de que “[...] duas pessoas com idênticas deficiências, e que vivem em sociedades diferentes, possuem, obviamente, trajetórias de desenvolvimento diferentes” (SKLIAR, 2013a, p. 9).

Embora também esteja amparada na *Lei nº 13.409/2016* (BRASIL, 2016b) e, portanto, tenha assumido o conceito de pessoa com deficiência a partir dos termos da legislação, a política do IFFar amplia o público-alvo do Napne. Além das pessoas com deficiência, as pessoas com TEA, com altas habilidades/superdotação e/ou com transtornos de aprendizagem são incluídas. Mesmo assim, o documento não especifica se este último grupo é considerado apto à candidatura para reserva de vagas.

Por fim, ainda dialogando com as questões relacionadas ao ingresso, a ampla divulgação das políticas está presente nos três documentos analisados, sendo que sua disseminação reafirma o compromisso das instituições com todas as pessoas e permite que PCDs e suas famílias saibam seus direitos e reconheçam os IFs como um espaço educativo possível para a continuidade dos estudos. Entretanto, questionamos de que maneira esta divulgação acontece. No exercício profissional, percebemos que um grupo considerável dos servidores e estudantes desconhece a existência do documento, ou, ainda, sabendo que existe, desconhecem o conteúdo.

Aprendizagem e permanência

No que diz respeito à permanência e aprendizagem, as três políticas analisadas preveem, como um de seus princípios, a igualdade de condições de acesso, permanência e êxito no percurso formativo. Para tanto, buscamos analisar as proposições que asseguram tal princípio.

Enquanto a política do IFFar, no inciso XI do capítulo 4º, garante “[...] recursos e serviços para a promoção da aprendizagem” (IFFAR, 2018), as políticas do IFSul (inciso III do capítulo 6º) e do IFRS (inciso III do capítulo 6º) asseguram “[...] adaptações de

4- Definição do próprio texto legal.

materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação” (IFRS, 2014; IFSUL, 2016), levando em consideração as potencialidades, especificidades e peculiaridades dos estudantes em foco. Sobre essas garantias, percebemos que os documentos analisados não regulamentam os recursos e serviços que operacionalizariam as premissas. É importante assinalar que a LDB é anterior e sanciona métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender as necessidades de PCDs e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2020). Novamente, entendemos que a ausência de especificações faz com que os atores educativos – professores, alunos, gestores, funcionários – não tenham informações suficientes que favoreçam a garantia dos seus direitos.

Se, por um lado, a ideia de adaptação dos materiais pedagógicos e dos instrumentos avaliativos presentes nos documentos mostra-se como possibilidade de oferta de recursos acessíveis e adequados, por outro, também pode representar as restritas expectativas em relação à aprendizagem. Nessa última concepção, Skliar (2013a) retoma o conceito de círculo de baixas expectativas pedagógicas, proposto por Johnson, Erting e Liddell, em 1989:

[...] o educador parte da ideia de que seus alunos já possuem um limite natural em seus processos de conhecimento, planifica aquém dessas capacidades, obtém os resultados que concordam com essa percepção e justifica o fracasso final pelo simples fato de que as crianças surdas não podem vencer o déficit, isto é, não podem reverter sua própria natureza. (SKLIAR, 2013a, p. 15).

Skliar (2013b) tem seu foco na educação de pessoas surdas, mas entendemos que o mesmo pode ser aludido aos estudantes com outros tipos de deficiência. Por isso, como possibilidade de “[...] minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 133), dialogamos com o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pois este “[...] preconiza que as práticas pedagógicas devem ser equacionadas de modo a permitir que alunos com diversas capacidades possam fazer parte da aprendizagem comum, não necessitando de ter programas específicos” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

No que diz respeito às proposições relativas aos recursos existentes, as políticas do IFRS e do IFSul garantem a disponibilização de produtos e serviços de tecnologia assistiva e a oferta de tradutores intérpretes de Libras (TILs) para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional. Quanto à presença de profissionais específicos, além dos TILs, o IFFar assegura que haja, em cada unidade, professor de educação especial/AEE, professor de Libras e profissional de apoio (conforme a necessidade dos estudantes).

Outro ponto que merece destaque é o papel atribuído aos núcleos institucionais. De maneira geral, eles são setores propositivos e consultivos e “[...] visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Ressaltamos que há, nas diferentes instituições, especificidades quanto às responsabilidades, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Responsabilidades dos núcleos institucionais

IFRS	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar de forma integrada na busca de uma cultura de inclusão (art. 5º, XVII); • Garantir acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado em articulação com os setores de Assistência Estudantil e Pedagógico (art. 10º, II); • Estabelecer programas de capacitação aos servidores para contribuírem com a permanência e êxito na aprendizagem dos estudantes nominados pela política (art. 11º); • Compor (através de um representante) a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS (art. 13º).
IFSUL	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar de forma integrada na busca de uma cultura de inclusão e acessibilidade (art. 6º, XVII); • Garantir acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado em articulação com os setores de Assistência Estudantil e Pedagógico (art. 11º, II); • Estabelecer programas de capacitação aos servidores para contribuírem com a permanência e êxito na aprendizagem dos estudantes nominadas na Política (art. 12º); • Compor (através de um representante) a Comissão de Elaboração, Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul (art. 14º).
IFFar	<p>A Política garante a implementação, consolidação e fomento do trabalho dos núcleos inclusivos, em todas as unidades da instituição, mas não especifica suas responsabilidades.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base nos documentos analisados (IFFAR, 2018; IFRS, 2014; IFSUL, 2016).

Como observamos, os núcleos institucionais mostram-se como importantes mecanismos para a construção de uma cultura de inclusão e acessibilidade, além de contribuírem para a permanência dos estudantes com deficiência. As políticas do IFRS e do IFSul explicitam as responsabilidades, enquanto a política do IFFar subsidia a implementação, consolidação e atuação dos núcleos, mas não regulamenta quais são as suas incumbências. Os textos institucionais do IFRS (art. 10º, XI) e do IFSul (art. 11º, XI) também garantem condições de atendimento desses dispositivos voltados às ações de inclusão e acessibilidade, mas não são propositivos em relação à efetivação desta garantia (IFRS, 2014; IFSUL, 2016).

Participação e protagonismo

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) define que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (art. 28º, VIII). Nesse sentido, as políticas analisadas definem como princípios norteadores a promoção da autonomia e participação política. O compromisso com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável também estão presentes nas políticas do IFFar e IFSul.

Entretanto, quando os textos regulam a avaliação das suas políticas, nenhum deles assegura a participação de estudantes com deficiência ou de suas famílias. A formulação de propostas de alteração da Política de Diversidade e Inclusão do IFFar, por exemplo, é de competência das Coordenações de Ações Inclusivas da Pró-Reitoria de Ensino em conjunto com as Coordenações de Ações Inclusivas dos *campi*. No IFRS, a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas tem caráter avaliativo e propositivo e 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, Assessoria de Ações Inclusivas (Proex) e Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Mesmo com uma equipe intersetorial, a participação direta da comunidade discente não é prevista.

O único instituto a prever a participação das PCDs (não restrita aos estudantes) nas reuniões políticas é o IFSul. O art. 14º, parágrafo único, prevê a possibilidade de participação de convidados, sejam eles representantes de entidades e/ou conselhos de direitos, nas reuniões da Comissão de Elaboração, Acompanhamento e Avaliação da Política. Na oportunidade, essas pessoas estariam na condição de observadores e colaboradores externos. Ainda assim, entendemos que tal garantia não configura participação política direta, já que as PCDs não têm o direito de deliberação previsto nesta instância.

A promoção à diversidade por meio de ações de extensão, ensino e pesquisa, é evidenciada nos objetivos específicos nas políticas do IFSul (art. 6º, I) e do IFRS (art. 5º, I), mas a definição sobre como as instituições os concretizarão é expressa somente através do apoio à divulgação de projetos que sejam relacionados à temática “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos” (IFSul, art. 6º, VI; IFRS, art. 5º, VI). Não há, em nenhum dos documentos, referência sobre a participação de PCDs em projetos e programas de estágio institucionais, monitorias, práticas esportivas ou atividades culturais.

A dotação específica de recursos financeiros nos orçamentos anuais para a implementação, desenvolvimento e continuidade da política e das ações afirmativas estão asseguradas como diretriz nos documentos dos três institutos, o que pode favorecer a realização de ações nos âmbitos não só de ensino, como de pesquisa e extensão. Além disso, todas as políticas preveem a “[...] celebração de convênios e parcerias com instituições públicas, privadas, movimentos sociais e organizações não governamentais, com o intuito de assegurar ações de intersetorialidade das políticas públicas” (IFRS, 2014).

Por fim, cabe a reflexão de que, passados alguns anos da promulgação da Lei de Cotas (BRASIL, 2016b) e da criação das políticas institucionais, os IFs do Rio Grande do Sul têm tido um número cada vez maior de estudantes com deficiência. Entendemos que as políticas nacionais e institucionais tiveram relação com o crescimento da população discente com deficiência. Entretanto, para além do ingresso, observamos que a chegada de um grupo maior de PCDs traz consigo a demanda de formação e contratação de servidores, diálogo, reflexões e novas políticas públicas (ou regulamentos e resoluções no sentido de aprimorar as anteriores).

Considerações finais

O presente artigo teve como tema as políticas institucionais com foco na inclusão, acessibilidade e diversidade dos IFs do Rio Grande do Sul, visando analisar as políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência instituídas nos IFs do estado. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, a partir da análise dos seguintes documentos: a Política de Ações Afirmativas do IFRS, a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul e a Política de Diversidade e Inclusão do IFFar.

Como resposta ao objetivo, apontamos três dimensões que nortearam a análise na perspectiva hermenêutica: 1) ingresso; 2) aprendizagem e permanência; e 3) participação

e protagonismo. Sobre a primeira, os resultados apontam que a reserva de vagas para pessoas com deficiência já estava prevista antes mesmo da obrigatoriedade promulgada pela *Lei nº 13.409/2016* (BRASIL, 2016b). Sobre recursos de acessibilidade, as políticas ratificam o processo seletivo em Libras, mas não possuem regulamentações quanto a garantia de outros recursos, como tecnologia assistiva, tempo estendido para realização das provas ou presença de profissionais de apoio. Ressaltamos ainda que os documentos elucidam o paradigma clínico-médico para a definição do público-alvo das políticas e que está previsto o compromisso com a ampla divulgação das políticas.

Em relação à aprendizagem e permanência, os documentos asseguram recursos, serviços, adaptações de materiais e instrumentos avaliativos. Além disso, garantem a oferta de tecnologia assistiva e de TILs. Entretanto, não são propositivos quanto à regulamentação dessas atividades, o que descentraliza a informação e demonstra a necessidade de criação de outros documentos. Destaca-se ainda o papel institucional dos Napnes para a promoção da aprendizagem e permanência de PCDs.

No que diz respeito à participação e protagonismo, apesar de haver a garantia de dotação de recursos financeiros para a implementação, desenvolvimento e continuidade das políticas, não fica assegurada a participação de PCDs no processo de sua avaliação e monitoramento. Também há ausência de regulamentação quanto à acessibilidade e participação do grupo em projetos de ensino, pesquisa e extensão, monitorias, práticas esportivas ou atividades culturais.

Quanto às implicações para futuras pesquisas, propõe-se o projeto de tese, atinente à análise das políticas norteadoras para a EPT de alunos com deficiência instituídas nos IFs do Brasil. Dentre outros objetivos específicos, destaca-se o propósito de mapear a existência de políticas institucionais dos IFs brasileiros com foco na inclusão de estudantes com deficiência e de identificar os elementos instituintes das políticas no que diz respeito à EE na perspectiva inclusiva.

Por fim, considerando as características da Rede Federal e a ausência de uma política de EPT inclusiva, a garantia do direito à educação para PCDs pode não estar assegurada. Consequentemente, apontamos a importância da criação de políticas nacionais com foco na EPT.

Referências

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**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 [...]. Brasília, DF: Senado Federal, 2016a. Disponível em: 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: Siconde, 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. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art70. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: 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 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COMUNICA SIMPLES. **A linguagem simples**. Rio de Janeiro: Comunica Simples, 2019. Disponível em: <https://comunicasimples.com.br/a-linguagem-simples/>. Acesso em: 13 mar. 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, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul**. Pelotas: Conselho Superior, 2016. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas/item/1099-politica-de-inclusao-e-acessibilidade-do-ifsul>. Acesso em: 25 jan. 2021.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Resolução nº 148, de 19 de dezembro de 2017**. [Altera Regulamento da Política de Inclusão e Acessibilidade]. Pelotas: Conselho Superior, 2017. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/683-resolucao-148-2017>. Acesso em: 31 jan. 2021.

IFFAR. Instituto Federal Farroupilha. **Resolução Consup nº 079/2018, de 13 de dezembro de 2018**. Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria: Reitoria, 2018. 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: 15 mar. 2023.

IFRS. Instituto Federal Rio Grande do Sul. **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014**. [Aprova a Política de Ações Afirmativas do IFRS]. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do censo escolar da educação básica 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 5 abr. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: censo da educação básica estadual 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

LEITZKE, Rafael Blank. **Profissionalização e educação especial: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5335>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília, DF: IFB, 2013. p. 13-23. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/viewFile/185/86>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

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

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Como usar a CIF**: um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Genebra: OMS, 2013. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/cbcd/wp-content/uploads/2015/11/Manual-Pra%CC%81tico-da-CIF.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. **Políticas públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

SKLIAR, Carlos. Introdução: abordagens socioantropológicas na educação especial. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013a. p. 5-17.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013b. p. 97-140.

SOUZA, Ana Júlia Silva de. **Instituições da rede federal desenvolvem ações inclusivas**. Ministério da Educação, Brasília, 23 de dez. de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/14839-instituicoes-da-rede-federal-desenvolvem-aco-es-inclusivas>. Acesso em: 20 nov. 2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. Brasília, DF: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

Recebido em: 19.07.2021

Revisado em: 14.09.2021

Aprovado em: 04.10.2021

Editor: Marília Pinto de Carvalho

Suzana Trevisan é professora do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), campus Sapucaia do Sul (RS). É doutora em educação pela Universidade La Salle (Unilasalle).

Denise Macedo Ziliotto é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Possui pós-doutorado em educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa) e doutorado em psicologia social pela Universidade de São Paulo (USP).