

INCLUSÃO ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS: SERVIÇOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Carla Ariela Rios Vilaronga

Jéssica Rodrigues Santos

Daniele Pinheiro Volante

Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães



EDESP-UFSCar

**INCLUSÃO ESCOLAR NOS
INSTITUTOS FEDERAIS
BRASILEIROS: SERVIÇOS E
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO**



Carla Ariela Rios Vilaronga
Jéssica Rodrigues Santos
Daniele Pinheiro Volante
Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães

INCLUSÃO ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS: SERVIÇOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

EDESP-UFSCar

2022

Copyright © 2022 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves
Conselho Editorial:

Prof. Dr Alonzo Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucélia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Mauro Machado Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da

UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas

Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFMS)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Apoio

Esta publicação foi financiada com o apoio da:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX nº do Processo: 23038.006212/2019-97.

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Raquel Mariane da Silveira / silveira.raquelm@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Lumos Assessoria Editorial

Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

137 Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros : serviços e possibilidades de atuação [recursos eletrônicos] / Carla Ariela Rios Vilaronga ... [et al.]. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP-UFSCAR, 2022.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5854-901-7

1. Institutos Federais – Brasil. 2. Educação inclusiva – Brasil. 3. Educação e Estado – Brasil. 4. Educação especial – Brasil. 5. Inclusão escolar – Brasil. 6. Prática de ensino. I. Vilaronga, Carla Ariela Rios. II. Santos, Jéssica Rodrigues. III. Volante, Daniele Pinheiro. IV. Guimarães, Luciana Carlena Correia Velasco. V. Título.

CDD23: 371.90981

DOI: 10.46383/isbn.978-65-5854-901-7

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br



EDESP – Editora de Educação e

Acessibilidade da UFSCar

www.edesp.ufscar.br



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), por oferecer condições para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1	
A AÇÃO TECNEP E OS NAPNES NA PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES PAEE	19
2	
O ENVOLVIMENTO DAS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PAEE	35
3	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS	47
4	
O PLANEJAMENTO PARA OS ESTUDANTES PAEE EM DIÁLOGO COM O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NOS IFS	73
CONCLUSÃO	99
PARA SABER MAIS	103
ÍNDICE REMISSIVO	119
SOBRE AS AUTORAS	121

INTRODUÇÃO

A história da educação de pessoas com deficiência entrelaça-se com a história da educação profissional no Brasil. Destinadas à parcela mais empobrecida da população, as escolas de formação para o trabalho foram criadas com o objetivo de ensinar um ofício aos jovens menos favorecidos que, por sua condição social ou por sua deficiência, não eram elegíveis para a formação intelectual (JANNUZZI, 2012; ARANTES; COSTA, 2019).

A fim de permitir a compreensão das possibilidades de atuação dos servidores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e sua contribuição para a escolarização e formação profissional dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹, assim como dos serviços de apoio que elas disponibilizam aos estudantes PAEE, é preciso destacar aspectos relacionados às características, finalidade e objetivos dessas instituições. É importante esclarecer, porém, que o histórico da implementação de políticas públicas relacionadas à educação profissional no país foi bastante rico e envolveu diversos aspectos relacionados, entre outros, às políticas econômicas praticadas em cada época, ao interesse de organismos internacionais e à disputa de diversos grupos pelo protagonismo em espaços decisórios.

O ensino formal de profissões no Brasil remonta ao período colonial e aos colégios e residências jesuítas, para sustentar o crescimento dos centros urbanos da época. A partir das escolas-oficinas, como chamadas por Manfredi (2002), os jesuítas promoveram o ensino de diversas atividades à população da época; porém, com clara divisão entre os ofícios destinados aos colonizadores e aqueles para a população indígena, negra e pobre, a quem eram ensinados os ofícios manufatureiros. De acordo com a autora, esse padrão manteve-se no período imperial, porém com a substituição das escolas jesuítas por instituições estatais. São exemplos, as Casas de Educandos Artífices, ligadas ao exército e à marinha, e os Liceus de Artes e Ofícios, que surgiram da iniciativa da sociedade civil, e contavam com recursos provenientes de doações e do orçamento governamental (MANDREDI, 2002).

¹ Nomenclatura trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2008b, 2011) e que abrange os estudantes com deficiências, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Optou-se por adotar o termo “estudante público-alvo da educação especial” e sua sigla PAEE ao longo do texto, independentemente de ser o termo adotado, exceto para reprodução de excertos de documentos e autores utilizados na discussão, mantendo-se a fidelidade da obra original.

Com o crescimento dos processos de industrialização e urbanização do país, impulsionados pela abolição da escravatura, projeto de imigração e desenvolvimento da economia cafeeira, aumenta também a demanda por profissionais qualificados que atendessem às necessidades da nova estrutura econômica. Dessa forma, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais brasileiras, consideradas como a origem da Rede EPCT (BRASIL, 1909; MENDES, 2017).

Com o intuito de, ao mesmo tempo, atender às demandas das indústrias locais e promover controle social, as escolas criadas ofertavam cursos gratuitos para a formação de trabalhadores, alfabetização e capacitação complementar a meninos a partir de dez anos de idade em situação de vulnerabilidade social, considerados “desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909; MENDES, 2017; NASCIMENTO; FARIA, 2013). A partir do texto do decreto, tem-se a legitimação da separação entre trabalho manual e intelectual: à população empobrecida foi formalizada sua destinação ao ensino de profissões, enquanto o ensino secundário e a preparação ao ensino superior eram reservados às elites.

Frente ao constante aumento de demanda de trabalhadores para o setor industrial, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, o governo instituiu a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, composta de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem (BRASIL, 1942). A educação profissional passou a ser organizada de forma integrada à educação geral e organizada em dois ciclos que correspondem, atualmente, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Em 1959, a educação profissional passou por nova reforma, por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, que unificou na educação técnica as modalidades existentes no ensino industrial e transformou os estabelecimentos de ensino industrial em Escolas Técnicas Federais/Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Ainda, concedeu às instituições a condição de autarquias federais, com autonomia didática, técnica, financeira e de gestão (BRASIL, 1959).

A integração entre a educação profissional e Ensino Médio, em curso desde 1942 nas instituições de ensino da rede federal, deixou de existir a partir do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a), que regulamentou a educação profissional da educação básica, trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a). Em contradição à lei que regulamenta, o decreto estabeleceu que os cursos técnicos ocorreriam somente nas formas concomitante e subsequente. O dispositivo também apontou a educação profissional como meio de capacitação para o trabalho e desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício da atividade produtiva.

va. Ainda no mesmo ano, o Decreto nº 2.406, de 27 de novembro, regulamentou a Lei nº 8.948 e condicionou a abertura de vagas e proposição de novos cursos pelos Cefets ao Decreto nº 2.208, impedindo a continuidade de oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (BRASIL, 1997b).

Nos anos seguintes, foram publicados três documentos que fundamentaram a Rede EPCT nos moldes como conhecemos hoje. O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que apresentou os procedimentos para a “integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2007b, preâmbulo). A Chamada Pública nº 2, de 12 de dezembro de 2007, estabeleceu as normas e condições para a constituição de Institutos Federais, por meio da transformação de Cefets ou de Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais ou, ainda, da integração de diferentes instituições federais localizadas em um mesmo estado (BRASIL, 2007c). E, por último, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e pela implementação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), composta dos IFs, Cefets de Minas Gerais e Rio de Janeiro, UTFPR, Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008a). Conforme dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), correspondentes ao ano letivo de 2021, a Rede EPCT possui 656 unidades acadêmicas das quais 602 estão vinculadas aos IFs (PNP, 2022).

Os Institutos foram idealizados como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a, Art. 2º).

As ações elencadas como finalidade dessas instituições podem ser organizadas a partir de três fundamentos: contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, por meio da observação às demandas sociais e especificidades regionais, do fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e culturais locais; constituir-se como centro de excelência e referência no ensino de ciências, por meio do estímulo à pesquisa e ao pensamento crítico, do desenvolvimento de programas de extensão e divulgação científica e tecnológica, e da oferta de cursos de formação continuada aos professores das redes públicas de ensino; e promover a integração entre educação básica, profissional e superior, e a verticalização do ensino.

Manifestando o interesse do governo federal apontado por Mendes (2017), a lei de criação dos IFs priorizou a relação entre educação profissional e educação básica, ao determinar as proporções mínimas para cada etapa de ensino a serem observadas na criação de cursos e oferta de vagas. O artigo 8º estabelece que a distribuição de vagas deve ocorrer de modo a garantir ao menos 50% para cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio e 20% para cursos de licenciatura e formação pedagógica, contribuindo para a formação de docentes da educação profissional e da educação básica, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática (BRASIL, 2008a).

A lei de criação dos IFs também traz orientações, ao longo de todo o texto, para a vinculação entre pesquisa, ensino e extensão e para a verticalização do ensino, as quais podem ser observadas nos objetivos dos IFs:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, 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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008a, Art. 7º, I a VI).

Constituindo a maior parte da Rede EPCT, os IFs contam com 38 instituições e 602 unidades administrativas, configuradas como campus, campus avançado e centro de referência, distribuídas nas 27 unidades federativas brasileiras. Ressalta-se a existência de diferenças consideráveis entre as instituições e, especialmente, entre os campi, relacionadas aos itinerários formativos, gestão e organização institucional, composição do quadro de servidores, implementação de políticas institucionais e às atividades desenvolvidas nos campi; além de disparidades no desenvolvimento

das atividades de apoio à escolarização e formação profissional de estudantes PAEE (MENDES, 2017; RODRIGUES-SANTOS, 2020). Tal diversidade pode ser atribuída à extensão territorial da Rede EPCT, às características regionais e locais, e à “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” das instituições que a compõem (BRASIL, 2008a, Art. 1º, § único).

Após reestruturações sofridas ao longo dos anos, as vagas para educação profissional em escolas técnicas da Rede Federal passaram a ser cada vez mais disputadas por um público bastante diverso daquele a quem essas escolas atendiam inicialmente (MENDES, 2017). O ingresso passou a ocorrer por meio de processos seletivos com avaliações escritas, o que, durante muito tempo e em conjunto com outros fatores, impediu o acesso dos estudantes PAEE. A autora aponta que somente a partir do início dos anos 2000 que as discussões sobre a garantia de acesso, permanência e êxito desse grupo de estudantes deixaram de ser feitas como iniciativas individuais das instituições e passaram a ocorrer no âmbito de toda a Rede Federal.

Tais discussões originaram os núcleos de acessibilidade, atualmente existentes em quase a totalidade das unidades da atual Rede EPCT, e contribuíram com a definição e constituição dos serviços de apoio disponibilizados aos estudantes PAEE.

Nos últimos anos, os IFs têm vivenciado o aumento das matrículas de estudantes PAEE, decorrente da garantia legal de acesso e do direito de acessibilização dos processos seletivos, prevista pela Lei Brasileira da Inclusão (LBI), como é chamada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, Art. 30)

Para além das garantias sobre a aplicação e correção das avaliações escritas, alguns IFs decidiram pela mudança na forma de ingresso na educação básica em alguns contextos e passaram a adotar a avaliação do histórico escolar anterior com a finalidade de remover possíveis barreiras remanescentes após o atendimento à LBI.

Em ampliação das garantias previstas na LBI para acessibilização dos processos seletivos, no ano seguinte ocorreu a alteração da política de reserva de vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, incluindo os estudantes PAEE entre seus beneficiários (BRASIL, 2016b). Por consequência, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passou a determinar:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, 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 da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2011, Art. 3º).

Desde que a Lei nº 13.409/2016 entrou em vigor, nota-se um crescimento gradativo nos ingressos de estudantes PAEE nas instituições federais, como pode ser observado nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica e Superior, publicadas pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Observando as matrículas no ensino superior, para os anos de 2016 e 2020, na rede federal, estadual e privada, e comparando as proporções de matrículas de estudantes PAEE, nota-se crescimentos correspondentes a 64,6% na rede federal, a 51,9% na estadual e a 54,5% na privada (INEP, 2017; INEP, 2022b). Para a educação básica, analisando os dados de matrículas da educação profissional na rede federal, foi observado que a proporção de matrículas de estudantes PAEE passou de 0,8% em 2016 para 1,8% em 2021,

o que corresponde a um crescimento de 138% no período analisado (INEP, 2019; INEP, 2022a).

Com a finalidade de compreender como a Rede EPCT, em especial os IFs, tem se organizado para atender à crescente demanda relacionada às necessidades educacionais dos estudantes PAEE e para garantir sua escolarização e formação profissional, pesquisas têm sido realizadas por meio de diversos grupos de pesquisa vinculados às universidades, mas também aos próprios IFs. Esse é o caso do Grupo de pesquisa: Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica, vinculado ao Instituto Federal de São Paulo, mas com a colaboração de pesquisadores em exercício nos IFs em todo o território nacional.

Entre as pesquisas desenvolvidas nas universidades, algumas ocorreram no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, e vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREEsp/UFSCar). Este livro é fruto do conhecimento acerca da temática produzido nos últimos cinco anos pelo grupo, mais especificamente de três pesquisas de mestrado desenvolvidas no GP-FOREEsp/UFSCar, orientadas pela Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

A primeira delas foi a pesquisa da autoria de Jéssica Rodrigues Santos, intitulada “Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais Brasileiros”, que teve como objetivo geral “descrever e analisar os documentos regulatórios para educação especial e para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes PAEE nos Institutos Federais brasileiros” (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 20). Seus dados foram coletados no período entre 2018 e 2019 e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar com o processo CAAE: 96942718.00000.5504.

Realizou-se levantamento documental nas páginas virtuais dos campi e reitorias de todos os IFs, em busca de documentos institucionais que orientassem e regulamentassem a oferta dos serviços relacionados à educação especial. Diante da ausência de documentos de interesse à pesquisa na maior parte dos sítios eletrônicos e em complemento à busca inicial, os responsáveis pelos chamados Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) foram contatados por meio dos endereços de correspondência eletrônica divulgados nas páginas dos campi.

Foram contabilizados, entre os resultados da busca nos sites institucionais e os arquivos encaminhados pelos NAPNEs, 201 documentos de natureza diversa, que foram submetidos a uma avaliação preliminar para confirmação de atendimento aos objetivos da pesquisa. A partir dessa pré-análise, os arquivos foram filtrados, sendo coletados apenas os documentos institucionais de caráter oficial (resoluções, normativas, portarias, entre

outros) que abordassem políticas institucionais direcionadas aos estudantes PAEE. Os arquivos coletados foram, ainda, agrupados em categorias temáticas, a saber: Regulamento do PEI; Regulamento de Funcionamento dos NAPNEs; Regulamento da Educação Inclusiva; Regulamento do AEE; Regulamento dos Núcleos de Tecnologia Assistiva; e Regulamentos sobre a Terminalidade Específica.

Para a análise dos dados, realizou-se a indexação e classificação dos documentos encontrados a partir de duas categorias principais que emergiram da avaliação preliminar. Foram selecionados os 63 documentos correspondentes às categorias temáticas: Regulamento de Funcionamento dos NAPNEs (36 documentos); Regulamento da Educação Inclusiva (em 14 arquivos); Regulamento do AEE (oito documentos); Regulamento dos Núcleos de Tecnologia Assistiva (em quatro deles); e Regulamentos sobre a Terminalidade Específica (correspondente a apenas um dos achados). A maior parcela dos arquivos enquadrou-se em temáticas que se relacionavam a um grupo maior que o público que interessava à pesquisa. Os achados que tratam da educação inclusiva e que trazem os regulamentos dos NAPNEs não se restringiram aos estudantes PAEE, mas eram direcionados aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Pesquisar sobre o planejamento trouxe para os grupos as inquietações que levaram à segunda pesquisa que compõe este livro, da pesquisadora Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães, intitulada “O professor de educação especial nos Institutos Federais”, registrada e aprovada pelo CEP/UFSCar sob o CAAE: 27746619.7.0000.5504. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, em que foram utilizados dois instrumentos para coletas de dados (questionário e entrevista), realizadas entre os anos de 2019 e 2020 (GUIMARÃES, 2021).

Participaram do estudo 25 docentes da Rede EPCT, todos concordaram com o TCLE e preencheram o primeiro instrumento de coleta de dados. No entanto, apenas 20 pessoas concluíram as duas etapas da investigação e foram sujeitos da pesquisa, ou seja, concluíram o preenchimento do questionário e a entrevista, ambos realizados on-line. As justificativas dos professores para não terem realizado a entrevista foram: falta de tempo, sobrecarga com reuniões, desistência, sobrecarga com as atividades da pós-graduação e licença. Para manter o anonimato dos participantes, os docentes foram nomeados com a sigla Professor de Educação Especial (PEE), seguida por numeração ordinal; assim, os entrevistados foram denominados de PEE 1 a PEE 20.

O terceiro estudo que contribui para esta produção é uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida por Daniele Pinheiro Volante, com o título prévio “A atuação da equipe multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes público-alvo da educação especial” (VOLANTE,

2022). A pesquisa foi registrada e aprovada pelo CEP/UFSCar sob o CAAE: 52208521.5.0000.5504. Neste livro, são apresentados os resultados parciais do estudo, referentes à primeira etapa de coleta de dados da pesquisa.

Tal etapa consistiu em um levantamento de dados de abrangência nacional, realizado com a participação de servidores técnico-administrativos em educação que integram as Equipes Multiprofissionais (EMP) nos IFs brasileiros, e teve o objetivo de conhecer o perfil, o modo de organização e as necessidades de formação das EMPs nos IFs, relacionadas à atuação com estudantes PAEE. A coleta foi realizada entre os dias 17 de fevereiro e 31 de março de 2022, por meio de um questionário eletrônico, elaborado com base em Lacerda e Mendes (2016), preenchido por meio da plataforma Google Forms.

Participaram da pesquisa servidores integrantes da EMP, que no momento da coleta de dados encontravam-se em exercício em um campus dos IFs e que realizavam algum tipo de acompanhamento aos estudantes PAEE. E o levantamento obteve 139 respostas de servidores oriundos de diversos cargos, representativos de 19 instituições distribuídas por quatro regiões geográficas brasileiras e que contemplavam os critérios da pesquisa.

É importante esclarecer que embora os estudos tenham tido objetivos e metodologias diferentes, neste livro os resultados das pesquisas se complementam e possibilitam a construção do panorama da inclusão escolar nos IFs. A ordem dos capítulos desta obra desconsidera a cronologia de desenvolvimento das pesquisas e foi estruturada visando a melhor compreensão do conteúdo por parte do leitor.

Estruturado em quatro capítulos, além desta introdução, a presente publicação se propõe a discutir os serviços de apoio à escolarização de estudantes PAEE disponibilizados nas unidades dos IFs brasileiros. No primeiro capítulo, discute-se o histórico de criação dos NAPNEs e sua contribuição para a trajetória formativa dos estudantes PAEE. Em seguida, são discutidas a composição, as formas de organização e atuação, e as necessidades de formação das EMPs nos IFs. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos institutos é abordado no capítulo subsequente e o quarto capítulo dedica-se a descrever como tem ocorrido o PEI para os estudantes PAEE nessas instituições. Ao fim deste livro, são tecidas as últimas considerações a respeito dos serviços de apoio disponibilizados pelos IF e apresentadas, como sugestões de leitura, algumas das produções dos grupos de pesquisa aos quais as autoras são vinculadas.

Espera-se que você, leitor, sinta prazer em desbravar conosco o caminho percorrido pelos Institutos Federais na busca pela garantia do direito ao acesso, participação, aprendizagem e saída exitosas dos estudantes PAEE.

A AÇÃO TECNEP E OS NAPNES NA PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES PAEE

Conforme mencionado, no decorrer do percurso histórico da educação profissional no país, ocorreram diversas reformas que modificaram seus objetivos, formas de organização e oferta. Como resultado, pode-se observar a alteração gradativa do perfil discente nas instituições federais de ensino técnico e tecnológico. O que se concebeu como instituições para o ensino de ofício manufatureiro aos meninos em situação de vulnerabilidade social, tornou-se um ambiente privilegiado, acessado, em grande parte, por estudantes da classe média (MANDREDI, 2002; MENDES, 2017). Os altos índices de aprovação em vestibulares, ou processos equivalentes, pelos egressos dessas instituições estimularam o aumento da concorrência em seus processos seletivos de ingresso (MENDES, 2017).

Considerando a realidade em que a disputa de um número limitado de vagas ocorre por meio da listagem das melhores notas em provas para avaliação de conhecimentos, as oportunidades de educação profissional para uma parcela dos estudantes PAEE poderiam ficar limitadas às instituições especializadas de educação especial (SANTOS; NOZU, 2021). Os autores apontam que durante a década de 1990, no intuito de garantir a observância aos documentos internacionais dos quais o país é signatário, o governo federal publicou orientações e normativas a fim de encorajar e favorecer o acesso de estudantes PAEE aos cursos de educação profissional.

Santos e Nozu (2021) indicam que no ano de 1999 a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial realizou um levantamento do quantitativo de matrículas de estudantes PAEE nas instituições federais de ensino e que indicou a presença de apenas 267 estudantes. Em seguida, foram realizadas reuniões para discutir as ações desenvolvidas em prol do acesso dos estudantes PAEE, da sistematização desse atendimento nas instituições federais e da criação dos centros de referência para o atendimento de pessoas com deficiência na educação profissional (BRASIL, 2009b).

Na época, as reuniões foram organizadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atual Secretaria de Educação Pro-

fissional e Tecnológica, e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). Nas reuniões, estavam presentes representantes das instituições federais de educação profissional e tecnológica, das secretarias de educação dos estados e municípios, além de entidades representativas (BRASIL, 2009b).

Como resultado dessas reuniões, a SEMTEC e a SEESP elaboraram um documento com “os princípios gerais para o desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica Inclusiva - EPTI” (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 51). O documento intitulado Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais embasou a Ação TECNEP², que “visava a inserção, permanência e saída exitosa de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no mundo produtivo bem como sua permanente capacitação profissional” (BRASIL, 2009b, p. 15).

Desenvolvida entre os anos de 2000 e 2011, a ação buscou consolidar novas práticas educacionais inclusivas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica, com acompanhamento do acesso de estudantes PAEE e outras necessidades educacionais em todas as etapas e modalidades de ensino (MENDES, 2017). A fim de possibilitar a coordenação e atribuição das atividades da ação, foram organizadas estruturas hierárquicas relacionadas às gestões de âmbito nacional, regional, estadual e local.

De acordo com Anjos (2006), o Gestor central deveria desenvolver as atividades de implementação da Ação TECNEP no âmbito nacional e coordenar as atividades das gestões subordinadas; o Gestor regional deveria articular as atividades de implementação no âmbito regional e, assim como o gestor central, deveria coordenar as ações das gestões estadual e local; o Gestor estadual teria a função de desenvolver ações de implementação em seu estado e de estabelecer parcerias com as entidades representativas; e o Coordenador de núcleo realizaria a articulação dos setores na instituição para garantir a inclusão escolar dos estudantes PAEE.

As ações de implementação mencionadas estavam previstas para ocorrer em cinco momentos, com propósito e atividades características a cada um deles (BRASIL, 2009b). No primeiro momento, ocorrido entre 2000 e 2001, foram desenvolvidas ações para mobilização dos gestores das instituições que faziam parte da rede federal de educação profissional, levantamento e discussão sobre as iniciativas consolidadas e demandas para efetivação do atendimento às necessidades educacionais dos estudantes e sensibilização para integração na estrutura de gestão da Ação TECNEP.

2 Sobre a nomenclatura utilizada, Mendes (2017) aponta que a Portaria SETEC/MEC nº 29, de 25 de fevereiro de 2010 alterou o nome do, então, Programa: Educação, Tecnologia e Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais para Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas. Para facilitar a leitura, optou-se por padronizar a nomenclatura ao longo de todo o texto e manter a nomenclatura Ação TECNEP, exceto nas citações diretas.

No segundo momento, entre os anos de 2003 e 2006, ocorreu a consolidação dos grupos gestores regionais e estaduais e dos núcleos de acessibilidades, além da elaboração de estratégias para a expansão da Ação TECNEP.

A implantação dos núcleos foi seguida por inúmeras iniciativas para formação de recursos humanos, entre os anos de 2007 e 2009. Tais iniciativas consistiram em ofertas de formação inicial e continuada e do curso “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, curso de pós-graduação *lato sensu* na modalidade de educação à distância e proposto em parceria com o Cefet do estado de Mato Grosso (CUNHA, 2015; NASCIMENTO; FARIA, 2013;).

O período posterior ao Momento 3 foi marcado pela instabilidade no Ministério da Educação (MEC), que culminou em sua reestruturação em 2011, na extinção da Coordenação de Ações Inclusivas – responsável pela Ação TECNEP – e na incorporação da ação pela SETEC (COSTA, 2018; NASCIMENTO; FARIA, 2013). De acordo com Nascimento e Faria (2013), houve uma tentativa pela SETEC de manter as atividades do TECNEP, mas a secretaria não conseguiu desenvolver ações em âmbito nacional ou condizentes com o planejamento original da ação.

Corroborando com os autores, Costa (2018) aponta que as ações implementadas pela SETEC “passaram a ser executadas em caráter local ou estadual, ficando a cargo de cada NAPNE ou de cada instituição de ensino da rede a definição da postura adotada perante a inclusão de pessoas com deficiência” (COSTA, 2018, p. 40). O que explica o relato de Bortolini (2012), quanto às ações desenvolvidas a partir de 2010, e de Santos e Nozu (2021), sobre a implementação dos momentos 4 e 5.

No Documento Base da ação (AÇÃO TEC, 2009), os momentos 4 e 5 foram previstos enquanto etapas conjuntas e contínuas. Tais etapas seriam as responsáveis pelo fomento de pesquisas para desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva (momento 4) e de avaliação e acompanhamento da Ação, de forma a garantir dados que orientassem a disponibilização dos recursos financeiros e materiais necessários à melhoria do trabalho dos núcleos (momento 5).

Fruto da Ação TECNEP, os NAPNEs foram idealizados como gestores locais de seu processo de implementação (ANJOS, 2006) e para que atuassem como centros de referência no atendimento de pessoas com deficiência (COSTA, 2018). O Documento Base da Ação TECNEP orienta que os núcleos são “o principal lócus de atuação do processo de inclusão” (BRASIL, 2009b, p. 17) e seu objetivo principal consiste na criação de uma cultura de respeito à diversidade humana “por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2009b, p.17).

Competia aos núcleos a responsabilidade por articular os setores institucionais, a fim de garantir a inclusão dos estudantes PAEE por meio do desenvolvimento de ações para a remoção de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais (ANJOS, 2006). Medeiros (2019) complementa que os NAPNEs deveriam apoiar os IFs – e demais instituições da Rede EPCT – no planejamento, acompanhamento e suporte ao desenvolvimento de práticas e condutas capazes de remover barreiras atitudinais em relação aos estudantes PAEE.

1.1 Os NAPNEs baseados nas diretrizes e na literatura

Que a implementação dos NAPNEs nos IFs foi resultado da Ação TEC NEP é um fato indiscutível; todavia, sua implementação e seu funcionamento não ocorrem de forma padronizada. Os NAPNEs, distribuídos em todo o território nacional, caracterizam-se como espaços com diferentes modos de organização, composição e atuação. Rodrigues-Santos (2020) esclarece que essa heterogeneidade é resultado da grande extensão territorial da Rede EPCT, da influência de contextos locais e regionais, da autonomia didático-pedagógica e administrativa, e da ausência do financiamento para assegurar o ingresso de servidores. A fim de identificar as diretrizes adotadas pelos núcleos, Rodrigues-Santos (2020) realizou levantamento e análise dos documentos institucionais que regulamentam o funcionamento dos NAPNEs nos IFs e as medidas de apoio aos estudantes PAEE.

Os dados apresentados neste capítulo, coletados entre os anos de 2018 e 2019, basearam-se na análise de 36 resoluções que norteavam o funcionamento dos NAPNEs, os arquivos encontrados indicaram que 94% dos IFs possuíam regulamentação própria para seus núcleos. As resoluções não apresentaram dados específicos da atuação dos profissionais dos IFs junto aos estudantes PAEE.

A quantidade de documentos analisados para cada região geográfica foi próxima à observada na distribuição das instituições no território brasileiro. A exceção foram os achados para a Região Sul, que totalizam mais que o triplo da quantidade de IFs na região. Foram encontrados 63 documentos, a maior parte correspondeu à Região Nordeste (19 documentos), seguida pela Região Sul (com 16 arquivos analisados), pelas regiões Norte e Sudeste (com 10 documentos cada uma) e pela Região Centro-Oeste (com oito arquivos).

Observa-se que o número de documentos encontrados foi bastante pequeno e somente na categoria Regulamentos para o funcionamento do NAPNE foram encontrados diretrizes em quantidade representativa.

Em algumas instituições, há publicação de diversas normativas construídas no âmbito dos campi; todavia, a partir de interesses locais e sem ar-

ticulação nacional, como intencionava a Ação TECNEP. A constatação corrobora com Mendes (2017), quando a pesquisadora aponta o distanciamento entre as ações desenvolvidas para a educação especial nos diversos IFs.

Seis institutos apresentaram mais de uma diretriz para regulamentação de suas ações relacionadas à educação especial. Como exemplifica Rodrigues-Santos (2020).

O IF29, por exemplo, apresentou dois documentos semelhantes sobre a regulamentação do AEE, publicados por setores e campus diferentes no mesmo ano, além de uma diretriz sobre Tecnologia Assistiva. Outra situação foi a do IF10, onde foram identificadas três diretrizes e a terceira situação foi a do IF12. Todavia, nestas duas últimas situações os conteúdos das diretrizes eram diferentes (2020, p. 74).

Nos outros 32 IFs, a pesquisadora identificou que formalmente só havia as resoluções de funcionamento do NAPNE para nortear as ações desenvolvidas pelos IFs para inclusão escolar.

Inferiu-se, pelo pouco quantitativo de documentos publicizados, que na maioria dos IFs não havia uma regulamentação que norteasse a atuação dos campi para inclusão escolar, tão pouco existia diálogo frequente entre campus do mesmo IF. Percebeu-se uma quantidade ínfima de regulamentações para educação especial na maioria dos IFs, resultado este corroborado pelos achados de Mendes (2017), que pontuou que:

Em suma, a Educação Especial Inclusiva na realidade dos IFs parece constituir-se como uma “novidade” dentre os fazeres institucionais. O que é controverso exatamente por serem, em grande número, instituições públicas que ofertam educação básica há bastante tempo (2017, p. 82).

As análises sobre as diretrizes dos NAPNEs possibilitaram compreensões sobre questões pontuais relacionadas ao funcionamento do núcleo. Tais análises variaram entre questões quanto a: definição do significado da sigla NAPNE e quais pessoas faziam parte do público-alvo a ser atendido pelo núcleo; quais os critérios para receber o suporte do NAPNE; e quais profissionais deveriam atuar junto ao núcleo e quais suas atribuições.

Foram encontrados diversos entendimentos para a sigla NAPNE nos IFs. As resoluções e normativas que os instituíram apresentaram divergências de concepções, por parte das equipes gestoras e dos funcionários dos institutos, sobre as implicações trazidas pela sigla. Rodrigues-Santos (2020) identificou nove nomenclaturas para o mesmo tipo de núcleo, houve ainda um IFs que apresentou mais de um nome para o núcleo em diferentes campi. O panorama geral encontra-se a seguir.

Quadro 1 – Nomenclatura das siglas dos NAPNEs nos seus respectivos IFs

Sigla do núcleo (Quantidade de IFs)	Institutos
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (16)	IF1, IF2, IF5, IF7, IF8, IF10, IF13, IF18, IF19, IF23, IF25, IF27, IF30, IF31, IF32, IF38
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE (12)	IF3, IF4, IF14, IF15, IF17, IF20, IF21, IF24, IF26, IF28, IF29, IF37
Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE (01)	IF16
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE (03)	IF6, IF34, IF35
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (02)	IF12, IF36
Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (01)	IF33
Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEE (01)	IF11
Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência – NAPNE (01)	IF22
Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNES (01)	IF9

Fonte: Rodrigues-Santos (2020, p. 76).

Apesar da terceira versão do Documento base referir-se aos NAPNEs como Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2009b), instituições e pesquisadores divergem sobre a identificação desses núcleos de tal forma.

O Quadro 1 apontou muitas nomenclaturas; todavia, observou-se que as mais utilizadas decorrem da combinação de duas variações principais nos termos. São elas, a variação entre: “necessidades educacionais especiais” e “necessidades educacionais específicas”; e “núcleo de atendimento” e “núcleo de apoio”.

Os dados não permitiram atestar o que motivou cada IF na escolha da definição das nomenclaturas, pois não houve apresentação de justificativas para tais escolhas. Não se pode afirmar se foram resultado de uma comunicação incompleta ou escolha política, em defesa da convicção ideológica, em razão do público-alvo a ser acompanhado no campus.

Rodrigues-Santos (2020) levantou a reflexão em relação há haver ou não diferença na atuação proposta pelos profissionais dos NAPNEs que utilizavam “Atendimento” e “Apoio”. Ela apresentou as seguintes indagações:

Será que os NAPNEs que traziam o “(A)tendimento” em sua nomenclatura acreditavam que fazia parte das funções do

núcleo realizar o AEE e que precisariam equipar o setor com materiais e profissionais equivalentes aos das SRMs [Salas de Recursos Multifuncionais]? Ou que atendimento relacionava-se ao que era feito diretamente ao estudante PAEE, mas sem o professor de educação especial na equipe? Competiria ao núcleo realizar “(A)poio”, sem necessária intervenção direta dos profissionais que o constituíam? Ou que competiria ao núcleo realizar “(A)poio”, com intervenção direta dos profissionais que o constituíam, mas sem entender como um atendimento? Ou, ainda, que a diferença na definição das siglas foi somente reflexo da ausência de uma orientação ampla da ideia original? (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 77)

As possibilidades de interpretação se ampliaram e questiona-se, ainda, se o termo “Atendimento” não poderia ter se referido ao atendimento de qualquer pessoa no núcleo, e não somente ao estudante PAEE como anteriormente suscitado. Rocha (2016), em suas análises, também fez inferências sobre as múltiplas definições para a sigla NAPNE, posicionando-se da seguinte forma:

Essa variedade de definições para uma mesma sigla e para um mesmo tipo de núcleo nos indica que as práticas desses núcleos foram consolidadas a partir de concepções divergentes ou diferenciadas. Assim, podemos observar, a partir da própria opção de nomenclatura, que para uns, a função do núcleo é realizar atendimento, para outros é apoio. Seu público também se torna distinto, pois alguns atendem ou apoiam pessoas com necessidades especiais ou específicas, e outros atendem ou apoiam pessoas com necessidades educacionais especiais ou específicas. O que se pode observar é que, mesmo existindo uma indicação geral, a definição dos NAPNEs, no contexto dos Institutos Federais, está muito mais vinculada à concepção própria do instituto do que às próprias indicações legais (ROCHA, 2016, p. 115).

Há defensores de que o NAPNE deveria ser o centralizador dos serviços disponíveis ao estudante PAEE. Em contraposição a esse entendimento, há o de que ele seria um dos serviços disponíveis no leque oferecido pelo AEE, compreensão defendida por Sonza, Vilaronga e Mendes (2020). Para elas, o conjunto de ações desenvolvidas pelo NAPNE

demonstra a relevância da criação e da atuação dos núcleos nessas instituições, que atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena, permanência e êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas. [...] A existência do Núcleo, entretanto, no contexto da

educação básica, profissional e tecnológica, não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, dentre outros. Isso significa que lutar pela garantia dos outros serviços não enfraquece a força do Núcleo, ao contrário, fortalece sua composição e seus objetivos, ao complementar e ampliar os outros serviços garantidos (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 3-4).

Menos de 30% das siglas utilizavam a letra A como sinônimo de (A) apoio. Enquanto o entendimento da vogal A associada ao termo “Atendimento” estava presente em 76% das resoluções analisadas. Sobre isso, pesquisas ressaltaram a relevância da atuação dos núcleos para a escolarização dos estudantes PAEE e com outras NEE, as atuações são descritas com abrangência muito maior que aquela trazida originalmente pela Ação TECNEP.

As atividades desenvolvidas pelos NAPNEs elencadas excedem o apoio educacional, realizado diretamente ao estudante, e caracterizam-se como ações de pesquisa, ensino e extensão que abordam a temática inclusão (COSTA, 2018; MENDES, 2017; RODRIGUES-SANTOS, 2020; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Como já mencionado, a Ação TECNEP apresentou, como função dos núcleos, o desenvolvimento de ações para promoção da inclusão escolar por meio da articulação entre os setores da instituição; e, conforme complementado por Guimarães (2021), competia aos NAPNEs estabelecer “prioridades, recursos humanos e material didático-pedagógico, como também, acompanhar e gerenciar a assistência técnica, o desenvolvimento de parcerias, Órgãos Públicos e outros setores afins” (GUIMARÃES, 2021, p. 52). Nessa perspectiva, sua atuação configura-se enquanto apoio à escolarização e formação profissional dos estudantes PAEE e demais estudantes com NEE.

Alguns pesquisadores reforçam a complexidade do papel do NAPNE configurar-se como atendimento, que pode indicar que o núcleo oferece momentos individualizados e coletivos realizados diretamente ao estudante por diferentes profissionais. Isso poderia implicar ou não o entendimento de que o núcleo se responsabilizaria pelo Atendimento Educacional Especializado, assunto específico que trataremos em capítulo posterior.

Em relação ao nome atribuído ao público-alvo a ser assistido pelos NAPNEs, constatou-se que 89% das resoluções apresentaram a terminologia relacionada a pessoas com necessidades específicas. Ressalta-se a diferença entre o público das políticas de educação especial e aquele relativo à Ação TECNEP e aos NAPNEs, uma vez que em sua concepção foram adotados os pressupostos da educação inclusiva.

O entendimento sobre quem são as pessoas público-alvo assistidas pelo NAPNE e qual associação existia entre a terminologia adotada pelo núcleo e os estudantes atendidos por ele foram debatidas por Rodrigues-Santos (2020). A síntese das definições do público com base nas resoluções é apresentada a seguir.

Quadro 2 – Público-alvo assistido pelos NAPNE nos seus respectivos IFs

Público-alvo (Quantidade de IFs)	Institutos
Deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (17)	IF9, IF7, IF12, IF19, IF6, IF33, IF15, IF13, IF5, IF10, IF25, IF31, IF32, IF35, IF4, IF28, IF34
Deficiências, altas habilidades/superdotação, TGDs, transtornos de aprendizagem (08)	IF2, IF6, IF3, IF20, IF16, IF8, IF29, IF11
Pessoas em situação de desfavorecimento social devido a etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, necessidades específicas, alunos com altas habilidades, pessoas encarceradas, apenadas e adolescentes em conflito com a lei (02)	IF14, IF27
Pessoas com deficiência (02)	IF38, IF22
Pessoas que apresentam necessidades próprias e diferentes das dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares (01)	IF21
Não delimitam, em sua resolução/regulamento, o público-alvo a ser assistido pelo NAPNE (06)	IF1, IF36, IF23, IF18, IF26, IF30

Fonte: Rodrigues-Santos (2020, p. 78-79).

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

Para Mendes (2017), os IFs trabalham na perspectiva da educação inclusiva, desenvolvendo ações que englobam o público determinado pelos documentos normativos brasileiros, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/S), além de pessoas com distúrbios de aprendizagem e idosos em situação de vulnerabilidade educacional.

As resoluções apontaram que a compreensão de quem faz parte do público-alvo a ser assistido pelo NAPNE não era única. Os documentos

analisados apontaram que as ações desenvolvidas pelo NAPNE abrangiam um público que transpassava os estudantes PAEE, incluindo, a esse grupo, estudantes com “distúrbios de aprendizagem, transtornos (globais do desenvolvimento e psiquiátricos), anciãos em situação de vulnerabilidade educacional” (NASCIMENTO; PORTES, 2016, p. 83).

Os dados analisados por Rodrigues-Santos (2020), indicaram que, entre as 36 resoluções analisadas, 17% não especificavam o público-alvo assistido. Entre o universo de 30 resoluções que apresentaram o público, 37% tinham documentos que regulamentam o atendimento de um público ampliado e 63% indicavam, como grupo a ser assistido pelo núcleo, os estudantes PAEE, definido pelo Decreto 7.611 (BRASIL, 2011).

A vogal E encontrada na sigla refere-se a (E)specífica ou (E)special, embora a maioria dos IFs utilizem a definição “específica” na sigla. Rodrigues-Santos (2020) afirmou que a maioria dos NAPNEs trabalhavam com a regulamentação para o atendimento dos estudantes PAEE, mas que havia exceções, como um IFs que utilizava a sigla NAPNEE, sendo o (E)ducacionais (E)speciais; o núcleo atendia estudantes PAEE e com transtornos de aprendizagem.

Em relação a ampliar o grupo a ser atendido pelo NAPNE, a exemplo de alguns IFs, questionam-se os possíveis desafios, pois muitos núcleos ainda não estão devidamente equipados com recursos financeiros, materiais e humanos para atender sequer os estudantes do Decreto 7.611/2011. Lisboa (2017) também problematiza a pouca estrutura dos núcleos:

conforme avaliação dos Coordenadores dos NAPNEs, este Núcleo, embora seja a estratégia de implantação da Política do AEE, não apresenta as condições estruturais e de funcionamento para cumprir adequadamente o ofício para o qual foi criado, uma vez que a instituição deixa de priorizar algumas ações importantes para efetivação das atividades do Núcleo (LISBOA, 2017, p. 83).

Para Rodrigues-Santos (2020), a vinculação dos NAPNEs junto às pró-reitorias de seus campi se apresentou ramificada, não houve unicidade originária da SETEC/MEC. Foram encontradas 22 vinculações a setores diferentes por parte dos NAPNEs, e núcleos de dois IFs não documentaram seus vínculos.

Quadro 3 – Vinculação dos NAPNEs nos campi

Setor de vínculo no campus	Institutos
Pró-Reitoria de Extensão	IF3, IF9, IF23, IF29
Pró-Reitoria de Assistência Estudantil	IF1, IF20
Diretoria Acadêmica	IF7
Direção Geral	IF8, IF10, IF17, IF19, IF22, IF25, IF26, IF32, IF33
Diretoria de Ensino	IF2, IF12, IF14, IF15, IF16, IF18, IF21, IF27, IF28, IF30
Diretoria de Desenvolvimento Educacional	IF36
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão	IF5, IF31
Diretoria de Políticas Estudantis	IF11
Gerência Educacional	IF33

Fonte: Rodrigues-Santos (2020, p. 83-84).

Observa-se que a maioria dos IFs apresentaram dois tipos de vinculações: 17 deles tinham dois tipos de vinculação, uma para o campus e outra para a reitoria; treze núcleos apresentaram vínculo somente com o campus; e cinco deles tinham vínculo unicamente associado à reitoria.

Quadro 4 – Vinculação dos NAPNEs junto à Reitoria

Setor de vínculo na reitoria	Institutos
Coordenação de Ações Inclusivas (CAI)	IF2, IF12, IF20
Coordenação de Assistência Comunitária e Ações Inclusivas	IF3
Coordenação Geral de Assistência Estudantil (CGAE)	IF34
Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão	IF22
Coordenação de Educação Inclusiva da Pró-Reitoria de Ensino	IFM18
Coordenação de Educação Inclusiva e Diversidade (CEID)	IF38
Coordenadoria de Ações Inclusivas da Diretoria de Projetos Especiais (DPE)	IF33
Coordenadoria de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNES)	IF15
Núcleo de Ações Inclusivas	IF13
Pró-Reitoria de Ensino, à Coordenadoria de Inclusão e Assuntos Estudantis	IF31
Pró-Reitoria – Setor de Políticas Inclusivas	IF16, IF32
Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social	IF8
Pró-Reitoria de Ensino	IF21, IF24, IF23, IF25, IF27, IF30, IF37

Fonte: Rodrigues-Santos (2020, p. 84).

Waldemar (2012) contextualizou que os NAPNEs foram formados por membros, que “são pessoas que se oferecem para auxiliar nas atividades e são efetivados após publicação de portaria pelo reitor do Instituto no qual está inserido o núcleo do qual farão parte” (2012, p. 47). Desse modo, os NAPNEs contariam com uma equipe diversa de profissionais oriundos das comunidades interna e externa da instituição: servidores ocupantes de cargos técnico e docente, estudantes, pais de estudantes menores de idade e profissionais externos (BRASIL, 2009b). Aos membros dessa equipe, compete

subsidiar as atividades da coordenação e sugerir ideias, demandas, dentre outras que ajudassem a garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades específicas, pois dessa forma, poderia garantir seu encaminhamento ao mercado de trabalho. Além disso, os participantes deveriam planejar, executar e avaliar as ações do núcleo (GUIMARÃES, 2021, p. 52).

Sobre a organização dos NAPNEs, as orientações legais indicaram que o núcleo deveria ser composto de um coordenador e uma EMP, intitulados de membros. O Documento base orienta que isso ocorra a partir da emissão de portaria pela Reitoria ou Direção Geral do campus, com a

designação de ocupante para a coordenação do núcleo. Além da coordenação, o documento também aponta a adesão de membros voluntários.

Apesar de a recomendação ter efeito em todos os NAPNEs, a organização e atuação deles é diversa. Mesmo com a recomendação do Documento base, Rodrigues-Santos (2020) relata que a presença do coordenador do núcleo não era realidade em todos os IFs. Algumas instituições entenderam que, por não haver disponibilidade orçamentária para tal gratificação, a previsão de uma coordenação para os núcleos foi questionada por algumas instituições, em decorrência do entendimento de que a coordenação do núcleo equivaleria à atividade de chefia e assessoramento; e, portanto, deveria ser remunerada.

Diante da inexistência de recursos financeiros para esse fim, na época, algumas instituições optaram por designar a pessoa responsável pelo núcleo como representante. Situação esta alterada pela publicação da Portaria nº 44, de 21 de janeiro de 2022, que prevê a concessão de função gratificada às coordenações dos NAPNEs (BRASIL, 2022).

Outra diferença observada por Rodrigues-Santos (2020) é relativa à configuração das equipes. A inexistência de orientação nacional sobre os cargos e profissionais necessários à estrutura básica dos núcleos, aliada à variabilidade de composição do quadro de servidores de cada campus e à oportunidade de adesão de membros externos conforme a necessidade do campus, permite a formação de equipes com diferentes tipos de profissionais e números de membros.

Em contraponto, Soares (2015), Mendes (2017) e Costa (2018) alertam que a ausência de uma determinação sobre a composição mínima dos núcleos permitiu a implantação, em alguns campi, de núcleos com um número muito reduzido de membros. Ainda de acordo com as autoras, a forma de composição dos núcleos, por meio da adesão voluntária de profissionais, tem ocasionado a sobrecarga de trabalho dos servidores que atuam nos NAPNEs. E, uma vez que os Institutos não consideram o NAPNE como um setor administrativo, não é permitido aos servidores-membros a lotação e o exercício exclusivo nos núcleos. Dessa forma, os servidores precisam conciliar, dentro de sua carga horária semanal, as demandas do núcleo e as atribuições do cargo de origem, mesmo em contextos nos quais o núcleo é o único suporte ao estudante PAEE.

Entre os cargos ou profissionais apontados por Rodrigues-Santos (2020) para a composição do núcleo e o número de indicações recebidas, têm-se: docentes (aparecem nos documentos de 26 IFs), pedagogo e cargos técnico-administrativos (24 IFs), psicólogo (22 IFs), assistente social e discentes (21 IFs), familiares dos estudantes (17 IFs), tradutor e intérprete de Libras (13 IFs), docente habilitado em AEE (oito IFs), psicopedagogo (seis IFs), monitores/tutores/bolsistas (quatro IFs), docente de Libras, transcritor de Braille e revisor

de Braille (três IFs), leitor e cuidador (dois IFs), guia-intérprete, instrutor de Libras e alfabetizador de jovens e adultos (uma indicação).

Alguns IFs entendiam que integravam a equipe do NAPNE profissionais da área da saúde, como fonoaudiólogo e médico (dois IFs), nutricionista e odontologista (três IFs) e terapeuta ocupacional, que foram regulamentados como membros do núcleo.

Embora alguns institutos contassem com a previsão de uma boa diversidade de profissionais, Lisboa (2017) afirmou que, para os coordenadores dos núcleos, um dos principais desafios para o funcionamento dos NAPNEs estava associado à dificuldade em encontrar membros com carga horária compatível, a fim de colaborarem para o núcleo. A “Presença de equipes multidisciplinares nos campi, trabalhando com os NAPNEs bem como liberação de carga horária dos membros para participação ativa no trabalho do Núcleo.” (LISBOA, 2017, p. 100) foram algumas das melhorias propostas pela pesquisadora.

As diferentes configurações possíveis para as equipes demonstram a flexibilidade do NAPNE, a qual apresenta aspectos positivos e negativos. Por um lado, essa fluidez torna necessário que os membros da equipe reconheçam e valorizem seus diferentes saberes e potencialidades, desenvolvam processos de ajuda mútua e estabeleçam relações democráticas entre si. Tais medidas correspondem aos princípios do trabalho colaborativo, trazidos por Stainback e Stainback (1999) e apontados pela literatura como imprescindíveis para a implementação de ambientes inclusivos. Nesse sentido, a flexibilidade de composição da EMP pode contribuir para a promoção de uma cultura colaborativa na instituição e favorecer a escolarização e formação profissional dos estudantes PAEE.

Ainda sobre a composição da equipe do multiprofissional do NAPNE, um dado que causou estranhamento, na pesquisa de Rodrigues-Santos (2020), foi a ausência, na maioria dos IFs, de um professor com formação adequada para desenvolver ações específicas com os estudantes da educação especial, como prediz a LBI:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
[...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015, Art. 28, XI).

Quanto à ausência desse professor nos IFs, questionamos de que forma são exercidas as ações para inclusão escolar na instituição, no que se refere à questão de acessibilidade curricular, sem ao menos a colaboração de um professor especializado na área. Considera-se necessária a atuação

de um professor de educação especial como um dos membros do NAPNE, pois esse profissional, devido à sua formação, dispõe de competências necessárias para desenvolver e auxiliar na implementação das políticas públicas para a inclusão do estudante PAEE dentro dos IFs, bem como para realizar o AEE junto aos estudantes que demandarem tais serviços.

Sobre a presença do professor de educação especial nos IFs, Guimarães, Rodrigues-Santos e Vilaronga (2022) analisaram os editais para contratação desse profissional e identificaram que muitos institutos não realizavam processo seletivo para contratação de professores efetivos, trabalhando apenas com profissionais contratados em regime temporário para desenvolver o AEE. Identificaram, ainda, que os institutos lançavam editais após o surgimento da demanda desses profissionais, ou seja, quando necessitavam realizar o acolhimento do estudante PAEE.

Os dados das pesquisadoras conversaram com Mendes (2017, p. 105), que evidenciou que “o trabalho ocorre de forma assistemática e descontínua em parte dos IFs, sem a possibilidade de criar condutas institucionais para o atendimento que venham a se configurar como institucionalizadas”.

Todavia, também há condutas exitosas, a exemplo do IF Baiano que contava com professores de Educação Especial em todos os seus campi, além de oferecer vagas para os demais profissionais da educação especial, como o Intérprete de Libras e Revisor de texto em Braille. Professores de Educação Especial também foram encontrados nos marcos regulatórios de seis diretrizes.

Especificamente em relação ao atendimento individualizado aos estudantes PAEE, no terceiro capítulo serão discutidas a regulamentação do AEE no país, as formas de oferta do atendimento individualizado nos IFs e a atuação dos professores de educação especial nos institutos.

O fato de a ação TECNEP, por diversos fatores, não ter conseguido se expandir a ponto de se tornar uma política pública oficial de grande abrangência, como idealizado inicialmente, pode ser considerado uma das razões para tantas divergências sobre diversos assuntos de um mesmo núcleo. As divergências em vários pontos sobre o NAPNE podem resultar em situações diversas por parte dos núcleos.

Há NAPNEs que não possuíam verba definida, enquanto há outros que recebiam 01% dos recursos próprios dos IFs para desenvolverem suas ações, mas não existiam garantias de verba específica para o trabalho na totalidade dos institutos. De forma geral, pode-se inferir que, a fim de continuarem desenvolvendo um bom trabalho, os NAPNEs demandam melhor estrutura, tanto física, quanto de recursos humanos e financeiros, para que possam desenvolver os objetivos aos quais se propuseram.

Mesmo sem o apoio necessário, alguns NAPNEs se destacaram no desenvolvimento de um bom trabalho para a inclusão dos estudantes

PAEE em seus campi. Para aprimorar os serviços ofertados pelo NAPNE, os coordenadores sugeriram “a adoção de um fluxo de atendimento, reuniões periódicas da equipe para planejamento, atendimento individualizado e acompanhamento sistemático durante toda a trajetória acadêmica” (LISBOA, 2017, p. 98).

Salientamos que o NAPNE não é e nem deve ser visto como o único setor responsável pelo desenvolvimento de ações para inclusão escolar dos estudantes PAEE dentro dos IFs; todavia, o trabalho desenvolvido pelo núcleo é de relevância inquestionável, mesmo tendo diversas configurações a depender do entendimento de cada instituição. Retornaremos, no próximo capítulo, ao debate sobre a EMP nos IFs e como ela pode atuar para favorecer a inclusão escolar.

O ENVOLVIMENTO DAS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PAEE

Entre os diversos suportes educacionais indicados pela literatura para a inclusão escolar de estudantes PAEE, destaca-se, neste capítulo, a importância da presença da Equipe Multiprofissional (EMP) como parte integrante dos sistemas de ensino. Essas equipes, quando parte da rede de apoio à escolarização desse grupo de estudantes, podem contribuir com a reestruturação do planejamento escolar e da prática pedagógica, com impacto positivo no atendimento das necessidades educacionais desses estudantes, assim como na melhoria da qualidade de ensino para todos (CALHEIROS, 2019; COSTA, 2021; SILVA, 2016).

Definidas como “um conjunto de indivíduos com diferentes profissões, confinadas no mesmo campo de trabalho [...], nas suas diversas configurações” (GARCIA, 1994, p. 23), as EMPs são recursos valiosos para a construção de instituições de ensino inclusivas. Para isso, podem incluir em sua composição profissionais das áreas da Educação, Educação Especial, Saúde e Reabilitação (AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2014).

Garcia (1994) considera que essa relevância decorre do fato de que os

profissionais da educação são obrigados a confrontar-se, quotidianamente, com problemas de grande complexidade técnica e científica e, neste contexto, no entendimento da urgência da criação de uma “nova” escola, produtora de saberes, talvez encontremos a razão da importação para a cena educativa de modelos construídos (com sucesso) noutros domínios e que passam pela colaboração e articulação de diferentes profissionais, organizados em equipas [sic] multiprofissionais (GARCIA, 1994, p. 11).

Dessa forma, a constituição de equipes multiprofissionais como parte integrante dos sistemas de ensino permite, a partir da articulação dos saberes

de diversas áreas, que sejam explorados e ampliados os recursos e estratégias para atendimento das demandas dos estudantes PAEE e seus docentes.

Além de justificar a importância da EMP escolar, o excerto evidencia outro aspecto fundamental. Para Garcia (1994), a efetividade desse suporte excede sua simples presença no ambiente educacional e consolida-se na relação colaborativa entre os profissionais da equipe, e entre estes e os demais profissionais escolares. Da mesma forma, a colaboração entre os agentes envolvidos no processo de escolarização dos estudantes PAEE é apontada de forma reiterada como elemento central para o sucesso da inclusão escolar na literatura internacional, assim como nas orientações de organismos internacionais (AGÊNCIA EUROPEIA, 2014, 2021; AINSCOW *et al.*, 2016; GARCIA, 1994; IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; NEVIN, 1995, 2000; MACIVER *et al.*, 2017; STAINBACK; STAINBACK, 1999;).

Stainback e Stainback (1999) recomendam, ainda, que a composição da equipe, enquanto rede de apoio à escolarização desses estudantes, seja flexível a fim de se adequar às necessidades de cada situação analisada; que sejam valorizadas as competências e saberes diversos de seus membros; e que suas ações, apesar de relacionadas aos estudantes, sejam focadas nos agentes envolvidos em sua escolarização. O que significa que o trabalho seria desenvolvido entre servidores em prol de garantir a implementação de práticas inclusivas, e não necessariamente com atendimentos individuais ao aluno PAEE. Desse modo, a EMP configura-se como espaço formativo no âmbito escolar, para os profissionais escolares que buscaram o apoio da equipe e para seus próprios membros (GRACIA, 1994; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos e em países europeus, a legislação brasileira não contempla a presença da EMP nas instituições de ensino ou como parte integrante dos sistemas educacionais (CALHEIROS, 2019; SILVA, 2016). Para a educação especial, os dispositivos legais enfatizam que o AEE na rede comum seja realizado exclusivamente nas SRM – Salas de Recursos Multifuncionais (MENDES; MALHEIRO, 2012; REBELO, 2016) e que seja estabelecida a articulação intersetorial como meio de acesso ao serviço de apoio desenvolvido por profissionais da saúde e do serviço social (CALHEIROS, 2019). Por consequência, esses profissionais não integrariam o quadro de servidores dos ambientes escolares, como ocorre no contexto da Rede EPCT.

O pesquisador argumenta, ainda, que a intersetorialidade, do modo como é trazida pelos dispositivos legais brasileiros, não é capaz de prover os suportes educacionais demandados pelos estudantes PAEE, em virtude da distinção de objetivos entre as diferentes áreas – educação, saúde e serviço social – e da sobrecarga dos profissionais da saúde e do serviço social.

Porém, Yannoulas e Souza (2016) apontam que, mesmo diante da ausência de regulamentação, algumas instituições de ensino das esferas municipal, estadual e federal têm encontrado alternativas para diversificar seu quadro de profissionais, de forma a atender as necessidades específicas desses estudantes e de seus docentes. Dessa forma, é possível encontrar diversas composições de equipes nos ambientes escolares, constituindo-se em experiências singulares de organização nos sistemas de ensino brasileiros.

Entre essas experiências, figuram os Institutos Federais (IFs), que contam, na composição de seu quadro de servidores técnicos em educação, com a presença de profissionais do serviço social, psicologia, nutrição e de áreas da saúde e reabilitação, além de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais. Essa singularidade justifica e demonstra a relevância de pesquisas que investiguem a composição e atuação das EMPs nos IFs e a possibilidade dessa equipe constituir-se como um serviço de apoio à escolarização de estudantes PAEE na instituição.

Nesta perspectiva, e com a finalidade de compreender a relação entre as EMPs dos IFs e os estudantes PAEE, assim como a possibilidade de estas constituírem-se como apoio à escolarização e à formação profissional desse grupo de estudantes, optou-se por apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou esses aspectos.

2.1 As equipes multiprofissionais nos IFS

Conforme mencionado na introdução deste livro, todos os dados apresentados e discutidos no presente capítulo são parte da pesquisa de mestrado em andamento (VOLANTE, 2022). Os dados iniciais retratam como as EMPs se organizam nos IFs do país.

A amostra dos dados permite pontuar que a Região Sudeste constituiu a maior parcela de participantes, reunindo 46,8% das respostas, e contou com representantes do Instituto Federal Fluminense (um servidor), Instituto Federal de Minas Gerais (um profissional), Instituto Federal de São Paulo (44 participantes), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (cinco respondentes) e Instituto Federal do Sul de Minas (14 servidores). Foi seguida pela Região Sul, com 28,8% das respostas e participação de sete servidores do Instituto Federal Catarinense, dois respondentes do Instituto Federal Farroupilha, 13 participantes do Instituto Federal do Paraná, 12 profissionais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e seis servidores do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Para a Região Nordeste, foram coletadas 20,1% do total de respostas, e os participantes eram lotados no Instituto Federal da Bahia (12 respondentes), Instituto Federal do Maranhão (um servidor), Instituto Federal do Pernambuco (11 participantes), Instituto Federal do Piauí (um servidor) e

Instituto Federal do Sergipe (três respondentes). E, por fim, a menor parcela refere-se à Região Norte, com 4,3% das respostas correspondentes a um servidor do Instituto Federal do Acre, um participante do Instituto Federal do Amapá, dois servidores do Instituto Federal de Roraima, e dois respondentes do Instituto Federal do Tocantins.

Também foram maioria os servidores que se identificaram como pessoas sem deficiência, 133 respondentes, enquanto cada um dos demais seis servidores autodeclararam-se como pessoas com altas habilidades ou superdotação, baixa visão, deficiência física, transtorno do espectro do autismo e deficiência auditiva, que foi mencionada por dois participantes. Corroborando os resultados encontrados por outros levantamentos do perfil dos profissionais da educação básica brasileira, que constataram a feminização do trabalho na área da educação (CARVALHO, 2018; GATTI; BARRETTO, 2009; SILVA, 2017), a maioria dos respondentes identificou-se como sendo do gênero feminino, o que corresponde a 109 das 139 respostas analisadas.

O tempo de exercício apontado pelos respondentes ocorre em proporção correspondente às fases de implantação e expansão dos IFs e à consequente necessidade de contratação de profissionais. As maiores parcelas referem-se a servidores que indicaram ter entre cinco e dez anos de exercício, com 76 respostas, ou atuar há mais de dez anos na instituição, com 36 respostas.

O ingresso desses servidores nos IFs ocorre, em grande parte, em período coincidente com a fase III de expansão da Rede EPCT. Rodrigues e Santos (2015) apontam que a fase III ocorreu entre os anos de 2011 e 2014, e refere-se à etapa de expansão com o maior número de implantações de campi, o que pode explicar a concentração de servidores que indicaram ingresso na instituição nesse período. Para os demais respondentes, Volante (2022) aponta que foram observadas 16 respostas para tempo de exercício entre três e cinco anos, oito servidores que indicaram possuir de um a três anos de exercício, dois que relataram ter sido contratados há menos de um ano e um servidor que não informou seu tempo de exercício. Dessa forma, é possível que suas contratações sejam reflexo dessa política de expansão e interiorização da Rede EPCT e que os demais respondentes tenham sido contratados na ocasião de vacância de cargo preexistente ou na modalidade de contratação temporária, como é o caso de analista de educação especial e docentes substitutos.

Quanto à ocupação e formação profissional, a maior parte dos servidores afirmaram ocupar o cargo de Pedagogo, com 40 respostas, seguido pelos cargos de Docente (21 respostas), Técnico em Assuntos Educacionais (chamado de TAE neste capítulo, e indicado como cargo de origem por 19 participantes), Assistente Social (16 respondentes) e Psicólogo (11 servido-

res). Outros cargos foram mencionados, porém em menor quantidade de respostas, a saber: sete servidores indicaram ocupar o cargo de Assistente de Alunos; seis, de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Português (TILSP); cinco, de Enfermeiro ou outro cargo da área da Saúde; três, de Docente ou Analista em Educação Especial; três, de Nutricionista; e um de Bibliotecário. Entre os respondentes, outros sete servidores indicaram ocupar outros cargos técnico-administrativos em educação. Além do cargo de exercício, é interessante apontar que 98 dos participantes indicaram também atuar no NAPNE como membros ou responsáveis pelo núcleo (VOLANTE, 2022).

Ainda segundo a pesquisadora, além do cargo de origem, 75 respondentes afirmaram ocupar alguma posição na gestão do campus, a saber: chefia do setor responsável pelo acompanhamento sociopedagógico, chefia de outros setores, coordenação de curso, coordenação de ensino ou equivalente, direção de ensino, direção geral do campus, e coordenação do NAPNE, que, em específico, contou com 31 respostas. Entre os docentes respondentes, alguns utilizaram o campo “Outro” dessa questão para indicar que acreditavam que sua posição dentro da EMP estava relacionada à função para a qual foram designados. Os demais 64 participantes informaram não ocupar nenhum cargo na gestão ou não responderam a essa pergunta especificamente.

Entre os resultados obtidos sobre os profissionais respondentes, apenas um dos respondentes indicou não ter concluído curso de graduação e a maioria dos servidores relatou ter concluído a graduação há mais de 15 anos (53 participantes) e entre dez e 15 anos (44 respondentes). Os demais servidores indicaram ter concluído sua graduação há um período entre cinco e dez anos (28 respondentes), entre dois e cinco anos (dez participantes) ou até dois anos (três servidores). Além da graduação, todos os servidores que indicaram ter curso superior concluído também relataram possuir algum curso de pós-graduação. A maioria dos servidores informou ter concluído curso de mestrado, com 78 respondentes, seguido por cursos de especialização, indicado por 49 servidores e de doutorado, relatado por apenas 11 participantes.

Ao serem questionados se tiveram contato com temáticas relacionadas à Educação Especial em sua formação inicial, 74 servidores responderam terem estudado sobre temáticas dessa área na graduação, na seguinte proporção: 18 servidores apontaram somente a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 25 participantes apontaram somente temáticas específicas relacionadas às diversas deficiências, e 31 relataram que estudaram sobre temáticas específicas dentro da educação especial e, também, sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Porém, conforme esperado diante da quantidade significativa de participan-

tes que responderam terem se graduado há mais de 10 anos, uma parcela considerável dos servidores respondeu que sua graduação não contemplou conteúdos da Educação Especial, correspondendo aos demais 66 servidores.

Em relação à formação continuada em cursos de pós-graduação, entre os 138 participantes que apontaram possuir cursos de pós-graduação, 71 servidores informaram que as temáticas discutidas no âmbito do programa cursado e da pesquisa desenvolvida não se relacionavam à educação especial, com 67 participantes que discutiram ou pesquisaram sobre tópicos relacionados à Educação Especial em seus cursos de especialização, mestrado e doutorado. Mas, na última pergunta referente à formação dos participantes, Volante (2022) afirma ter observado que a proporção constatada em relação à pós-graduação inverte-se, com a maioria dos respondentes afirmando ter realizado cursos de capacitação em assuntos correlatos à educação especial (98 servidores). É possível que a proporção observada nas respostas demonstre que os participantes tenham percebido, em seu exercício, a necessidade de formação continuada para atendimento das necessidades dos estudantes PAEE e de seus docentes, mas que tenham escolhido supri-la por meio de cursos de curta duração.

Além do aspecto destacado, nota-se outra informação que também colabora para essa percepção ao se limitar o recorte de análise apenas aos respondentes que não tiveram contato com a educação especial em sua graduação e pós-graduação. Entre esses 43 participantes, 37 realizaram cursos de formação continuada de curta duração, e a maior parte deles optou por cursos de capacitação com temáticas relacionadas à educação especial, mesmo quando os demais cursos de sua trajetória formativa foram em áreas distintas.

Quanto à composição e às formas de atuação da equipe, os participantes puderam indicar os profissionais que reconheciam como parte da EMP em seu campus. De acordo com os dados levantados, os profissionais indicados em maior número pelos participantes foram Pedagogo (com 132 menções), Psicólogo (apontado por 121 servidores), Assistente Social (em 115 respostas) e TAE (mencionado por 107 servidores), seguidos de outros profissionais indicados por menos respondentes. Além desses quatro cargos, que apareceram na maioria das respostas, também foram mencionados como parte das equipes: Docente de Educação Especial ou Analista em Educação Especial (mencionados em 40 respostas); Nutricionista (38); TILSP (32); Enfermeiro, Técnico de Enfermagem ou Auxiliar de Enfermagem (20); Assistente de Alunos (15); e Docentes (13). Ainda foram registradas 18 indicações a cargos diversos.

Três aspectos precisam ser destacados a partir dos dados referentes a essa questão. O primeiro é que a composição apontada pelo maior número de respondentes e descrita no parágrafo anterior é compatível com

levantamento similar, porém com menor número de participantes, realizado por Oliveira e Vilaronga (2021) e coerente às indicações trazidas pela literatura internacional sobre as EMPs escolares (GARCIA, 1994; IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; MACIVER *et al.*, 2017; NEVIN, 1995, 2000; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Todos os autores citados destacam a necessidade de que essa equipe, quando atuante no ambiente escolar, seja formada por profissionais que atentem aos aspectos psicológicos, sociais e educacionais dos estudantes, para que, dessa forma, sejam capazes de propor e desenvolver ações efetivas à sua escolarização.

Esses cargos também encontram respaldo nas orientações de agências internacionais (AGÊNCIA EUROPEIA, 2014, 2021) e em dispositivos legais brasileiros. A LDBEN, por prever o Pedagogo como profissional escolar (BRASIL, 1996a), e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao indicarem a atuação do Psicólogo no ambiente escolar como apoio à inclusão escolar (BRASIL, 2001). Especificamente em relação aos Técnicos em Assuntos Educacionais, a formação mínima exigida ao exercício no cargo, licenciatura, podem ter colaborado para o direcionamento desses servidores aos setores ligados ao ensino e ao acompanhamento pedagógico nos campi e a consequente participação nas EMPs.

O segundo aspecto é o pequeno número de indicações da participação do docente de educação especial. Apesar de ser esperado que as EMPs, enquanto serviços de apoio à escolarização e formação profissional de estudantes PAEE, contem com esse profissional em sua composição, a baixa alusão ao docente especializado é compatível com as respostas dos participantes sobre a existência desse servidor em seus campi. Para o total de respostas analisadas, 99 respondentes indicaram não haver professor de Educação Especial no campus, em contraponto a apenas 40 servidores que responderam de forma positiva, o que corrobora os dados trazidos por Rodrigues-Santos (2020) sobre a ausência desse servidor nos campi dos IFs.

Tal dado, mais uma vez, reforça a urgente necessidade de contratação desse profissional pelos IFs. É fato que a EMP, quando parte integrante dos sistemas educacionais, pode contribuir para a elaboração de projetos pedagógicos capazes de atender às necessidades educacionais dos estudantes PAEE e para a construção de espaços escolares e acadêmicos inclusivos. Porém, não devem ser atribuídos à EMP os serviços de apoio à escolarização e formação profissional dos estudantes PAEE que se configuram como atividades docentes, e que são, portanto, inerentes à atuação do professor de educação especial; como o AEE em formato de contraturno ou como o ensino colaborativo e o AEE, conforme pontuado por Rodrigues-Santos (2020) e por Sonza, Vilaronga e Mendes (2020).

O último aspecto é a discrepância entre o número de docentes que responderam ao questionário, e que, portanto, consideram-se como mem-

bros das equipes multiprofissionais para apoio à escolarização de estudantes PAEE, e a quantidade de respostas que indicaram o docente como um dos profissionais que compõem essa equipe. Ressalta-se que, além do quantitativo de respostas para cada um dos cargos mencionados, apenas 13 participantes indicaram que os docentes fazem parte da EMP nos IFs, apesar de existirem 21 servidores que ocupam esse cargo entre os respondentes.

É necessário ponderar, aqui, a ausência de regulamentação da atuação das EMPs nos ambientes educacionais e a decorrente indefinição sobre sua composição e escopo de atuação no contexto brasileiro, apontadas por Silva (2016) e Calheiros (2019). Tal fato possibilita a ampliação do entendimento sobre os profissionais envolvidos na escolarização e formação profissional dos estudantes PAEE, mas também pode causar insegurança quanto aos cargos pertencentes à EMP em ambientes com um quadro de servidores bastante variado, como ocorre nos IFs. O que, talvez, possa ter colaborado para que apenas dois docentes, entre os 21 participantes, tenham incluído o próprio cargo entre os profissionais que compõem a EMP em seu campus.

Sobre o desenvolvimento e execução de ações relacionadas aos estudantes PAEE, Volante (2022) aponta que 113 servidores confirmaram existir, no campus de exercício, algum tipo de planejamento conjunto da equipe para esse fim. Foi apontada, por 125 respondentes, a participação de outros servidores como colaboradores desse planejamento, entre os quais destacam-se: os docentes dos cursos, mencionados por 96 participantes; os cargos de gestão do campus, nas figuras das coordenações de curso, direção de ensino e coordenação de ensino ou equivalente, com 85, 74 e 49 respostas, respectivamente; e os estudantes e seus familiares, mencionados por 44 e 53 participantes, respectivamente. Também constavam, em menor número de respostas, profissionais da saúde, internos e externos à instituição, e a coordenação do NAPNE.

Os respondentes também apontaram as principais ações desenvolvidas pela equipe em seus campi. Entre as que foram mais citadas, destacam-se o levantamento das necessidades de acessibilidade dos estudantes, que apareceu em 122 respostas, e a orientação de servidores docentes, indicada por 123 participantes. Tais respostas talvez possam indicar que as equipes nos campi estejam se empenhando no estabelecimento de parcerias com os docentes. Mesmo diante dessa possibilidade, as demais respostas indicam ainda ser necessário explorar o potencial formativo de sua atuação, já que o desenvolvimento de ações para a formação de servidores docentes e de servidores técnicos foi informado por apenas 70 e 56 participantes, nessa ordem.

Outro dado a ser destacado indica a preocupação com o fortalecimento do vínculo entre a escola, estudante e família, uma vez que 106 ser-

vidores apontaram a orientação aos familiares dos estudantes PAEE como uma das ações desenvolvidas. Ao detalhar essa interlocução, Volante (2022) aponta que somente sete servidores indicaram sua inexistência. Os demais informaram que a equipe solicita a presença da família em reuniões periódicas, presente em 104 das respostas, e que a equipe realiza a mediação da participação da família na composição dos conselhos escolares, relatado por 82 participantes.

Em frequência muito menor, porém, a orientação quanto aos direitos dos estudantes foi indicada por apenas 34 participantes. Acredita-se que esse número de apontamentos reduzido seja decorrente da etapa formativa em que os estudantes estão matriculados e por trazerem, das etapas anteriores de escolarização, experiência e conhecimento sobre as medidas e apoios garantidos pela legislação.

Ainda sobre o relato das ações desenvolvidas pela EMP, grande parte dos participantes (117 respostas) informou ter observado resultados positivos. Entre os relatos feitos, detalhando os resultados observados, Volante (2022) aponta que foram 102 indicações referentes à mudança na prática dos docentes orientados, e 92 relacionadas à consequente melhora no desempenho escolar ou acadêmico dos estudantes. Ainda de acordo com a pesquisadora, parte dos servidores também mencionou ter observado mudanças na forma de atuação dos servidores técnicos (64 servidores), equipe gestora (62 servidores) e famílias (59 servidores).

Um dado interessante trazido pela autora foi a percepção de que as ações desenvolvidas e os resultados observados são decorrentes da atuação dos servidores da equipe no NAPNE, presente em 80 respostas. Esse dado, assim como a insegurança dos docentes em se declararem como membros das EMPs, discutida anteriormente, podem ser indícios da setorização da Educação Especial, conforme trazido por Mendes (2017).

Entendida como a responsabilização exclusiva de um profissional, setor ou grupo de servidores em específico pela escolarização dos estudantes PAEE, a pesquisadora alerta que, nos IFs, esse movimento tem ocorrido em relação aos NAPNEs. Mendes (2017) aponta, também, que a setorização tem sido legitimada pelas normativas institucionais e tem desfavorecido o compartilhamento dessa responsabilidade entre os servidores da instituição como um todo. Em consonância com o entendimento dessa autora, é possível que a setorização influencie a percepção de limites entre a atuação enquanto membro do núcleo e o exercício do cargo de origem. A partir da compreensão equivocada de que toda ação relacionada aos estudantes PAEE é exclusiva ao escopo de atuação do NAPNE, é possível que os servidores tenham dificuldade de reconhecer, nessa prática, o desenvolvimento de atividades inerentes ao cargo que ocupam.

Por fim, os participantes foram questionados sobre sua percepção quanto à própria atuação e a contribuição de sua trajetória formativa para o exercício no cargo. Volante (2022) indica que, em relação à atuação profissional dentro da equipe, a maioria dos participantes disse se sentir apta para exercer sua função e indicou que tal sentimento ocorre sempre (29 pessoas), frequentemente (56 participantes) ou às vezes (47 respondentes). A maioria considera que sua graduação atende às necessidades de seu cargo de forma plena (27 participantes) ou satisfatória (62 respondentes). Porém, para 36 esse atendimento às demandas do cargo é insatisfatório e para outros 14, inexistente.

Quando questionados sobre a percepção quanto à formação continuada, a avaliação foi ligeiramente melhor. Ainda segundo a autora, dos 134 respondentes que afirmaram terem realizado cursos de formação continuada, 25 servidores indicaram que a formação continuada consegue atender às necessidades do cargo de forma plena e 79, de forma satisfatória. Entretanto, foram registrados 25 relatos de que a formação continuada foi insatisfatória e outros cinco de que ela não atende às necessidades do cargo. Considerando as respostas dos servidores às perguntas sobre seu percurso formativo, evidencia-se a necessidade de iniciativas de formação continuada que relacionem as temáticas da educação especial e da educação profissional e tecnológica para os membros das equipes.

Os participantes também responderam a uma questão aberta para levantamento de temáticas que consideram como necessárias à sua formação continuada. O intuito foi compreender as lacunas percebidas pelos participantes no exercício em relação aos estudantes PAEE e seus docentes. Responderam à questão de levantamento de necessidades formativas 88 servidores, porém seis deles não realizaram nenhuma sugestão.

Entre as respostas dos participantes, ainda há bastante interesse em formações que abordem conhecimentos de deficiências específicas (17 respostas), o que traz indícios da permanência de uma abordagem centrada na deficiência. Porém, muitos dos demais assuntos indicados estão relacionados a temáticas focadas no apoio aos profissionais da educação, e não especificamente nos estudantes.

São exemplos as seguintes indicações: estratégias e recursos planejados a partir dos princípios do DUA – Desenho Universal da Aprendizagem (13 respostas); estratégias de formação de servidores e orientação docente (11 apontamentos); medidas para construção de cultura escolar inclusiva (dez menções); atribuições e possibilidades de atuação da EMP (nove respostas); espaços para partilha de experiências (seis menções); e medidas para construção de redes de apoio (três respostas). Os demais temas apontados eram relacionados à elaboração do PEI, mencionado em dez respostas; conceitos gerais da Educação Especial, também indicado

por dez participantes; recursos de tecnologia assistiva, cinco respostas; e espaços para escuta do estudante PAEE quanto à sua percepção sobre a formação e serviços ofertados no IF, mencionado por um participante.

Os temas destacados sugerem uma possível propensão dos servidores a atuarem como multiplicadores em seus campi, o que corresponde à descrição de Garcia (1994) sobre a forma de atuação das EMPs escolares e aos princípios de atuação para as equipes que compõem as redes de apoio, elencados por Stainback e Stainback (1999).

E, junto ao aparente interesse em contribuir com a formação dos demais servidores, é necessário destacar as indicações, nas respostas dos participantes, sobre a disponibilidade de profissionais nas instituições para composição das equipes e a existência de momentos para discussão e planejamento conjunto de ações e para orientação do trabalho docente. Dessa forma, pode-se apontar a potencialidade das EMPs nos IFs para atuarem como um dos serviços de apoio à escolarização e formação profissional dos estudantes PAEE.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Dando continuidade à discussão sobre os serviços de apoio à escolarização e formação profissional dos estudantes PAEE oferecidos pelos IFs, neste capítulo será abordado o AEE. Como forma de auxiliar na compreensão desse serviço no contexto específico dessas instituições, optou-se por, inicialmente, discorrer brevemente sobre sua regulamentação na legislação brasileira. Assim como sobre pesquisas que mostram a relevância do AEE para que seja assegurado o direito à educação a todos os estudantes, a função desse serviço e à atuação do docente por ele responsável. As informações legais são dialogadas com os dados da dissertação de Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães, realizada com 20 docentes de 11 IFs distribuídos pelas cinco regiões do País (GUIMARÃES, 2021).

Junto à previsão de outras garantias de direitos que beneficiam, também, as pessoas com deficiência, o AEE começa a ser citado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); em seguida, a LDBEN assegura sua oferta como dever do Estado e preferencialmente nos sistemas educacionais comuns (BRASIL, 1996a). Além desse serviço de apoio, também assegura a reestruturação dos sistemas escolares e os recursos necessários ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes PAEE; entre eles, os “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996a, Art. 59, III).

Fundamentado nisso, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve como finalidade melhorar a Educação do país e solucionar problemas, trouxe como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implantação e ampliação de salas de recursos multifuncionais, a formação docente para o AEE, o acesso e a permanência do PAEE na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada. O PDE, implementado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, determinou “Metas do compro-

misso todos pela educação”, o qual visava melhorar a qualidade da Educação Básica, com o objetivo de garantir acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão escolar nas escolas públicas (BRASIL, 2007a).

Destaca-se que o AEE, embora previsto desde a LDBEN (BRASIL, 1996a), somente foi impulsionado a partir do programa de implantação das SRM. O serviço foi entendido como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, a ser realizado, preferencialmente, no contraturno, na própria escola ou em outro local que realize essa atividade. O espaço para realização do AEE é a SRM, onde se permitiria desenvolver condições de aprendizagem e participação no ensino regular.

Entende-se que um modelo de serviço único como a SRM não contemple todas as demandas de escolarização necessárias para uma parcela dos estudantes PAEE, pois o contraturno não possibilitaria total apoio ao docente da sala comum. Por isso, autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) têm defendido, também, o coensino, que se trata da atuação do docente especializado em colaboração com o professor da sala comum no planejamento, realização e avaliação das atividades no espaço da sala comum.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao financiamento dos serviços de apoio aos estudantes PAEE. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), revisto pela Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020) e pelo Decreto 10.656, de 22 de março de 2021 (BRASIL, 2021), instituiu o duplo cômputo de matrícula aos estudantes PAEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Dessa forma, ao contabilizar os estudantes desse grupo para fins de cálculo de repasse de recursos públicos, permite-se o registro de uma matrícula em classe comum da rede pública de ensino e outra no AEE.

Desde a sua criação, o FUNDEB contribuiu para o planejamento e gestão do recurso específico da Educação Especial no sistema público de ensino, por meio da compra de materiais para a SRM, por exemplo. Constituído, em grande parte, por recursos provenientes de impostos municipais e estaduais, o fundo atendia, originalmente, as redes públicas de ensino dessas esferas governamentais, nas etapas de educação infantil, ensino fundamental e médio. Sua revisão (BRASIL, 2020, 2021) amplia as instituições e modalidades de ensino que podem receber repasses do FUNDEB; porém, não há indicação de que os IFs seriam beneficiários da dupla matrícula com o propósito de financiamento dos serviços de AEE.

Entende-se que esse é um assunto pouco explorado no contexto da pesquisa, ainda trazendo inseguranças e questionamentos da defesa que deveria ser feita. Porém, existe um movimento trazido pelos IFs para impulsionar essa discussão no Conselho Nacional das Instituições da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), e na metodologia para a construção da matriz orçamentária. Entre as propostas, há a indicação de cômputo dobrado no cálculo orçamentário para os estudantes com matrícula no AEE, o que tem desafiado as instituições a pensar em estratégias de financiamento para suprir a demanda desse serviço.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008b), diretriz que busca estabelecer demandas para o atendimento desse estudante, traz discussões acerca do AEE e, em particular, dos recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados para complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Com a finalidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar os serviços e apoio estabelecidos pela PNEEPEI, a LBI dispõe, em seu artigo 28, que o poder público tem de certificar:

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

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...]

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015, Art. 28, III, VII, X e XI).

Em relação à formação e às atribuições do professor de educação especial, estas são estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). Ele considera os docentes especializados em educação especial como os profissionais com competência para identificar as necessidades educacionais especiais, tal como para definir e implementar soluções para as especificidades educacionais de cada aluno. Além disso, determina que esses docentes devem apoiar o professor da sala comum, e atuar nos processos de ensino e aprendizagem do estudante, desenvolvendo estratégias de flexibilização/adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras atividades.

E que possam comprovar:

- [...] a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001a).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro do mesmo ano, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirmando e instruindo que:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, Art. 18, § 2º).

Nesse documento, é destacada a importância do trabalho em parceria com o docente da sala comum no planejamento de práticas e procedimentos didáticos metodológicos, assim como em mudanças que envolvem o currículo. Em relação à formação, o mesmo documento aponta:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001b, Art. 18, § 3º).

O entendimento sobre a formação necessária ao profissional responsável pelo AEE é reverberado pela PNEEPEI, no intuito de favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE nas escolas regulares. Essa política estabelece que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008b, p. 11).

Vale a pena ressaltar que o excerto não vincula a oferta de AEE aos núcleos de acessibilidade, mas apenas indica esse serviço como local de possível atuação dos professores de educação especial.

Ainda sobre a formação desse docente, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, indica em seu artigo 12 que, para atuação no AEE, o educador precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, isto é, um curso de licenciatura mais uma formação específica para a educação especial. No artigo seguinte, aponta que:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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;

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 re-

cursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, Art. 13).

Ainda sobre a formação desses docentes, o Quadro 5 sistematiza um comparativo sobre os requisitos mínimos de formação para exercício dos professores no AEE apresentados nos documentos oficiais:

Quadro 5 – Formação inicial e continuada para professor de Educação Especial em documentos oficiais

Documentos Oficiais	Formação inicial e continuada para professores de Educação Especial
LDBEN (1996)	“Art. 59 [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;”
Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB Nº 2/2001	“Art. 18 [...] § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;”
PNEEPEI (2008)	“Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.”
Resolução Nº 4/2009	“Art. 12 [...] Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.”

Fonte: Brasil (1996a, 2001a, 2001b, 2008b, 2009a).

Em relação ao estudo de Guimarães (2021), dos 20 docentes de 11 IFs distribuídos pelas cinco regiões do país, 19 eram do sexo feminino, com faixa etária entre 30 a 57 anos. Autodeclararam-se: um com Transtorno do Espectro Autista, um com Altas Habilidades/Superdotação e um com cegueira. Em relação à formação inicial, 19 eram licenciados, oito possuíam pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado e oito em nível de mestrado.

A maioria dos participantes, 16 docentes, indicou ter cursado Pedagogia na graduação; dois deles apontaram Educação Especial; dois, Educação Física; um, Ciências Biológicas; e um, Letras. Ressalta-se que alguns possuíam mais de uma graduação (GUIMARÃES, 2021).

Os dados dialogam com a pesquisa realizada por Mendes *et al.* (2015) sobre a formação inicial dos professores que atuam nas SRM dos diferentes municípios pesquisados pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). De acordo com o estudo, a maior parte desses profissionais possuía formação inicial de nível superior completo, com predomínio nos cursos de Pedagogia. Segundo os autores, grande parte dos docentes entendiam que a formação inicial não havia proporcionado referenciais teóricos e/ou metodológicos para a atuação em AEE. Os diferentes percursos formativos também foram trazidos pelos sujeitos da pesquisa de Guimarães (2021), como PEE01:

Se eu falar a partir da minha vivência, eu diria assim, que o ponto inicial tem que ser a formação ampla, né? A pedagogia nos dá, né? Não garante mais, hoje, mas é, nos dá essa possibilidade, esse leque, né? Para entender, compreender, o ser humano, né? Então, me parece que o perfil acadêmico primeiro é esse porque ele nos prepara a entender o ser humano a partir dos primeiros passos da formação humana, eu diria assim, que é da educação básica, quando não a partir da educação infantil, então me parece que é mais fácil para a gente entender essa psicologia do desenvolvimento, né? E a questão da aprendizagem também. É o acolhimento necessário (GUIMARÃES, 2021, p. 88).

Acredita-se que as lacunas da formação inicial justificam a busca por formações continuadas também apresentadas por eles, assim como pelas formações em nível de *lato sensu* e *stricto sensu*.

3.1 Docentes de Educação Especial na carreira EBTT

Em relação aos docentes que atuam nos IFs, é preciso atender também aos pressupostos da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Os primeiros esboços de uma carreira ou de categoria funcional federal para o magistério datam da década de 1970, com as Leis nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e nº 6.182, de 11 de setembro de 1974, e os Decretos nº 74.786, de 29 de outubro de 1974, nº 75.841, de 10 de junho de 1975 e nº 81.317, de 8 de fevereiro de 1978 (BRASIL, 1970, 1974a, 1974b, 1975, 1978).

Atualmente, a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe, entre outros assuntos, sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ressalta que:

O ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

§ 1º No concurso público de que trata o caput, será exigido diploma de curso superior em nível de graduação (BRASIL, 2012, Art. 10).

Não é previsto, como no contexto das universidades, a prerrogativa de uma formação que inclua a Pós-Graduação ou, tendo a hibridiz na Educação Básica, essa indicação na contratação de Formação Pedagógica. Fato que torna desafiante responder o que está previsto para a formação do docente em Educação Especial, que tem em sua formação específica, muitas vezes, em nível de pós-graduação, devendo ser trazida a legislação específica para essa função, a fim de respaldar as exigências dos concursos.

O trabalho do professor EBTT se organizaria pela análise do Regulamento de Atividade Docente, em que são previstas carga horária para cada atividade, de autonomia de cada instituição, mas devendo cumprir o mínimo/máximo de horas previstas em lei. Assim, o professor poderia atuar com carga horária predominante no ensino, mas também na pesquisa e na extensão (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.772 também previu a contratação de professores substitutos para suprir a falta de um professor efetivo, em razão de vacância do cargo, afastamentos, licenças e nomeações para funções de gestão. Dominik (2017) aponta que ainda existe a opção de contratação de professores temporários para ausências de professores efetivos em casos não previstos em lei e que atendam à expansão das instituições federais de ensino. Dominik (2017) ressalta que, enquanto a contratação do professor substituto demanda a preexistência de código de vaga docente e é limitada a 20% do total de docentes efetivos em exercício na Instituição, a contratação de professores temporários constitui-se em um contrato flexível para determinado fim institucional.

Guimarães, Rodrigues-Santos e Vilaronga (2022) fizeram um mapeamento das instituições federais que possuem esse cargo, o que traz reflexões sobre a existência desse profissional no quadro dos servidores de IFs de diferentes regiões do país.

Foram encontrados editais para contratação de docente de educação especial em 12 instituições, sendo elas: Instituto Federal do Amapá (IFAP), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Instituto Federal

Catarinense (IFC), Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) (GUIMARÃES; RODRIGUES-SANTOS; VILARONGA, 2022, p. 65).

Nos dados apresentados existem professores de Educação Especial que estão nas três modalidades: efetivo, substituto e temporário. Entende-se que a não previsão do AEE em relação à expansão dos institutos e a falta desse profissional, além das demandas dos Ministérios Públicos, têm enquadrado também esses docentes dentro dos casos não previstos, o que possibilita a destinação de recursos como docentes temporários. Pelo histórico da rede, entende-se também que as vagas de professores substitutos nos concursos para o código de Educação Especial não correspondem somente à substituição de um docente que possui a mesma função ou a mesma área na instituição, mas são configurações estratégicas para suprir a falta de código de vagas efetivos para o cargo (GUIMARÃES; RODRIGUES-SANTOS; VILARONGA, 2022).

Em relação ao tipo do vínculo empregatício, o regime de trabalho e o código de área dos editais dos concursos prestados pelos sujeitos que participaram da pesquisa (GUIMARÃES, 2021), também são encontradas diferentes especificações, apresentadas no Quadro 6:

Quadro 6 – Caracterização do vínculo com a Administração Pública

Docente	Vínculo com a Administração Pública	Regime de Trabalho	Área
PEE 1	Efetivo	DE	AEE
PEE 2	Efetivo	DE	Educação Especial e Inclusiva
PEE 3	Efetivo	DE	Educação Especial e Inclusiva
PEE 4	Efetivo	DE	Educação Especial e Inclusiva
PEE 5	Substituto	40 horas	Educação Especial e Inclusiva
PEE 6	Efetivo	DE	AEE
PEE 7	Efetivo	20 horas	Educação Especial – AEE
PEE 8	Substituto	40 horas	Educação Especial – AEE
PEE 9	Substituto	40 horas	Educação/Educação Especial
PEE 10	Efetivo	DE	Educação Especial e Inclusiva
PEE 11	Substituto	40 horas	AEE
PEE 12	Efetivo	DE	AEE
PEE 13	Efetivo	DE	AEE
PEE 14	Substituto	40 horas	AEE

Continua

Continuação - Quadro 6

PEE 15	Substituto	40 horas	Educação Especial
PEE 16	Efetivo	DE	AEE
PEE 17	Substituto	40 horas	Educação Especial
PEE 18	Efetivo	DE	Educação Especial
PEE 19	Efetivo	DE	AEE
PEE 20	Efetivo	DE	Educação Especial

Fonte: adaptado de Guimarães (2021, p. 92).

A definição do código da área pode significar, por si só, funções diferentes estabelecidas para esse educador especial. Em pesquisa realizada por Guimarães, Rodrigues-Santos e Vilaronga (2022), identificou-se na avaliação das especificações das áreas do professor de Educação Especial que o mesmo aconteceu em outros editais, além dos que se referem aos sujeitos dessa pesquisa. Ressalta-se o cuidado necessário ao associar o professor de Educação Especial especificamente ao AEE. Tal vinculação pode não ser benéfica quando consideramos que a Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, apresenta uma atuação mais ampla.

A exemplo da fala de PEE 20, que relata sobre a presença do educador especial no campus permitir mobilizar ações para além do AEE, como repensar as estruturas dos cursos e a formação de todos os estudantes com a discussão da inclusão escolar. E relata:

Agora que estão revisando o PPC da pós-graduação em Práticas Educativas e é... Práticas de Pesquisas Educativas. Daí, agora, eles me convidaram para fazer parte dessa revisão e incluir uma disciplina de Educação Especial Inclusiva como disciplina eletiva (GUIMARÃES, 2021, p. 98).

O tempo de atuação de 15 dos participantes no Instituto Federal foi de um interstício de um a três anos, conforme dados coletados em 2019. Apesar de a expansão da Rede EPCT ser recente, o tempo de atuação representa que não houve previsão do serviço no período inicial dessa ampliação. Santos (2013) enfatiza que essas vagas de concursos públicos seriam administradas e priorizadas por cada gestão, o que evidencia as escolhas e as relações de poder de cada Instituto e dos seus campi. Segundo a autora, esse processo foi realizado, na maioria dos IFs, durante os primeiros anos do processo de expansão da rede, após sua criação em 2008.

Segundo os participantes (GUIMARÃES, 2021), a maioria dos códigos de vaga para docentes destinados ao educador especial, foram consequência da imposição do Ministério Público Federal, após demanda dos estudantes e seus familiares. PEE 01 relata sobre a contratação desse profissional e diz que:

só aconteceu o concurso por causa de denúncia dos pais de alunos ao Ministério Público. E aí o Ministério Público deu um prazo para que o Instituto Federal fizesse concurso e tivesse um professor da Educação Especial em cada unidade (GUIMARÃES, p. 71-72).

O mesmo contexto foi relatado por PEE 03:

No histórico com as minhas colegas anteriores de profissão lá, que no IF 1 não se tinha o professor do atendimento educacional específico, e o Instituto começou a receber alunos com essas demandas específicas. E os pais como já bem-informados, já bem-dotados da questão legal, começaram a entrar na justiça obrigando o IF 1 a ter professora com Atendimento Educacional Especializado (GUIMARÃES, p. 72).

PEE 02 descreve o papel que vinha desempenhando na instituição, e o desafio de negociação da vaga para essa função em cada campus:

E aí com a minha vinda, eu acho que algo que despertou neles esse interesse. [...], e eu também falei com os diretores sobre a figura desse professor, o papel desse professor da educação especial, fui fazer uma defesa para ver se despertava o interesse deles. Eu senti que os diretores, porque a reitoria tem os códigos de vaga, mas, os códigos de vagas que são divididos para seus demais campi. Cada campus tem um quantitativo de código de vaga para docentes, porque ele é neutro. Ele não é específico para professor de educação especial, professor de tal área, não. É o código de professor (GUIMARÃES, p. 76).

Essa negociação e disputa por código de vagas pode indicar a falta de docentes das instituições para suprir ensino, pesquisa e extensão em áreas distintas e de maneira verticalizada, mesmo após o período de expansão da Rede EPCT. Principalmente se considerarmos o projeto proposto para esses IFs pela Lei nº 11.892, a qual determina em seu artigo 7º, alínea b, a oferta de cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, de modo particular, para as áreas de “ciências e matemática” entre os objetivos dessas instituições e estabelece o percentual de 20% do total de vagas ofertadas para as licenciaturas no artigo 8º (BRASIL, 2008a).

Em sua fala, PEE 02 também traz uma informação que geralmente causa discussão entre os gestores da Rede EPCT, que é a existência de um código de vaga específico para educador especial e para o AEE. Como apresentado na fala, os códigos de vagas docentes são únicos, quem faz a definição da área em que o docente irá atuar é a reitoria ou o campus, em uma negociação interna de prioridades para definir o perfil dessa abertura do edital.

Embora houvesse a previsão desse docente na legislação, não houve a garantia de implementação e a unificação de ações para a inclusão escolar dentro dos IFs, mesmo em institutos alocados no mesmo estado. A falta de implantação da política nacional e de uma política própria com financiamento para os IFs faz com que indicações institucionais tornem-se pessoais, como ilustrado na fala a seguir, da participante PEE 02:

O que eu senti na fala de alguns diretores na época, no ano passado, [...] eles disseram que eles iriam, entre aspas, “queimar um código de vaga” com um professor da educação especial. “Ah, mas, ele vai tratar só sobre o quê?”, “Eu vou ter um professor da educação especial só para fazer atendimento?” [...]. Não diretor. Você tem que pensar que o professor da educação especial, além dele contribuir para inclusão desses alunos, nós trabalhamos também com projetos, com capacitação, e com áreas específicas de acordo com os cursos que tem em cada campus. Que se pode adequar ao professor ministrar as aulas também, [...]. Então, o que eu senti, é que a reitoria pretende, tem pretensões, mas os diretores ficaram na retaguarda, tipo... “eu vou queimar código de vaga com o professor da educação especial” (GUIMARÃES, p. 76-77).

O participante PEE 20 também ilustra o histórico de negociação de vagas no período de expansão dos IFs:

[...] eu fui convidada para defender como que teria que ser. Na época, eu não era efetiva e, assim, até um pouco de conflito, digamos, porque eu entendia que tinha que ser já um profissional em cada campus, tanto é que eu ter esse posicionamento que é o mesmo da minha diretora, foi ela que sugeriu. [...] eles não queriam disponibilizar vagas, talvez de outros professores, de outras áreas para professor de educação especial porque tinha diretor que não queria nem falar sobre isso. Eles tinham vagas previstas no campus deles, mas tinham que ser mais engenheiros, professores de área e, daí eu já falava que tinha que ser um professor por cada campus e, foi passando o tempo. Muitas reuniões, e a minha diretora... ela sempre foi bem influente, assim, nas falas dela, e ela conseguiu convencer e também eles viam que estava chegando cada vez mais estudantes com deficiência em todos os campi. Daí eles viram a necessidade, a contragosto de alguns, de disponibilizar um [...]. Mas para atuar de forma regionalizada, daí. Foi o que eles conseguiram para o momento, já que tinha diretor que nem queria, né? (GUIMARÃES, p. 77).

O contexto descrito pelos participantes se tornou mais desafiante após 2020, em que o período de expansão previsto havia se encerrado, os campi já estavam em seu limite máximo de docentes. O surgimento de vagas ocorria somente em casos de exoneração, remoção ou redistribuição, o que tornou a disputa mais acirrada.

Muitas das decisões relacionadas ao estudante PAEE têm sido tomadas após o ingresso deste na instituição, principalmente após as seleções incluírem a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Assim, o número de entrada de estudantes com deficiência nos Institutos Federais cresceu e, em resposta a esse momento, é de fundamental importância o planejamento e implantação de políticas públicas para a inclusão escolar em toda a Rede EPCT. E, para que sejam efetivas, sua implementação deve ocorrer sem terceirização, sem sucateamento da função docente ou desvio dos profissionais da função para os quais foram contratados, com intuito da realização do AEE e do apoio do docente de Educação Especial. Ou seja, contratando professores para função não docente, como se, com a alteração de condições de trabalho, ele não fosse exercer a função que para ele é exigida e para a qual foi formado.

Vale aqui dialogar inclusive com o que foi proposto aos NAPNEs e seu papel nas instituições de ensino. A necessidade desse profissional decorre do fato de sua formação contemplar as habilidades e competências necessárias que contribuem para a efetivação das políticas públicas voltadas para a inclusão do estudante PAEE dentro dos IFs (RODRIGUES-SANTOS, 2020) e para se pensar, de maneira colaborativa, na acessibilidade que deveria ser prevista no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Entende-se a importância dos outros profissionais para garantir o processo da inclusão escolar, que atuariam de maneira integrada no apoio a esses alunos, mas ressalta-se que a existência desses profissionais não exime a responsabilidade da instituição de ter em seu quadro de servidores o professor com formação específica em Educação Especial. A ausência de docentes de Educação Especial já havia sido alertada por Mendes (2017), ao indicar que na maior parte dos IFs não existia o profissional especialista para a Educação Especial e não havia previsão, mesmo que alguns IFs já estivessem pleiteando vagas.

Destaca-se que, sem os profissionais para atuar na Educação Especial, seria impossível a realização do AEE de forma a complementar ou suplementar as necessidades dos estudantes, como previsto na legislação para a Educação Básica, com as características de ensino e não somente de apoio. Quando se defende o docente em Educação Especial, não se exclui a importância dos outros profissionais da equipe escolar, tão pouco o rico trabalho que por eles vêm sendo realizado, mesmo alguns não tendo formação no tema ou condições adequadas de trabalho. O que se indica é que

práticas pessoais não podem significar políticas institucionais, e que é por meio destas que os IFs devem garantir o que está previsto na legislação.

Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, dentre outros. Isso significa que lutar pela garantia dos outros serviços não enfraquece a força do Núcleo, ao contrário, fortalece sua composição e seus objetivos, ao complementar e ampliar os outros serviços garantidos (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p 19-20).

Retomando a discussão sobre a organização do trabalho docente, são atividades de ensino para o docente da Educação Básica Técnica Tecnológica

[...] aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição em todos os níveis e modalidades de ensino, tais como:

I - Aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, regularmente ofertados pela instituição com efetiva participação de alunos matriculados;

II - Atividade de preparação, manutenção e apoio ao ensino;

III- Participação em programas e projetos de Ensino;

IV - Atendimento, acompanhamento, avaliação e orientação de alunos, incluindo atividades de orientação de projetos finais de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, bem como orientação profissional nas dependências de empresas que promovam o regime dual de curso em parceria com a instituição de ensino;

V - Participação em reuniões pedagógicas (BRASIL, 2016c, Art. 4º).

Foram unânimes as falas que trouxeram a atuação no ensino por todos os entrevistados (GUIMARÃES, 2021), em que a prioridade é voltada para este serviço da Educação Especial, dentro de sala comum ou em contraturno, como apresentado por PEE 01:

[...] eu tenho a prioridade, é claro, ao atendimento, ao acompanhamento dos alunos PAEE. Nós temos ali alunos surdos, nós temos alunos com baixa visão, nós temos cadeirante, nós temos alunos com altas habilidades, tenho alunos ali autistas. Enfim, aí a prioridade então é eles. Eu tenho a minha carga horária maior é para fazer ou a co-docência quando necessário. Ou então, o atendimento, o acompanhamento individualizado e fora disso eu permaneço com pelo menos uma disciplina no curso de Gestão Ambiental. Eu acho que é importante a gente manter o pé em sala de aula, né? (GUIMARÃES, 2021, p 97).

Um fato interessante no discurso do PEE 01 foi mencionar o “pé na sala de aula” quando se refere à disciplina do curso de Gestão Ambiental, pois, quando menciona a “codocência”, esperar-se-ia a ocupação dessa função docente em busca da igualdade no contexto da sala regular. A fala dá indícios para analisar que a atuação conjunta não tem sido realizada com princípios de coensino, em que ambos, educador especial e da sala comum, deveriam estar em uma relação de igualdade (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Em relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão, o PEE 20 demonstra as estratégias utilizadas por ele para tentar fazer atividades e formalizar no Planejamento formal:

[...] Então, a legislação, agora tenho o teto máximo é 20 horas aulas. Então, considerando que eu tenho 11 alunos, no caso já passou um, né? E daí, então, a gente se organiza dessa forma no sistema, daí... coloca carga horária dedicada a projetos de extensão, atendimento ao aluno, só que no meu caso, já é o atendimento. Daí coloca a carga horária de reuniões e é dessa forma, mas assim, eu tenho autonomia para fazer, tirando essa parte do sistema que eu tenho que cadastrar certinho conforme pede lá essa carga horária. Tirando isso, eu tenho flexibilidade para atender da forma que eu quero, entendeu? Apesar da gente ter o SIGAA que também no sistema que a gente matricula os alunos. Então, daí cada aluno, para mim, é uma turma (GUIMARÃES, 2021, p. 98-99).

O tripé ensino, pesquisa e extensão pode contribuir também para o processo formativo do docente. Doze professores relataram que realizaram pesquisa durante a sua carga horária de trabalho, mas apontaram os desafios em relação à destinação de tempo para atividades além do ensino. Como exposto pela participante PEE 16:

[...] em relação à pesquisa é uma dificuldade que eu tenho de atuação, eu quase não tenho carga horária destinada à questão de pesquisa, então essa carga horária eu acabo destinando à formação é pessoal, formação docente, e esse ano que eu comecei a realizar algumas pesquisas (GUIMARÃES, 2021, p. 99).

Triangular essas ações tem sido um desafio para os professores de Educação Especial, como é explicitado por PEE 11:

[...] A gente sabe que tem uma determinação para que haja este tripé aí indissociável, não é? Ensino, pesquisa e extensão, eu enquanto professora de AEE ainda não consegui, não é, às vezes pelo pouco tempo que eu estou atuando, eu ainda não consegui é de forma... assim... concreta, visualizar como é que eu

vou transitar nestes três espaços aí, que precisam estar entre lados, na verdade a atuação, a minha, o pouco momento que eu fiquei lá, foi muita voltada para questão do ensino mesmo (GUIMARÃES, 2021, p. 100).

Acredita-se que o desafio em distribuir a carga horária entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da Rede EBTT não seja específico dos professores de Educação Especial, mas de uma grande parcela dos docentes. No estudo de Machado, Ferreira e Cesar (2021), com base nos Censos da Educação Superior entre os anos de 2009 e 2018, foi observado o alto nível formativo dos professores EBTT, girando em torno de 38% dos professores com doutorado e 47% com formação em nível de mestrado. Mesmo não sendo uma exigência para o cargo, esse potencial de pesquisador deveria possibilitar mais experiências de pesquisa, mas vem se apagando para alguns deles em virtude dos desafios de articular a investigação na carga horária de trabalho.

Na pesquisa que embasa esse capítulo, a principal justificativa foi o tempo dedicado para planejamento das aulas dentro de especificidades que vão do ensino técnico (integrado, subsequente, Proeja) até a pós-graduação, quando deveriam ser previstas estratégias pedagógicas diferenciadas em relação aos diferentes públicos (GUIMARÃES, 2021).

Em pesquisa realizada por Silva e Melo (2018), alguns dos participantes entrevistados apontavam não encontrar possibilidades e espaços para triangular ensino-pesquisa-extensão, justificando também a necessidade de submissão a editais e concorrência à recursos limitados. Para esses docentes, os recursos materiais e humanos seriam insuficientes para o desenvolvimento do tripé, e já há uma sobrecarga intensa e complexa com as atividades do ensino da Educação Profissional e Tecnológica.

3.2 Atendimento educacional especializado nos IFs

Em relação à regulamentação do AEE, não existia previsão do serviço nos documentos institucionais de todas as instituições pesquisadas por Guimarães (2021), sendo citadas, abaixo, as que tinham documentos oficiais que contemplavam essa atuação do professor de Educação Especial. A pesquisadora aponta que no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 – 2023 do IF 01 existia esta previsão:

[...] objetivando principalmente criar na Instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade, buscando a implementação da quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. Para a efetivação desta política de inclusão elegeram-se as ações a partir do desenvolvimento de um processo contínuo de sensibilização e capacitação de

pessoal, objetivando a apropriação de referenciais teóricos e o intercâmbio de saberes e práticas interinstitucionais e no âmbito do IF 1 (GUIMARÃES, p. 79).

A Resolução N° 09/2018/CONSUP do IF 01, estabelecia o AEE como atividade de ensino no seu artigo 10: “As aulas da modalidade de Educação Especial contemplam os componentes curriculares da área específica de conhecimento da Educação Inclusiva, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (GUIMARÃES, p. 79). Enquanto, no IF 4, a autora encontrou uma resolução própria para regulamentar o AEE, a Resolução n° 19, de 18 de março de 2019. Esse serviço também era compreendido como atividade de ensino, conforme a Resolução n° 22, de 18 de março de 2019, da mesma instituição, que aprovava a Regulamentação da Atividade Docente e aponta, no seu Art. 9º, inciso II, que:

II - aulas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os(as) discentes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e/ou com necessidades específicas, de maneira a complementar ou a suplementar o ensino-aprendizagem dos componentes curriculares na sala de recursos multifuncionais e/ou na sala comum, conforme normatização específica do AEE (GUIMARÃES, p. 81).

Em relação ao PDI (2019 - 2023) do IF 5, apresentado a seguir, observa-se que o AEE é entendido como um serviço que vai além da atuação do professor de Educação Especial. Porém, a ampliação do entendimento do serviço não retira a garantia do professor de Educação Especial e a garantia da acessibilidade de forma complementar e/ou suplementar:

h) Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das ações que compõem o atendimento ao estudante do [...], regulamentado pela Portaria Normativa n° 04, de 29 de janeiro de 2018. Entende-se por AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes. (...)

A necessidade de atendimento para o estudante é avaliada pela equipe de AEE, composta, em cada campus, por pedagogo, psicólogo e professor de Educação Especial/AEE. A instituição tem compromisso com a garantia da presença destes profissionais nos campi, especialmente do professor de Educação Especial/AEE. Temporariamente, nos campi em que não há os cargos específicos que compõem a equipe de AEE, esta é constituída também por profissionais de outros campi (GUIMARÃES, p. 81).

No mesmo Instituto também existia a Portaria Normativa nº 04/2018, de 29 de janeiro de 2018, que dispunha sobre o Regulamento de Atendimento Educacional Especializado. No PDI do IF6 (2019/2 - 2024/1), define-se:

3.2.4 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

O [...] segue a definição de Educação Especial apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c): “uma 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”. Nesse sentido, considera que todos os cursos oferecidos na instituição devem ser organizados de forma a garantir não apenas acessibilidade, mas também condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas (GUIMARÃES, p. 82).

No IF 6, também há uma Política de acessibilidade e oferta de AEE para alunos de cursos à distância. Mas, a minuta do Regulamento de Atividades Docentes tem uma informação diferente dos outros documentos, quando entende que os docentes de AEE estariam vinculados ao núcleo, não a um diretor educacional ou coordenador de curso. Determina, também, a possibilidade de efetuar o AEE em 40 horas, não tendo espaço para pesquisa e extensão em sua carga horária docente:

Seção II – Das Atividades Docentes

Art. 3º. As Atividades de Ensino são aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição, em todos os níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, em espaços formais ou não formais de educação, detalhadas a seguir: [...]

i) cursos complementares, inclusive para atendimento educacional especializado, enriquecimento curricular, nivelamento, reforço, dependência, aprofundamento de estudos, difusão do conhecimento, entre outras finalidades de cursos complementares (p. 2). [...]

Seção VII – Dos Critérios Extraordinários de Alocação de Carga Horária Docente

Art. 25. Docentes designados para Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) poderão ter carga horária de até 40 horas semanais alocada para AEE.

Parágrafo único. Para docentes designados com mais de 20 horas para AEE, os limites de distribuição de carga horária

docente para atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional deverão ser aplicados proporcionalmente, conforme o percentual de carga horária de AEE (GUIMARÃES, p. 82-83).

O PDI (2020 - 2014) do IF 9 destaca o compromisso inclusivo dos Institutos Federais e entende que o campus deve ter um Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), tendo configuração de setor multidisciplinar que assessoria a instituição para receber as pessoas com deficiência. O professor de Educação Especial seria membro do NAE e suas atribuições deveriam priorizar o AEE, capacitação de servidores e produção de materiais didáticos acessíveis. Por fim, no PDI (2019 - 2023) do IF 10, além de outros serviços para os estudantes em geral, define-se a disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva e oferta de AEE para o apoio dos estudantes PAEE.

Entende-se que o trabalho que esse professor irá realizar na educação básica, técnica e tecnológica pode ser bem específico; por isso, acredita-se que vale, aqui, justificar a função por ele exercida no contexto da instituição. Esse detalhamento das ações que seriam desenvolvidas nos IFs possui regulamentações recentes, que propõem a efetivação do AEE não atrelado ao NAPNE, mas que dialogam com a PNEPEI em grande parte. São exemplos: a Resolução N° 015/2015 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, a Instrução Normativa N° 03/2016 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, a Resolução N° 09/2016 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, as Resoluções N° 030/2016 e n° 019/2017 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Resolução N° 19/2018 do Instituto Federal do Espírito Santo, entre outros.

Além das resoluções, outro definidor do trabalho é o que está caracterizado para o cargo no momento do concurso, como apontado pelo PEE 07:

Então, tem um, o que a gente tem até o momento é as atribuições do cargo do edital do concurso, né? São as mesmas atribuições do Decreto Federal, o 7.611. Sabe o Decreto do AEE? Foi utilizada as mesmas atribuições para o nosso edital, que é identificar esses alunos, elaborar, trabalhar, acompanhar, em fim, realizar o AEE (GUIMARÃES, 2021, p. 103).

Do documento para a prática no contexto do campus, PEE 03 relata um contexto em que o AEE é regulamentado e que “já entra normalmente na nossa carga horária. O mesmo peso de hora-aula que eu tenho para sala de aula regular, eu também tenho para o atendimento. Então ele é regulamentado sim.” (GUIMARÃES, 2021, p. 104).

Em relação à organização do seu tempo, PEE 01 exemplifica as estratégias que tem utilizado: “E aí eu tenho dividido, vinte e quatro horas eu cumpro no campus, sendo que oito horas para a bidocência, quatro para atendimento individual do aluno e quatro para planejamento e o restante para atender alunos e professores” (GUIMARÃES, 2021, p. 99).

A definição da função do professor de educação e a administração do tempo também aparece como clara para PEE 03:

Está, eu diria que sim, eu diria que está, porque quando a gente pega um documento maior a gente consegue perceber lá, o passo a passo daquilo que tem que ser o papel do professor, planejar, elaborar, acompanhar o aluno, orientar os professores, então eu diria que está, agora é claro, como professores a gente sempre espera algo mais. Nada que não possa ser revisito, atualizado, mas eu diria que as ações, ao meu ver, são claras (GUIMARÃES, 2021, p. 104).

Na perspectiva do funcionamento do AEE, as falas dos professores participantes reverberam a função apresentada pela PNEEPEI, conforme a fala de PEE 10, ao dizer que o foco do AEE é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras” (GUIMARÃES, p. 104), e de PEE 03, para o qual:

A função é ajudar aquele aluno a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, ao máximo. Então o aluno que tem deficiência intelectual ele vai precisar de muito auxílio nessa questão do intelecto, da memorização, de buscar estratégias para que ele exercite a memória, para cada vez mais está conectado com respostas claras, com atenção, com possibilidade que ele tem de criar estratégias para dar resposta de um problema, de uma situação, então depende da especificidade do caso (GUIMARÃES, 2021, p. 104).

Para Mendes *et al.* (2015), a PNEEPEI (BRASIL, 2008b) responsabilizou o professor da SRM como principal agente da inclusão escolar, tornando-o o grande articulador de uma responsabilidade que é de toda a comunidade. Os autores apontam que essa situação de “responsabilizar pela inclusão escolar” somente esses profissionais é tal qual a de “agendar um casamento sem avisar o parceiro” (MENDES, *et al.*, 2015, p. 92). Fato que apareceu nas análises de Guimarães (2021), quando os participantes relataram suas percepções sobre o planejamento do AEE nos seus respectivos campi. A fala de PEE 01 é ilustrativa:

Então, eu procuro desenvolver na medida em que os professores me passam, às vezes os professores não apontam, aí eu vou atrás, né? Eles não disponibilizam. Esse ano fizeram o plano

de trabalho individual dos alunos de inclusão, mas nada mais é do que um plano de trabalho que é trabalhado com todos os demais alunos em sala. Metodologia é a mesma, a questão fator tempo é o mesmo, as estratégias são as mesmas, avaliação a mesma. Aí a gente vai fazendo a interface: “Olha, professor, deu para fazer assim, vamos por aqui”. É dessa forma que eu faço e desenvolvo atividade no atendimento AEE (GUIMARÃES, 2021, p. 105).

Da mesma forma, percebemos através dos relatos que é recorrente o reflexo desse entendimento sobre o dever desse profissional quanto à gestão da permanência e êxito na formação dos estudantes PAEE. Além disso, PEE 10 acrescenta o que cabe também a esse profissional:

Então, eu tenho colegas, por exemplo da zona oeste, [...], mas ela atende mais quatro campi [...]. É desumano, inclusive, sabe? Porque daí eu pego o carro oficial (pausa) eu dirijo, né? [...], é tipo 40 minutos, [...] eu não vejo para mim tanto peso, mas tem risco de ficar pegando o carro oficial, dirigindo, a gente não sabe... não tem motorista. Mas, no caso dela, é complicado. Eu também vejo que a gente não consegue fazer o trabalho bem-feito, sabe? Eu, agora, tô com três estudantes matriculados [...], no horário que eu chego lá, é só para atendimento mesmo. Às vezes sobra uma aula para tentar ir com o professor, mas se você não tem vínculo com a instituição e com os professores, daí uma vez por semana é quase que impossível você conhecê-los, então você não consegue ter um trabalho bem qualificado, isso às vezes é frustrante, sabe? (GUIMARÃES, 2021, p. 110).

O papel do AEE para o estudante com deficiência intelectual traz contrapontos importantes em relação à acessibilidade curricular, principalmente se trabalhado no ensino médio integrado e no ensino superior. Porém, é previsto que o ensino para o estudante PAEE deva requerer a materialização da acessibilidade escolar em todos os seus princípios. A LBI sustenta que o AEE, assim como os demais serviços e adaptações, garanta o acesso ao currículo em condições de igualdade e o exercício da autonomia, e que deveria estar institucionalizado no projeto pedagógico da instituição (BRASIL, 2015).

Em outros momentos da coleta, também aparece a relação com os demais profissionais que atuam na instituição, não somente com o estudante ou professor da sala comum. PEE 11 entende essa articulação com profissionais com formação em diferentes áreas, como:

Super importante, né? O AEE transitando pelos espaços dos institutos. Neste início, o que eu fiz foi conversar com o setor de alimentação escolar, com a nutricionista, para que nós

podéssemos desenvolver um trabalho sobre alimentação. Inicialmente com aluno autista, depois de uma anamnese a mãe me relatou que ele só come nuggets, só aceita nuggets, [...] nós poderíamos fazer este trabalho, inclusive ontem também conversei com a diretora de ensino para ampliar este trabalho [...] para os outros, porque eu acredito que nesse momento que eles estão vivendo está bem complicado, foi o único setor que eu consegui fazer trânsito além COPEM [...] (GUIMARÃES, 2021, p.106).

Para os entrevistados, foi comum a compreensão sobre a escolha dos recursos estar relacionada ao diálogo com o estudante e a alguns momentos com a família. A fala de PEE 16 tem essa compreensão:

[...] a primeira coisa que eu sempre faço, é que eu preciso conhecer a demanda do estudante, eu preciso conhecer o meu estudante, então eu não posso pré-determinar quais serão os serviços que são necessários para ele, quais são os recursos que eu tenho que utilizar para ele. Então a primeira coisa que eu sempre faço é uma entrevista, um diálogo com esse estudante, que eu tenho um protocolo, eu tenho um roteiro de entrevista, que na hora eu não fico anotando, eu peço para ele assinar um termo, eu explico o que que é o AEE, como que vai funcionar, como que a gente vai verificar se ele tem a necessidade desse atendimento, né? Se ele topa participar de um diálogo para a gente fazer uma investigação sobre as necessidades dele. Então é feito tudo isso, com o estudante quando ele maior de idade; quando ele é menor de idade, com ele e seus familiares, né? Eles assinam um documento, termo livre esclarecido, enfim (GUIMARÃES, 2021, p. 107).

Medeiros (2019) argumenta sobre a efetividade do cumprimento de todas as tarefas atribuídas ao professor que realiza o AEE, visto que é, muitas vezes, definido como um professor multifuncional e responsável pela implementação da política de Educação Especial. Fato apontado também por PEE 09, quando retrata um pouco dos desafios da sua função e essa barreira imposta pela mudança contextual e cultural, o que traz a sensação de um trabalho isolado.

[...] barreiras tecnológicas ainda, de acessibilidade. Eu acho que existem barreiras e dificuldades no sentido de fazerem as pessoas acreditarem também e aceitarem que a inclusão ela ainda tá em processo, porque a gente não tem uma qualidade e uma efetividade da inclusão, mas ela existe, que as pessoas precisam entender que ela realmente existe e que não vai acabar. Então eu acho que essas são as maiores dificuldades, as-

sim... de mudar o discurso dessas pessoas, de fazê-las acreditar que é possível, de fazer as famílias trabalharem conjuntamente comigo (GUIMARÃES, 2021, p. 89).

Sobre o tempo previsto para o planejamento e condições de trabalho, PEE 09 complementa:

[...] eu tinha oito horas de atendimento educacional especializado, no primeiro momento eu usei essas oito horas de AEE dentro de sala de aula porque eu precisava compreender quem é esse aluno, precisava compreender como que esse professor lidava com esse aluno, como que era a dinâmica de sala de aula e o ensino; conseqüentemente, a aprendizagem. Quando eu vi esse acompanhamento, eu consegui entender quem era esse aluno e então o que que eu precisava traçar. Automaticamente a gente destinou algumas horas de atendimento individualizado na minha sala, só que, como eu te falei, existiam alunos que as demandas eram muito maiores. [...] eu vou falar as facilidades, eu acho que, eu não vejo como facilidade, eu acho que é um ganho você ter oito horas de trabalho com o aluno e oito horas de planejamento. Então eu acho que deveria ser assim em qualquer lugar. [...] Eu acho que a gente tem muitos recursos, por mais que a gente tenha cortes de verbas e tenha vindo gritantes cortes, eu acho que a gente tem sempre buscado melhorar o serviço. Então eu acho que isso é um facilitador também, pessoas que acreditam, né? (GUIMARÃES, 2021, p. 110).

Especificamente em relação ao espaço físico, equipamentos e materiais para a realização do AEE em contraturno, PEE 01 relata:

No meu caso, nós temos uma sala agora para a partir desse ano que a gente praticamente nem usou, né? Uma sala, onde é a sala de educação especial, e aí o atendimento é individualizado. Não fiz o atendimento coletivo porque nem deu tempo. Antes a gente fazia o atendimento em qualquer lugar, geralmente numa salinha de estudos na biblioteca, né? O ano passado foi assim que funcionou. É, em relação à sala de recursos onde a gente não tem recurso, por exemplo, eu não tenho nenhum computador institucional para o meu uso, e muito menos o aluno (GUIMARÃES, 2021, p. 111.)

No relato do participante PEE 02, aparece indícios da realização do atendimento individualizado em contraturno, mesmo quando não existe documentação da instituição que traz essa previsão na carga horária ou institucionalização do AEE:

[...] hoje eu trabalho no meu campus com disciplinas, eu estou só em sala de aula mesmo. [...] eu só ministro aula da parte da acessibilidade audiovisual. [...] E eu não consegui nesse tempo [...], vê que um aluno que precisava de um atendimento lá e eu deixar aquele aluno continuar excluído, continuar sem um atendimento que poderia construir e ajudá-lo a seguir em frente no curso. Então, eu, por conta própria, porque não tinha nada que me amparasse enquanto legislação, dentro, legislação interna do Instituto [...]. Eu, por conta própria, conversei com as coordenações lá, que eu iria ajudar esse aluno, é até um aluno que tem deficiência mental. Tracei dentro do meu planejamento um horário que eu ia... um horário durante a semana que eu ia fazer o atendimento a ele. Que os professores também estavam sentindo muita dificuldade para trabalhar com ele. [...] Aí eu tracei um atendimento pra ele. Mas, o atendimento que eu tracei, quando eu assino meu plano, foi um atendimento, o que se deveria se fazer, que a gente faz um plano de AEE e tudo mais, eu até fiz, mas ele, não de fato valer dentro do meu plano individual de trabalho, que é o PIT que a gente trabalha. Então, eu coloquei esse atendimento para ele dentro do atendimento ao aluno. Como se o atendimento que a gente tem de acordo com as nossas resoluções aqui do IF 2, que a gente tem que disponibilizar um horário de atendimento ao aluno, mas assim, para todos, para todos os meus alunos (GUIMARÃES, 2021, p. 98).

Freitas (2017) aponta na sua pesquisa que a infraestrutura do Instituto por ele investigado precisa melhorar bastante, e exemplifica que os recursos contemplados nos editais das salas de recursos multifuncionais, por exemplo, são inexistentes em todos seus campi. Quando existe esse espaço, equipamento e materiais, a nomeação é feita de diferentes formas, como relatado por PEE 03:

A nossa estrutura é, da sala do setor do NAPNE, nós é uma sala e uma antessala, essa antessala nós chamamos de sala técnica, onde funciona a parte técnica dos serviços com os outros técnicos que compõem a equipe. E nós temos um segundo ambiente lá que nós chamamos a sala de recursos, que seria nossa sala multifuncional que funciona dentro do próprio NAPNE. Então essa sala multifuncional ela é totalmente voltada para o atendimento do AEE ao aluno. Lá a gente dispõe de computadores de programas, de projetos, de tudo que a gente possa imaginar para fazer esse atendimento do aluno (GUIMARÃES, 2021, p. 111).

Outra questão importante é a relação do AEE com o NAPNE em alguns institutos, o que decorre da escolha do espaço físico, como apontado por PEE 11.

[...] porque foi uma das minhas surpresas quando eu cheguei no instituto. O atendimento acontece na sala do NAPNE, e ele não tem, assim... nós não temos, assim... um lugar específico é na sala do NAPNE mas pode acontecer de chegar pais, ou de chegar também professores e interromper o atendimento, eu não acho que seja o espaço adequado (GUIMARÃES, 2021, p. 112).

Os espaços se diferem entre os IFs, assim como a acessibilidade física, a composição dos materiais, de recursos e equipamentos, de tecnologia assistiva. Para Mendes (2017), essas lacunas de estrutura representam um cenário questionável, e nos documentos oficiais é ofertada maior atenção à acessibilidade arquitetônica, não tendo destaque ao que é necessário para a acessibilidade curricular.

Em relação ao AEE, as falas dos participantes destacam fragilidades que precisam ser repensadas, como a sobrecarga de atribuições ao professor de Educação Especial enquanto pessoa, e não enquanto previsão de serviço. Fato que nos faz repensar também a política de um professor por campus, sem avaliar a quantidade de estudantes PAEE, o papel desse profissional nas licenciaturas e, em resumo, a carga horária por docente. Essas fragilidades impulsionam uma reflexão conjunta, imediata e mediada por diálogo, que não se contrapõe às possibilidades desse serviço e ao seu papel na garantia do direito à acessibilidade para estudantes PAEE.

A operacionalização da inclusão escolar nos sistemas de ensino com a organização do atendimento ao PAEE é um desafio para a escola como um todo. Muitos documentos oficiais, que tratam e trazem diretrizes com propostas para o serviço de apoio do AEE, quando aplicados na prática, mostram lacunas. O planejamento desse atendimento requer discussão e não pode ser visto como algo comum e uniforme a qualquer instituição. O IF Baiano, mesmo com uma proposta recente que regulamenta o AEE, enfrenta algumas dificuldades relacionadas à escassez de recursos para ampliação de recursos humanos e materiais. Além do desafio na implementação de ações formativas, que possibilitem aos docentes reformular estratégias didáticas e metodológicas de ensino para o progresso da escolarização para todos (ZERBATO; VILARONGA; RODRIGUES-SANTOS, 2021).

Mediar um trabalho voltado para inclusão escolar na Rede EPCT, requer por vezes, além de remover obstáculos específicos da escolarização no contexto da própria instituição, reparar falhas decorrentes de processos de ensino e aprendizagem anteriores. Sobre isso, entende-se que a sociedade e a escola precisam ultrapassar velhos hábitos, como o de atribuir

os desafios no processo de escolarização dos estudantes PAEE somente à deficiência do estudante. As instituições de ensino precisam se apropriar de sua parcela na corresponsabilidade pelo processo.

Em casos em que o estudante chega ao ensino médio com atrasos significativos nas habilidades esperadas para tal período da escolarização, e em que as intervenções universais no contexto da sala comum não são suficientes, faz-se necessário realizar o PEI de forma coletiva e acessível, podendo ser previsto como um dos serviços o AEE. De acordo com Rodrigues-Santos *et al.* (2022):

quando as estratégias de ensino universais em sala de aula comum não são suficientes para assegurar a aprendizagem do estudante PAEE, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) tem sido um forte aliado para oportunizar o acesso ao currículo padrão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em casos extremamente necessários, norteia as escolhas para um currículo específico. Portanto, nos casos em que, mesmo se fazendo uso das estratégias universais de ensino, o estudante PAEE ainda apresenta dificuldades para aprender o currículo padrão, esse estudante possivelmente será elegível para ter um PEI (RODRIGUES-SANTOS *et al.*, 2022, p. 16-17).

Ainda sobre o PEI no contexto dos IFs, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) ressaltam a diversidade no apoio individualizado para o PAEE. Para elas, existem particularidades em cada caso e os estudantes PAEE poderão necessitar de suportes individualizados diferentes para desenvolver suas atividades. Da mesma forma, uns necessitarão de tempo adicional nas avaliações e outros não; alguns demandarão a elaboração de um PEI, enquanto outros não (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

A elaboração do PEI para o estudante PAEE não deve ser entendida como uma regra, a escolha dos instrumentos, meios e serviços para a exequibilidade desse planejamento exige uma avaliação criteriosa para mensurar a sua elegibilidade e uma interação com todas as partes que compõem o processo de escolarização desse estudante.

O PLANEJAMENTO PARA OS ESTUDANTES PAEE EM DIÁLOGO COM O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NOS IFS

De acordo com a PNEEPEI de 2008, a escolarização dos estudantes PAEE é de responsabilidade de todos os professores. A LDBEN de 1996 corrobora com esse entendimento ao deliberar em seu artigo 59, atualizado em 2013, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Art. 59, I).

Portanto, para se pensar em inclusão escolar, é necessário refletir sobre a atuação dos profissionais da educação, sendo necessário, então, o desprendimento do modelo clínico terapêutico da deficiência, pois ele pode potencializar a exclusão escolar do estudante PAEE. Não se pode responsabilizar exclusivamente o estudante pelo sucesso ou insucesso em seu processo de aprendizagem, pois essa responsabilidade deve competir a todos os envolvidos no processo; estudantes, professores e gestores.

Zerbato e Mendes (2018) abordaram a importância de se promover a cultura colaborativa na escola, para elas:

uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (2018 p. 149).

As autoras ressaltam, ainda, que uma das maneiras de oportunizar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar é a atividade conjunta entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Capellini e Zerbato (2019) versaram sobre a corresponsabilidade dos professores, tanto da classe comum como da Educação Especial, nos momentos de planejamento, avaliação e coensino para assegurar aos estudantes PAEE o acesso ao currículo co-

mum. Esclareceram que a parceria entre os professores das duas áreas pode resultar na prática docente apontada pela literatura como coensino ou ensino colaborativo, vista como “um dos mais promissores suportes à inclusão escolar” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

Além do ensino colaborativo, há outras possibilidades de implementar ações para inclusão escolar, entre elas destaca-se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que parte do princípio da implementação da acessibilidade para todos, desde os espaços físicos, até produtos e prestações de serviços. Esse conceito partiu da engenharia e foi levado para educação, o DUA busca ampliar as oportunidades de aprendizagem e reduzir as barreiras ao ensino para todos dentro da sala comum, por meio de três princípios: Envolvimento, Representação, Ação e Expressão. (NUNES; MADUREIRA, 2015; ZERBATO; MENDES, 2018,). Zerbato e Mendes (2018) explanaram que, entre os objetivos do DUA, destaca-se:

auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de formas mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Versando sobre princípios semelhantes ao DUA, a literatura retrata o Ensino Diferenciado; as duas vertentes pautam-se no respeito aos diversos perfis de aprendizagem existentes dentro de uma sala de aula. Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação no ensino demanda que os professores conheçam seus alunos, a fim de que trabalhem os conteúdos de forma relevante para os estudantes; dessa forma, os professores buscam despertar nos estudantes o desejo, a autonomia e o engajamento pela própria aprendizagem, com base em quatro pilares: confiança, ajuste de dificuldade, voz e consciência.

O ensino diferenciado pauta-se no respeito e valoriza a heterogeneidade existente na classe comum. Sobre a temática, Gonçalves e Trindade (2010) ressaltam que “a diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular, e por sua vez, ao aumento de alternativas, por forma, a que, a ação formativa reúna as melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada aluno” (GONÇALVES; TRINDADE, 2010, p. 2067).

A aprendizagem cooperativa é definida por Mendes (2021) “como um conjunto de técnicas de ensino que têm em comum o pressuposto de que os estudantes podem aprender na interação com seus colegas” (MENDES, 2021, p. 37), e a tutoria de pares também é apontada como estratégia para o sucesso da inclusão de estudantes PAEE.

A tutoria de pares consiste na ajuda entre colegas, preferencialmente da mesma classe, que são ensinados para auxiliar no processo de socia-

lização e na execução das atividades do currículo. Sobre a ação do tutor, Coleta e Fernandes (2017) destacaram que aos tutores compete “o papel de alguém que, simultaneamente, estimula a participação e o apoio dos alunos com PEA³ na realização das tarefas escolares e a sua socialização com os pares” (COLETA; FERNANDES, 2017, p. 80).

Sobre a aplicabilidade da tutoria de pares nos Institutos Federais, apresenta-se o trabalho realizado pelo Instituto Federal da Bahia junto aos estudantes com deficiência visual. Fernandes e Costa (2015) relataram que a implementação da tutoria de pares envolve dedicação por parte dos tutores. Os autores afirmaram que se trata de uma estratégia favorável tanto para o tutorando quanto para o tutor, especialmente quando ambos estudam na mesma sala de aula.

As ações pedagógicas direcionadas à inclusão escolar nos IFs devem se pautar em práticas planejadas para acessibilidade de todos. Acerca de currículo e planejamento docente, o Conselho Nacional de Educação, através da resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), deliberou que flexibilizações e adaptações curriculares podem ser realizadas nos conteúdos básicos, nas metodologias de ensino, nos recursos didáticos e nos processos avaliativos para viabilizar o ensino de conteúdos, desde que estejam propostas no projeto pedagógico da escola. No caso dos IFs, esse planejamento amplo integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Franco e Vilaronga (2021, p. 17) pontuaram que “o NAPNE vem realizando atividades de apoio aos estudantes e às estratégias, pensando no planejamento para acessibilidade”. Todavia, de acordo com as autoras, o núcleo esbarra em muitos desafios, entre eles: o de conciliar as demandas educacionais cada vez maiores; a necessidade de seus membros conciliarem o exercício do cargo de origem com as atividades do núcleo; e a ausência do professor de Educação Especial para o desenvolvimento do AEE.

Além de um planejamento docente voltado para acessibilidade curricular, as ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional (EMP) também são relevantes para a inclusão escolar dos estudantes PAEE nos IFs. Apesar de o trabalho das EMPs, por definição, consolidar-se no apoio à reestruturação dos ambientes escolares visando garantir educação de qualidade a todos, sem restringir-se aos estudantes PAEE (GARCIA, 1994), é inegável a potencialidade dele na inclusão escolar desse grupo discente (SILVA, 2016; CALHEIROS, 2019).

3 As autoras usam o termo “Perturbações do Espectro Autismo (PEA)” para nomear o grupo de pessoas que no Brasil são denominadas como “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, pois esse é o termo utilizado em Portugal, onde a pesquisa foi realizada.

Oliveira e Vilaronga (2021) e Volante (2022) também apontaram as vantagens do envolvimento dessas equipes no apoio aos agentes escolares para o desenvolvimento de práticas inclusivas e na elaboração do planejamento educacional, com resultados positivos aos estudantes PAEE dos IFs.

Pode ser observado, portanto, que são diversas as possibilidades de serviços de apoio para atendimento das necessidades relacionadas à escolarização dos estudantes PAEE. Também são diversos os agentes envolvidos na oferta de cada um desses suportes, permitindo que as instituições adequem o rol de serviços disponibilizados em consonância com a disponibilidade de seu quadro de servidores e as demandas educacionais apresentadas pelos estudantes e comunidade escolar.

Há situações, entretanto, em que é preciso a implementação de outros suportes, além daqueles mencionados anteriormente, oferecidos dentro da sala comum, a fim de possibilitar a participação e aprendizagem desses alunos. Nesses casos, faz-se necessária a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 7) ressaltaram a importância desse planejamento para escolarização sempre que haja “qualquer estudante PAEE que não esteja, ainda, totalmente apto a ter as mesmas aprendizagens esperadas dentro do currículo padrão do ano/série que ele/ela frequenta”.

Rodrigues-Santos (2020) afirmou que, no Brasil, não existe dispositivo legal específico que exija a elaboração e implementação do PEI, como em países com maior histórico em práticas inclusivas. Porém, há marcos legais que apontaram a importância do planejamento para realização do atendimento educacional especializado (AEE) junto aos estudantes PAEE, mesmo não fornecendo orientações específicas de como ele pode ser realizado.

Expõe-se, a seguir, um breve histórico do trilhar da legislação brasileira correlacionado ao planejamento educacional desse grupo de estudantes. No contexto dos Institutos Federais em que não há a oferta do serviço de AEE sistematizada em todas as unidades distribuídas no país, entende-se que muitas das etapas de elaboração do PEI perpassaram os serviços e profissionais dos NAPNEs; todavia, não é competência exclusiva do setor a implementação do PEI. Ressalta-se, ainda, que a elaboração do PEI não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos NAPNEs, Rodrigues-Santos (2020), ao analisar o histórico das ações relacionadas à inclusão escolar nos IFs, por questões metodológicas, escolheu os regulamentos sobre o NAPNE, e os profissionais que atuam junto a ele, como lócus para sua pesquisa.

As regulamentações específicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a Resolução CNE/CEB n° 4, de 2 de outubro de 2009, criada para direcionar o AEE, instituíram a construção do plano de AEE. Segundo essas diretrizes, o AEE deve identificar as necessidades educacionais do aluno e os recursos e atividades a serem desenvolvidas com

ele (BRASIL, 2009). Todavia, o plano de AEE consiste no trabalho realizado, exclusivamente, entre o professor de AEE e o estudante PAEE; sendo delimitado, na maioria das vezes, ao trabalho na SRM ou em centro de AEE.

O Decreto nº 7.611 versa sobre a Educação Especial e assegura “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (BRASIL, 2011, Art. 1º, IV) e a “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011, Art. 1º, VI). Para Rodrigues-Santos (2020), a escolha pelo termo apoio individualizado pode possibilitar dúvidas interpretações, pois a palavra “apoio” não caracteriza que tipo de serviço será ofertado.

A Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, além de mencionar a institucionalização do AEE e dos demais serviços para o estudante PAEE, em seu Art. 28,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

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

[...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

[...] VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, Art. 28, III, V e VII).

Mesmo que a obrigatoriedade de elaboração do PEI não esteja explicitada nos documentos legais, é salutar a existência da demanda e relevância desse planejamento para escolarização dos estudantes PAEE. Rodrigues-Santos (2020) ressalta que a necessidade de um planejamento específico para o estudante PAEE vem sendo apresentada, ainda que de forma vaga, por essas resoluções e normativas emitidas pelo Ministério da Educação; todavia, não garante um processo avaliativo adequado para identificar se há a necessidade de elaboração de um PEI, e que este seja realizado de maneira coletiva e centrada no indivíduo.

Santos *et al.* (2022) afirmou que a ausência de regulamentação legal faz com que o planejamento para o estudante PAEE tenha diferentes concepções e nomenclaturas, alguns chamam de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI), Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE.

Embora seja sugerido pela política brasileira, através da Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014), há diferenças entre os planos, o Plano de AEE é um documento que consiste no planejamento da atuação do professor de Educação Especial dentro do AEE, normalmente realizado na SRM, no contraturno da classe comum do estudante.

Ao refletir sobre o ensino nas séries mais avançadas, como ensino fundamental II, ensino médio, ensino profissionalizante e o próprio ensino superior; pensar no planejamento como vem sendo realizado resulta em uma prática segregada do currículo formal dos estudantes. Como consequência, o plano de AEE pautado nessa atuação segue o mesmo viés do isolamento entre as atividades do AEE e o ensino comum.

Enquanto o PEI, de acordo com Tannús-Valadão (2014), trata-se de um planejamento amplo, realizado com base em avaliações pautadas em protocolos científicos e informais, que deem condições aos professores para elaborarem um documento com o registro de estratégias pedagógicas que oportunizem a escolarização do estudante PAEE. Portanto, o PEI se trata de “um tipo de planejamento centrado na pessoa, que, no contexto da inclusão escolar, significa o planejamento que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante em situação de deficiência” (TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 53-54). É importante destacar que nem todos os estudantes necessitam de um planejamento específico e com tanto detalhamento como o PEI, e que alguns podem não necessitar de acessibilidade. É preciso avaliar caso a caso para se evitar uma visão capacitista.

De acordo com Rodrigues-Santos (2020), é através do PEI que se planejam quais tipos de serviços, recursos humanos, acessibilidade, objetivos, suportes e avaliações que o estudante PAEE necessita para obter sucesso em seu processo de escolarização. Além das definições já esboçadas, Tannús-Valadão e Mendes (2018) acrescentam que o PEI também pode ser definido como:

- um documento redigido, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base avaliações aprofundadas dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades e que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem;
- um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;

- um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;
- um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;
- um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 11).

Ressalta-se que é possível elaborar um PEI para uma disciplina específica do currículo; todavia, ele precisa compor um planejamento amplo, que englobe as demais disciplinas. Ele deve ser construído de forma colaborativa, baseado em avaliações discutidas por todos os profissionais que atuam junto ao estudante PAEE. Além disso, o PEI deve nortear o processo de transição para a vida adulta, nos casos dos alunos que cursam o ensino fundamental II e o ensino médio (RODRIGUES-SANTOS, 2020).

O PEI é apontado pela literatura como um tipo de planejamento necessário e benéfico para o processo de escolarização do estudante PAEE. Sobre os benefícios do PEI, Tannús-Valadão (2014) ressalta que:

Um dos benefícios do PEI consiste em trazer para a escolarização do estudante um compromisso documentado dos responsáveis por ele, sendo esse compromisso uma espécie de contrato que deverá ser cumprido, no mínimo, em um ano. Esse benefício aumenta a responsabilidade da escola e dos familiares para uma prestação de contas sobre o processo de ensino aprendizagem, tornando os horários para planejamento coletivos e individuais essenciais para que seja cumprido esse contrato (2014, p. 93).

Embora não exista a obrigatoriedade da elaboração do PEI nas instituições de ensino, por parte da legislação brasileira, esse serviço da Educação Especial vem tomando espaço nas discussões sobre a temática. Os institutos Federais (IFs), por serem autarquias públicas, possuem autonomia jurídica para implementar as próprias diretrizes relacionadas ao funcionamento interno da instituição, desde que essas não destoam das normas gerais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Por essa razão, alguns IFs possuíam normativas direcionadas a nortear a elaboração do PEI e, ainda, alguns IFs desenvolviam algum tipo de

planejamento voltado para o estudante PAEE. Os resultados e análises dos documentos de PEI aqui esboçados foram coletados entre os anos de 2018 e 2019, e integraram a dissertação de mestrado de Rodrigues-Santos (2020).

Considerando o cenário nacional, Rodrigues-Santos (2020) observou uma amplitude relacionada aos IFs. Uns apresentaram uma organização regulamentar com o viés de planejamento já consolidado ou em andamento, enquanto outros se encontravam em fase de construção de sua estrutura organizativa.

Identificaram-se documentos que possuíam algumas características do PEI, outros instrumentos apresentavam essa nomenclatura, mas tinham menor complexidade em sua composição. Nenhum dos instrumentos analisados por Rodrigues-Santos (2020) apresentou a estrutura completa de PEI defendida por Tannús-Valadão (2011), que consiste na seguinte estrutura:

O PEI deve conter também:

- 1) Uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho acadêmico do estudante;
- 2) A especificação dos serviços especializados necessários e de como eles serão coordenados com a frequência na escola e na classe comum, quando for o caso;
- 3) Uma previsão da participação do estudante em atividades da classe comum;
- 4) Como será a avaliação dos alunos, incluindo uma definição de como será a participação do estudante nas avaliações padronizadas do poder público;
- 5) Definição do cronograma de estudo com especificação de data e hora dos esquemas e serviços;
- 6) Especificação de sistemas de transição, a partir dos 14 anos de idade, com a indicação de quais os serviços de transição serão necessários para ajudar o jovem a se preparar para deixar a escola;
- 7) Definição das formas de mensuração do progresso do aluno (TANNÚS-VALADÃO, 2011, p. 102-103).

Quanto às diretrizes dos IFs que faziam referência direta ao PEI, constatou-se que o conteúdo presente em cada uma delas possui diferenças significativas. Com base na pesquisa de Rodrigues-Santos (2020), pode-se inferir que a concepção do PEI adotada por boa parte dos IFs que já desenvolviam regulamentos próprios consistiu na elaboração de um planejamento que olhava para o estudante PAEE dentro da instituição de ensino, ou seja, voltado à escolarização. Como apontado a seguir:

Art. 11 O PEI será solicitado quando o aluno não puder ou não conseguir participar das práticas pedagógicas estabelecidas no Plano de Ensino do professor, após avaliação conjunta seguidamente de um diagnóstico pedagógico (elaborado pelo

professor, coordenador, pedagogo e professor de AEE⁴. Nele devem constar as ações pedagógicas indicadas como adequadas, conforme orientações para cada tipo de necessidade específica, a saber: adequações curriculares com flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso. (IF10, 2017) (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 87-88).

O entendimento desses IFs sobre o planejamento consiste na premissa de que o PEI não é um documento a ser elaborado de forma isolada, somente por um profissional ou setor e, por isso, ele se difere dos Planos de AEE elaborados para uso exclusivo nas salas de SRM.

Rodrigues-Santos (2020) esclarece que o PEI é um processo de planejamento que resulta na elaboração de um documento subsidiado por uma avaliação prévia e criteriosa do estudante, bem como pelo debate entre todos os envolvidos no desenvolvimento do estudante PAEE, inclusive ele próprio, na busca pela definição dos caminhos necessários para sua aprendizagem.

Sobre o processo de avaliação, Tannús-Valadão (2011) destacou que a avaliação para elaboração do PEI deve ser embasada em instrumentos formais, como protocolos científicos, avaliações subjetivas e informações relevantes do cotidiano do estudante.

No contexto dos IFs, a participação de todos na construção do PEI não foi posta em evidência; todavia, foram encontrados IFs que atuavam nessa linha, como no exemplo a seguir, embora a participação do estudante e dos responsáveis (no caso do estudante menor de idade), tenham se mantido como lacuna.

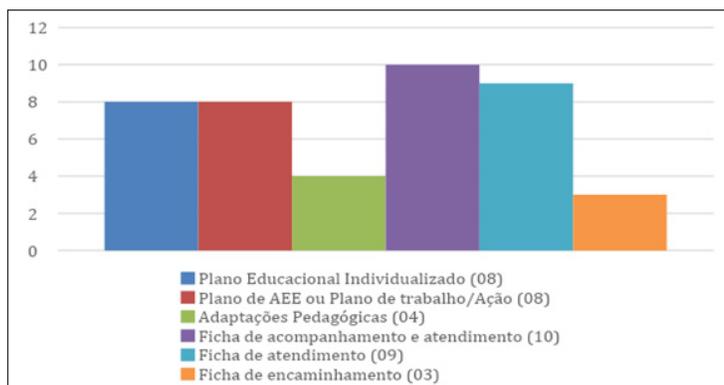
Serão delineados pelos professores, em conjunto com a CSP e Napne, as adequações/adaptações a serem realizadas e, mais especificamente, os objetivos das disciplinas e os respectivos saberes a serem construídos (conteúdos), assim como as metodologias específicas e os processos avaliativos (procedimentos/critérios/instrumentos) diferenciados (IF33, 2017) (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 88).

Rodrigues-Santos (2020) considerou todo e qualquer tipo de documento ligado diretamente ao planejamento, fosse ele oficial ou não. Ela analisou todos aqueles que faziam alguma referência ao planejamento para o estudante PAEE, com o objetivo de identificar, com base nos documentos da coleta, se haveria diretrizes voltadas para o planejamento. O gráfico

4 A mesma resolução estabelece que "§3º Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (IF10, 2017).

a seguir demonstra o quantitativo de documentos analisados que estavam diretamente ligados ao planejamento voltado para o estudante PAEE, fossem eles regulamentados ou não.

Gráfico 1 – Panorama geral dos documentos específicos sobre o planejamento



Fonte: Rodrigues-Santos (2020, p. 89).

Descrição: O gráfico apresenta colunas de diferentes cores representando a quantidade de achados por tipo de documento. Foram localizados oito documentos referentes ao Plano Educacional Individualizado, oito sobre Plano de AEE, Plano de Trabalho ou Plano de Ação, quatro sobre Adaptações Pedagógicas, dez sobre Ficha de Acompanhamento e Atendimento, nove sobre Ficha de Atendimento e três referentes à Ficha de Encaminhamento.

Ao comparar o quantitativo das unidades dos IFs espalhados pelo país, correspondente a 38 institutos e 666 NAPNEs instituídos (BRASIL, 2022), pode-se inferir que a quantidade de documentos encontrados (27) foi incipiente. É possível que haja outros instrumentos que não foram encontrados por não estarem disponíveis nos sítios eletrônicos oficiais e/ou pelos membros do NAPNE não os terem disponibilizado. Ressalta-se que novos documentos foram criados ao longo dos últimos dois anos, mas que não foram aqui apresentados.

O Quadro 7 apresenta a relação de documentos encontrados por IFs, uma breve síntese deles pode ser consultada em Rodrigues-Santos (2020). Devido ao fato de ter se investigado os NAPNEs e de nem todos eles atuarem de forma equivalente em um mesmo instituto, há situações em que um mesmo instituto apresentou mais de um instrumento de planejamento para o estudante PAEE.

Quadro 7 – Documentos para planejamento por NAPNE

Sigla	Tipos de documentos
(IF2-A)	Plano Educacional Individualizado (PEI)
(IF2-B)	Ficha de Registro de Atendimento
(IF4)	Ficha de atendimento
	Ficha avaliativa familiar
	Anamnese
	Anamnese Psicopedagógica
	Plano de desenvolvimento Individual (PDI)
	Ficha de Frequência
(IF5)	Formulário de adaptação curricular
(IF7-A)	Ficha de diagnóstico – discente
	Ficha de encaminhamento Diagnóstico
(IF7-B)	Ficha de avaliação diagnóstica – AEE
	Ficha de Atividade de práticas inclusivas
	Plano de desenvolvimento Individual (PDI)
(IF8)	Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)
(IF10)	Plano de ensino Individual
(IF12)	Plano de Atendimento Educacional Especializado
(IF13)	Formulário de registro de estudantes com necessidades específicas
(IF14-A)	Plano de Atendimento Educacional Especializado
(IF14-B)	Formulário de Atendimento ao aluno
(IF16)	Plano de Ação de Atendimento ao Aluno
(IF17)	Plano de Educacional Individualizado
(IF19-A)	Ficha de Inscrição
(IF19-B)	Plano de intervenção pedagógica
	Formulário
(IF20)	Ficha de atendimento
	Ficha de encaminhamento
	Requerimento de Adaptações Pedagógicas
(IF27)	Plano Individual de Atendimento do Estudante
(IF29-A)	Plano Educacional Individualizado (PEI)
(IF29-B)	Plano Educacional Individualizado (PEI)
(IF30)	Ficha de Atendimento
	Cadastramento do estudante
	Roteiro de entrevista
	Declaração de recusa de atendimento
(IF31)	Plano de enriquecimento Curricular
(IF32-A)	Ficha de Encaminhamento
	Ficha de Identificação e Acompanhamento
(IF32-B)	Plano de ações de atendimento ao aluno
(IF33)	Plano Educacional Individualizado (PEI)
(IF34)	Plano Educacional Individualizado (PEI)
(IF35)	Plano de Atendimento Educacional Especializado

Fonte: adaptado de Rodrigues-Santos (2020, p. 90-92).

Para subsidiar teoricamente a análise dos documentos, adotou-se a concepção de PEI como um documento a ser elaborado coletivamente, que irá nortear as ações a serem desenvolvidas junto ao estudante PAEE, e para o qual diversos profissionais contribuem.

As análises apontaram que quatro NAPNEs utilizavam somente fichas e que não se tratava de documentos com o mesmo conteúdo, havia um documento intitulado Ficha de Registro de Atendimento e Ficha de Atendimento – NAPNE; neles constavam, além dos dados pessoais do estudante, uma breve análise e orientação sobre ele. Mesmo ciente de que nem todos os documentos analisados apresentavam a estrutura de PEI apontada pela literatura, Rodrigues-Santos (2020) optou por considerá-los e analisá-los na íntegra, já que eles refletiam a realidade dos documentos utilizados pelos IFs em boa parte dos estados brasileiros.

As fichas de encaminhamento consistiam em documentos que permitiam ao NAPNE identificar de qual setor partia a demanda daquele estudante ou, ainda, se havia sido solicitada por uma pessoa. De acordo com Rodrigues-Santos (2020), a maioria dos encaminhamentos eram compostos por anotações descritivas, e afirmou que somente em um documento era possível deliberar sobre a permanência do estudante no AEE.

Encaminhamento:

- () Continuidade do vínculo do estudante com o AEE
- () Liberação do vínculo do estudante com o AEE
- () Outros (IF8, 2018) (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 93).

Os documentos para encaminhamento analisados por Rodrigues-Santos (2020) apresentaram, em diversos momentos, uma concepção da visão clínica da deficiência em um ambiente educacional, pois eles indagavam a razão do encaminhamento. Observaram-se, em um documento, expressões como queixa/motivo para o encaminhamento.

A utilização de alguns termos leva à errônea suposição de que o estudante encaminhado para o AEE apresenta um problema a ser resolvido, corroborando uma visão patológica da deficiência, e clínica do AEE e apoios, desconsiderando que estes tratam-se de processos educacionais (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 93-94)

O diagnóstico assegura o direito aos serviços, embora não seja estritamente necessária a presença de um laudo para acesso aos serviços educacionais especializados. Ressalta-se a obrigatoriedade da oferta de serviços da Educação Especial por parte das instituições de ensino; todavia, o estudante não é obrigado a aceitar tais serviços, ele fará uso deles se entender que esse apoio auxiliará em seu desenvolvimento e percurso escolar.

Segundo Tannús-Valadão (2010), o PEI não se resume à aplicação de fichas e/ou planos de ação isoladamente, mas envolve: dados pessoais do alunado; avaliação para identificar a necessidade do PEI; avaliação do repertório de partida; construção de metas; elaboração e implementação do plano de ação; e reavaliação desse plano.

Rodrigues-Santos (2020) observou nos documentos a inexistência de um direcionamento harmônico para construção do PEI e de quais itens deveriam constituí-lo. A diversidade no formato desses documentos para planejamento foi perceptível em aspectos como nome, formato e características. O baixo índice de direcionamento para o PEI pode ser resultado da ausência de regulamentação nacional direcionada para este fim. Acerca da ausência de regulamentação no país Tannús-Valadão (2013) discorre que:

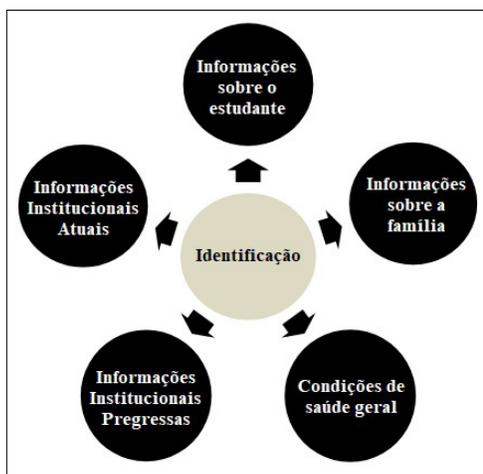
No Brasil, porém, ainda não há dispositivos na legislação federal que garantam esse tipo de procedimento e, por isso, apesar da possibilidade de existirem práticas de planejamentos individualizados, muitas vezes, eles são feitos de forma assistemática, provavelmente, na base de ensaios e erros, pois possivelmente não fazem parte dos programas de formação de professores, de modo que nem sempre oferecem suporte à escolarização desses estudantes (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 57).

Os documentos analisados por Rodrigues-Santos (2020) não seguiram um padrão único, percebeu-se a ausência de sistematização entre eles, dados que fortaleceram o que a literatura apontou, a inexistência de uma diretriz de amplitude nacional que norteasse a rede federal na elaboração de seus PEIs.

Para a pesquisadora, tanto os documentos intitulados como Planejamento Educacional Individualizado (PEI) quanto os documentos que foram nomeados como Planos de AEE eram documentos que atendiam as necessidades das instituições, e não necessariamente as demandas dos estudantes PAEE. A exceção foi observada apenas em três planos, neles havia a entrevista com o estudante separada da família, além de espaço para descrição dos seus desejos.

Os documentos foram analisados em dois grupos: o de identificação dos estudantes, que foi subdividido em cinco subgrupos; e o de etapas do PEI. Os subgrupos da parte de identificação do estudante são apresentados a seguir, na Figura 1.

Figura 1 – Identificação



Fonte: Rodrigues-Santos (2020, p. 99).

Descrição: Imagem com um círculo cinza ao centro, contendo a palavra Identificação e, ao seu redor, um conjunto de cinco setas e círculos pretos contendo a descrição das informações que devem ser coletadas para levantamento das necessidades de acessibilidade do estudante PAEE (Informações sobre o estudante, Informação sobre a família, Condições de saúde geral, Informações institucionais educacionais progressas e Informações institucionais educacionais atuais).

Embora os documentos tenham sido compilados em um mesmo tópico, nos conteúdos que eles apresentavam não eram solicitadas as mesmas informações, tampouco foi possível identificar se todos os documentos foram elaborados com base em protocolos científicos, pois eles não estavam referenciados. A variação na quantidade de itens de cada documento também foi observada, uns pediam poucos dados, enquanto outros continham muitos itens sobre o estudante.

Sobre os dados dos estudantes, pode-se identificar que as principais informações solicitadas foram: nome, data de nascimento, telefone e endereço. Essas informações foram encontradas em 16 documentos, poucos foram aqueles que traziam informações sobre registro geral (RG) e cadastro de pessoa física (CPF) (IF12, IF27, IF19-B). Algumas informações que foram solicitadas levaram ao questionamento sobre a sua relevância em um documento pensado para o planejamento de ações de ordem educacionais. Tais questionamentos são oriundos de documentos do IF27 e do IF12 que versavam sobre benefícios de programa social (INSS). Além disso, o IF12 também solicitava informações relacionadas à certidão de nascimento tais

como: matrícula, folha, livro e local. Já o IF2-A fazia pontuações sobre o estado civil e se o estudante PAEE possuía filhos ou não (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 100).

Questiona-se se informações como essas não poderiam ser encontradas no registro escolar do estudante, ou em outro sistema oficial utilizado, caso fosse necessário.

Outras pontuações levantadas por Rodrigues-Santos (2020) relacionam-se à ausência de autonomia dos estudantes PAEE e suas famílias, pois somente em quatro documentos foram encontrados indícios de que as perguntas podiam ser respondidas pelo estudante e/ou por seu responsável. Só em um dos documentos analisados foi encontrado um roteiro de entrevista somente para o estudante PAEE. A ausência da participação do estudante na elaboração do PEI é um ponto a ser refletido, pois, nos Institutos Federais, estudam adolescentes, jovens e adultos.

Rodrigues-Santos (2020) considera que o PEI deve planejar ações e prestações de serviços que deem suporte ao aluno PAEE, e que para elaborar esse planejamento é necessário realizar a análise cultural desse estudante, com base na aplicação de instrumentos científicos. Ressalta, ainda, que questionamentos que identifiquem somente informações burocráticas não são eficientes para este fim. Embora exista dificuldade em determinar uma única forma de se obterem informações relevantes sobre o estudante PAEE, a pesquisadora frisa que “as avaliações devem ser feitas com múltiplos instrumentos e múltiplos aplicadores [...] é importante ressaltar as informações das pessoas que mais conhecem o estudante: ele mesmo, sua família e pessoas próximas [...]” (p. 101-102).

Os dados relacionados à família não foram encontrados em todos os documentos, às vezes eles estavam mesclados ao tópico identificação do estudante. Indagava-se sobre dados de identificação dos responsáveis, profissão, escolaridade e quantitativo de pessoas que residiam no domicílio. Além disso, havia documentos que apresentavam indagações de ordem psicossocial.

Alguns apontamentos repetiam-se em mais de um documento, por exemplo, no IF4: “informações sobre a profissão dos pais, pessoas que residiam com o estudante PAEE e dados sobre a gestação e primeira infância do estudante” (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 102). Embora se reconheça que cada estudante é único e suas singularidades devem ser respeitadas, alguns questionamentos apresentados no documento citado sobre questões familiares e a gestação do estudante trouxeram reflexões sobre se havia necessidade da priorização de indagações como essas para elaboração do PEI, em especial, nessa faixa etária; pois, de forma geral, elas não oportunizam a criação de estratégias que auxiliem no planejamento para inclusão escolar do estudante PAEE.

Outros pontos ainda do documento do parágrafo anterior nos remeteram às entrevistas realizadas nas etapas do ensino infantil e fundamental, pois faziam uso de questionamentos e testes psicológicos que traziam o termo “criança” no enunciado e faziam pontuações das etapas do desenvolvimento infantil.

A ausência de termos e diretrizes direcionados ao ensino médio que demonstrem caminhos para implementação do PEI pode ter resultado na replicação dos poucos documentos utilizados para esse fim no ensino fundamental I. A dificuldade em encontrar diretrizes para o PEI foi destacada por Costa (2016), que ressaltou o fato de não existir regulamentação legal em nível nacional para o PEI, o que “dificulta ainda mais sua aplicação na prática” (2016, p. 12).

Com base na análise de conteúdo dos instrumentos encontrados, pode-se inferir que a maneira como ocorre a interação dos profissionais responsáveis pela elaboração do planejamento e da família não condiz com o entendimento de PEI aqui defendido, pois este deve ser construído de forma colaborativa, em parceria entre estudante PAEE, família, escola e EMP, respeitando a faixa etária e o nível de escolarização do estudante PAEE.

Nos documentos analisados, constatou-se que, quando é indicada a interação com os pais do estudante PAEE, estes não contribuem diretamente para a elaboração do PEI de seus filhos, esse processo se restringe aos profissionais dos IFs e os pais servem apenas como informantes de questões pontuais. Não é perguntado à família, no momento da entrevista, quais os anseios dela com relação ao seu filho, o que desejam para a educação deles. Essa incumbência fica a cargo exclusivo dos profissionais do instituto, tal fato foge do princípio de que o PEI deve ser elaborado por todas as pessoas que têm contato direto com o estudante PAEE.

Entende-se que a participação do estudante e de sua família, bem como de uma equipe multidisciplinar antes e durante o processo, é importante. Sendo assim, defende-se que o estudante PAEE e sua família devem ser convidados a participar de todas as etapas para elaboração do PEI em si.

No subgrupo “Informações institucionais educacionais progressas”, as informações que mais apareceram nos documentos analisados estavam relacionadas ao nome da instituição anterior, período em que o aluno estudou nela e se esse estudante participava do AEE. Foram encontrados questionamentos sobre a idade em que o estudante ingressou na escola, o histórico escolar dele, informações relevantes sobre o estudante e tipo de AEE oferecido na escola.

O questionamento sobre o histórico escolar do estudante, especificamente, levou à reflexão sobre qual perspectiva de inclusão educacional vem sendo adotada; pois, ao mesmo tempo em que se defende a inclusão dos estudantes PAEE nas escolas regulares, o termo utilizado retrata, ain-

da, um contexto em que o ensino comum e a Educação Especial são vislumbrados de forma paralela, e não como complementares ou suplementares.

Os documentos do (IF10, IF30 e IF34), de acordo com Rodrigues-Santos (2020), foram os que mais apresentaram indagações sobre o processo de aprendizagem do estudante PAEE. Percebeu-se que havia um intuito de, além de desejar saber qual a escola anterior do estudante, saber sobre a maneira como o ensino foi ofertado. Em um documento, a pesquisadora percebeu que as perguntas buscavam respostas que permitiriam entender quais ações relacionadas ao desenvolvimento do estudante já foram adotadas e como ele reagiu a elas.

Se os profissionais que atuavam nessas instituições tivessem o registro do PEI como uma de suas atribuições seria mais fácil obter de antemão tais informações. Glat, Vianna e Redig (2012) afirmam que:

no PEI são registradas as necessidades educacionais especiais da criança ou jovem, com base na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo e integra o processo educacional individual do aluno (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 85).

Inferiu-se que a maioria dos documentos apresentavam informações sobre escolas anteriores de maneira burocrática, não vislumbrando identificar os caminhos percorridos pelo estudante durante a escolarização. Rodrigues-Santos (2020) defendeu que a busca por informações pregressas da vida do estudante PAEE para elaboração do PEI deve superar a intenção de encontrar informações para o levantamento de hipóteses diagnósticas, mas sim buscar por repertórios de partida que auxiliem na elaboração do plano de ação do estudante.

Com a família, os questionamentos podem abordar o processo de alfabetização do estudante PAEE, quando necessário, além de informações da instituição anterior e da passagem dele por essa escola. Pode-se perguntar, ainda, a respeito do desenvolvimento percebido pela família no período em que o estudante frequentou a escola e como era o suporte pedagógico e material fornecido para tal desenvolvimento.

Também é possível elaborar questionamentos direcionados aos apoios pedagógicos. Existiam apoios e de que forma ocorriam? Havia a utilização de Tecnologia Assistiva pelo estudante? Foram realizadas diferenciações e como aconteciam? O que despertava no estudante o interesse pelo próprio processo de ensino-aprendizagem? Como ocorreu a interação social com os colegas?

No caso de estudantes que apresentassem dificuldades que iam além da escolarização, quais estratégias eram adotadas para melhorar o nível de autonomia por parte desse estudante na comunicação, locomoção e ativi-

dades da vida diária? Além de sondar sobre como ocorria a participação da família nesse processo e de que forma a escola mediava essa participação.

O subgrupo de “Informações institucionais educacionais atuais” apresentou informações gerais relacionadas ao estudante PAEE dentro dos IFs. Rodrigues-Santos (2020) afirmou ter sido um tópico redundante, pois algumas das informações apresentadas nele também estavam presentes no tópico de informações sobre o estudante. Entretanto, devido ao fato de existirem documentos que possuem os dois tópicos e que em algumas situações são acrescidas diferentes informações ao tópico “Informações institucionais educacionais atuais”, considerou-se pertinente dialogar sobre ele.

Majoritariamente, as informações foram relacionadas a “dados da instituição, ano de ingresso, curso, turma e qual o motivo do encaminhamento para o atendimento educacional especializado”, Rodrigues-Santos (2020, p. 110). Havia ainda documentos que sondavam sobre quais as dificuldades apresentadas pelo estudante PAEE e os tipos de atendimento que ele estava recebendo.

Somente um documento apresentou questões sobre a necessidade educacional específica do estudante PAEE, quais apoios ele necessitava, o curso e a forma de oferta na qual o estudante participava, além de outras informações institucionais. É importante destacar que nesse documento as informações dos atendimentos oferecidos ao estudante PAEE estavam registrados no Módulo Educacional “RMConceta”.

Trata-se de um módulo educacional online implementado por uma das unidades do IFs que integra todos os sujeitos e serviços que fazem parte da instituição. O sistema fornece dados desde o momento em que os indivíduos prestam o processo seletivo para ingressar na instituição e faz conexão com outros sistemas vigentes no instituto, além de promover a comunicação entre a reitoria e os demais campi. Neste caso específico, percebeu-se que o registro no sistema não se constituiu como uma obrigatoriedade, embora acenasse para isso. Ainda assim, esse tipo de registro, que pode ser acessado e alimentado por vários profissionais, fortalece o entendimento do PEI como um documento de planejamento elaborado por múltiplas mãos.

Entende-se que é uma iniciativa pertinente e que deveria fazer parte da prática dos institutos, facilitaria a socialização de informações importantes, não somente dentro do campus da instituição, mas de outros campi dentro da mesma rede. Otimizando o tempo que os IFs levam para conhecer o estudante PAEE em casos de transferências, o que pode ser um ganho no planejamento de estratégias para o desenvolvimento do estudante.

O entendimento da instituição sobre a necessidade de se planejar a chegada dos estudantes para suprir suas necessidades desde o primeiro dia reflete diretamente no estudante PAEE que ingressa nesses institutos.

Sobre esse tema, Marques (2014) aponta que “desde o diagnóstico ou avaliação do sujeito, algumas instituições já constroem estratégias que melhor se adaptem à sua característica. Já outras, desde o processo seletivo, sem apoio, à sala de aula, demonstram indiferença ou desconhecimento de como lidar com esse sujeito” (2014, p. 47).

Embora considere-se a importância das informações compartilhadas neste tópico, entende-se que ele pode ser pontuado no tópico específico para avaliação do estudante PAEE, momento em que se aborda, com detalhamento, algumas das informações aqui apresentadas. Portanto, ao elaborar o PEI é relevante obter informações do tipo: campus que o estudante frequenta, matrícula, ano e curso em andamento, turno, prazos, períodos e vigências do curso, atividades, programas, bolsas e benefícios de que o estudante dispõe. Além das informações gerais, buscaram-se orientações sobre os membros do NAPNE e servidores do instituto responsáveis pelo acompanhamento do estudante PAEE e, quando houver, quais profissionais da equipe multidisciplinar devem desenvolver trabalhos com esse estudante.

O subgrupo que apresentou informações sobre as condições gerais de saúde do estudante PAEE foi encontrado em muitos documentos. Acredita-se que um dos fatores que justificam a importância que os profissionais da educação atribuem à obtenção do diagnóstico e à descoberta do CID seja um reflexo do longo período histórico em que a deficiência era compreendida como patologia e, posteriormente, da vinculação da escolarização desse público pelo viés médico terapêutico.

Os dados coletados permitiram afirmar que entre os 19 documentos que demandam informações relacionada à saúde, 13 deles faziam indagações diretas quanto à presença de laudo e/ou diagnóstico dos estudantes mesmo havendo alguns decretos de âmbito nacional, como a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009a) e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que afirmam que o AEE é um acompanhamento pedagógico e, portanto, dispensa a presença de laudos médicos.

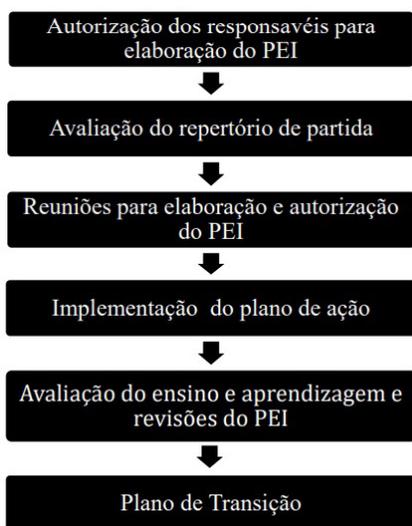
Alguns documentos apresentavam um quantitativo maior de informações e questionavam a presença ou não de um diagnóstico, foram solicitadas informações sobre o uso de medicamentos, acompanhamento médico e/ou terapêutico e, em caso positivo, foram solicitadas informações de contato com os profissionais.

Sendo o PEI um documento de ordem educacional, é importante frisar que, caso sejam realizadas indagações relacionadas ao uso de medicamentos, isso deve ser feito com o intuito de colher informações sobre os efeitos colaterais que esses medicamentos possam ocasionar e se eles apresentam alguma interferência no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

As etapas de elaboração do PEI consistem na apresentação das características que envolvem o processo de avaliação para o PEI, compostas

por avaliações formais e informais, as quais constituem três momentos: avaliação para elegibilidade, avaliação para identificação dos repertórios de partida e avaliação do plano de ação do PEI. A Figura 2 demonstra as etapas entendidas como necessárias à elaboração do PEI. Buscou-se estabelecer um diálogo entre essas etapas e os dados encontrados nos documentos utilizados pelos IFs.

Figura 2 – Etapas do Planejamento Educacional Individualizado (PEI)



Fonte: Rodrigues-Santos (2020, p. 117).

Descrição: Conjunto de retângulos e setas na cor preta, indicando o fluxo de elaboração do PEI. De cima para baixo, as etapas sucessivas descritas são: Autorização dos responsáveis para elaboração do PEI; Avaliação do repertório de partida; Reuniões para elaboração e autorização do PEI; Implementação do plano de ação; Avaliação do ensino e aprendizagem e revisões do PEI; Plano de transição.

Após ser concedida formalmente a autorização por parte do estudante e de sua família para o início das investigações sobre a necessidade de elaboração do PEI, inicia-se a avaliação para elegibilidade do PEI. Não foram encontrados nos documentos analisados, declaração e/ou carta, por meio da qual o IF/NAPNE informasse à família sobre uma possível avaliação do seu filho e/ou pedindo consentimento para tal, como sugere a literatura.

A avaliação pauta-se em entrevistas com o estudante PAEE, sua família, profissionais envolvidos e quem mais tiver relevância no desenvolvimento do estudante, além de pautar-se, também, na aplicação de instrumentos como: testes, inventários e escalas, preferencialmente padronizados e validados cientificamente. Não foram encontrados indícios

de que os IFs solicitem informações sobre o planejamento construído nas etapas anteriores a esse período escolar.

É importante a existência de um termo que autorize a instituição a elaborar o PEI do estudante, pois, caso o documento não seja previamente autorizado, ele não poderá ser criado, já que isso fere o direito de escolha do indivíduo, tal como prevê o artigo 4º da Lei 13.146 (BRASIL, 2015). Rodrigues-Santos (2020) pontuou que os documentos

IF29-B, IF30 e IF33 apresentavam modelos de declaração a ser assinada pelo estudante PAEE para recusa do apoio do NAP-NE, todavia, ao observar a ordem dos anexos do documento, o processo de avaliação do estudante, era realizado antes da opção de recusa ser oferecida ao estudante (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 118).

Oito dos documentos analisados não possuíam características a serem analisadas sobre o processo de avaliação para elegibilidade do PEI. Tannús-Valadão (2010) ressalta a necessidade de a família estar ciente dessa avaliação desde o primeiro momento, pois esse processo só pode ser iniciado após a autorização dos responsáveis, caso o estudante seja menor de idade; e, em situações em que ocorra a negativa por parte do estudante e/ou da família, o PEI não deve proceder.

Foram encontradas informações referentes à avaliação descritas de diversas maneiras, muitas delas, em especial, relacionadas às características socioculturais do estudante PAEE e sua família. Tais inferências foram apresentadas nos subgrupos “Informações sobre o estudante” e “Informações sobre a família”. Outras estavam distribuídas ao longo dos documentos nomeados de “Necessidades educacionais especiais do(a) estudante” e “Características do desenvolvimento do(a) estudante”. Sendo assim, essa análise mescla dados oriundos das duas partes.

É importante destacar que nem todas as necessidades educacionais dos estudantes são decorrentes da condição de deficiência, muitas delas relacionam-se a barreiras do percurso escolar e devem ser consideradas na construção do PEI.

Pensando na atuação da Rede Federal de EPCT, entende-se que além de remover as barreiras específicas da escolarização do ensino técnico e tecnológico, há, muitas vezes, o desafio de suprir as lacunas de escolarização anterior ao Ensino Médio e superior. Percebe-se, neste cenário, que a sociedade e a escola têm potencializado a deficiência ao atribuir a esta (e apenas a ela) as dificuldades no processo de escolarização dos estudantes, constituindo assim a chamada “deficiência social”. Essa situação impõe uma série de desafios que também precisam

ser pensados de maneira coletiva no PEI, priorizando sempre a flexibilização de tempo em detrimento à supressão de conteúdo ou de objetivos, além de considerar que as instituições também precisam se reinventar e enxergar suas fragilidades (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 8).

Para elaboração do PEI as avaliações precisam ir além da averiguação do que o estudante consegue ou não realizar, pois devem descobrir se ele realiza de alguma maneira não convencional e, caso não realize de forma nenhuma, buscar descobrir o que ele faz para suprir essa demanda.

Os documentos do (IF27 e IF33) foram os únicos que apresentaram formulários de observações a serem realizados exclusivamente pelos professores, o IF27 pontuou sobre características e comportamentos do estudante em sala de aula comum e o IF33 avaliou, além da participação do estudante PAEE, o comportamento de si próprio frente ao estudante (RODRIGUES-SANTOS, 2020, p. 121).

As características levantadas e a forma como eram sugeridas que fossem feitas as descrições sobre avaliação nos documentos analisados coadunam com o entendimento desse processo defendido por Glat, Vianna e Redig (2012), que pautam a avaliação do estudante PAEE majoritariamente em análises e observações de sala de aula.

Pontua-se que os documentos analisados não faziam referência à aplicação de testes padronizados e que as necessidades dos estudantes foram consideradas de maneira geral, em especial no contexto de sala de aula.

A realização das reuniões para elaboração e avaliação do PEI não é prática constante na realidade brasileira, devido à ausência de lei nacional sobre o PEI. Tal contexto pode ser comprovado pela escassez de documentos que demonstraram realizar essas reuniões para elaboração do PEI no contexto dos IFs. Ressalta-se que nas reuniões de elaboração de um PEI focado no indivíduo devem participar todos os envolvidos, em especial, o próprio estudante PAEE, independentemente do tipo ou grau de comprometimento que possua, e sua família.

Considerando a faixa etária que os estudantes dos IFs possuem, é essencial que eles contribuam para todo processo de elaboração de seus PEIs; todavia, esse item foi uma das lacunas mais evidentes nos tipos de planejamento analisados. Sobre a relevância da participação dos estudantes no planejamento, Stainback e Stainback (1999) relatam que:

o envolvimento dos alunos em suas próprias experiências de aprendizagem e no planejamento e na implementação de experiências de aprendizagem intencionais e significativas para seus colegas é considerado fundamental para as turmas inclu-

sivas. Os alunos podem propor atividades, reunir materiais e organizar e implementar qualquer ajuda de que algum deles necessite (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 246).

O plano de ação busca prever quais tipos de serviços e diferenciações são necessários na vida escolar do estudante PAEE, destacando como realizá-los, por quem e por quanto tempo. Tannús-Valadão (2010) salienta que é possível realizar adequações para atender a diversas necessidades do estudante PAEE e que essas podem “favorecer a acessibilidade física, o acesso ao material didático, a equipamentos adaptados e ao ambiente geral da escola, com a provisão de recursos humanos” (2010, p. 103).

Os documentos apresentavam ações a serem desenvolvidas considerando a atuação do NAPNE e, em alguns casos, do professor de Educação Especial, pois, como já citado, não são todos os IFs que possuem em seus quadros o professor responsável pela oferta do AEE. Acredita-se que alguns dos documentos foram construídos sob a perspectiva do PEI defendida pelas pesquisadoras Glat, Vianna e Redig (2012). Segundo elas, os planejamentos individualizados

se constituem de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem.” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

Segundo Stainback e Stainback (1999), a fim de proporcionar aos estudantes condições para desenvolverem suas individualidades, “os objetivos e os métodos de ensino dos programas educacionais devem ser readaptados para satisfazer às necessidades individuais de cada aluno” (1999, p. 250).

O estabelecimento de metas mensuráveis a curto, médio e longo prazo é uma característica do PEI que não foi identificada nos documentos analisados. Observou-se a exposição da adaptação da temporalidade; todavia, isso não pode ser confundido com o estabelecimento de metas progressivas. O estabelecimento de metas com condições e prazos bem definidos facilita o processo de avaliação para mensurar o progresso no ensino e aprendizagem do estudante.

Após a realização da avaliação do processo de ensino e aprendizagem do estudante PAEE, o PEI precisa ser revisto, para se identificar se as metas estabelecidas nele estão sendo alcançadas ou se será necessário revisá-las. Sobre a revisão do PEI, Tannús-Valadão (2010) pontua que:

As revisões devem levar em consideração: o progresso ou a falta do progresso esperado em relação às metas anuais e ao currículo padrão; as informações recolhidas através de qualquer outra reavaliação do estudante; as informações dos familiares;

as informações fornecidas pela escola; as necessidades previstas do estudante ou outros assuntos considerados relevantes (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p. 104).

A forma como os PEIs foram elaborados e a ausência de etapa específica para revisão dos documentos sugerem a necessidade de que alguns tópicos desses planos sejam repensados, pois, de acordo com a literatura adotada, a elaboração e as revisões do PEI deveriam ocorrer por meio de reuniões anuais ou, quando necessário, antes desse prazo, com todos os envolvidos. Também precisaria ser reavaliada a proposta única de impor a realização do plano documentado para todos os estudantes com deficiência, pois isso aumenta o processo burocrático.

A elaboração do plano de transição é uma das etapas do PEI prevista na literatura. Essa etapa auxilia jovens a partir de 14 a decidir quais caminhos trilhar na vida adulta e quais as etapas necessárias para alcançá-lo. Nos documentos de PEI dos IFs, não foram encontradas referências para elaboração dessa etapa do PEI, algo preocupante considerando que estes são espaços onde o ensino médio pode ocorrer de forma integrada a cursos técnicos profissionalizantes.

No Brasil, pesquisas que envolveram a elaboração de planos de transição entrevistaram, especificamente, com pessoas com DI em contextos diferentes da escola comum. Mascaro (2016) afirma que, para que seja elaborado esse tipo de plano, faz-se necessário o levantamento das necessidades para o planejamento da ação, para a avaliação da pessoa com deficiência intelectual e para a análise do mercado de trabalho, com o intuito de identificar possíveis locais de emprego.

Em vez de discutirem meios de viabilizar o processo de transição dos estudantes PAEE e, conseqüentemente, o ingresso deles na vida adulta, acredita-se que o debate nessas instituições, ainda em fase muito inicial, está trilhando para a construção de regulamentação e critérios para implementação da terminalidade específica e/ou certificação diferenciada.

É importante trazer para reflexão que os docentes dos cursos têm indicado no seu planejamento de aulas alterações de objetivos e conteúdos de disciplinas para estudantes, como observado na pesquisa de Bueno *et al.* (2022). As autoras realizaram um levantamento com 156 docentes de diferentes campi dos IFs sobre o planejamento docente durante o ensino remoto emergencial para os estudantes PAEE. Este retornou um número considerável de docentes que realizam diferenciações em relação aos objetivos, formas de aplicação, conteúdo e materiais e recursos didáticos. Da mesma forma, as EMPs têm contribuído com a adoção de estratégias e com a construção dos planejamentos educacionais dos campi, a partir da atuação conjunta aos diversos servidores envolvidos na escolarização e formação profissional dos estudantes PAEE.

Porém, Bueno *et al.* (2022) alertam que esses dados incitam

questionamentos sobre as justificativas para essas diferenciações, principalmente para os estudantes surdos ou com autismo ou TGD, sobre quais profissionais e com base em quais pressupostos tem-se idealizado essas estratégias e se existe a participação dos estudantes nessa tomada de decisão (BUENO *et al.*, 2022, p.10).

A pesquisa, ao levantar tais questões, evidencia aspectos específicos da atuação do docente de Educação Especial nos IFs, uma vez que esse profissional pode contribuir para o planejamento e desenvolvimento conjunto das atividades de ensino, garantindo aos estudantes PAEE condições de acesso ao currículo.

Percebe-se pelos dados trazidos neste livro que planejar é um ato vivenciado no contexto dos IFs, sendo necessários momentos de compartilhamento de estratégias entre os IFs, previsão de serviços de Apoio, do AEE e momentos de planejamento coletivo, ouvindo o estudante, sua família. Tratando-se de um planejamento comum a todos os estudantes ou o Planejamento Educacional Especializado para os estudantes que assim necessitem.

Sobre a Terminalidade Específica, Certificação Diferenciada e o Percorso Escolar Diferenciado, questiona-se a pertinência de sua implementação na maioria dos casos, em especial quando realizada de forma isolada. Em um processo sem relação direta com a elaboração de um PEI completo e com foco no sujeito, é possível a existência de atitudes capacitistas e da responsabilização de um único sujeito pelo processo. Arrisca-se, como consequência, garantir ao estudante somente a certificação, sem serem oportunizadas a ele condições para que trilhem outros caminhos, como o ensino superior ou o mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Este livro se propôs a apresentar os principais serviços de apoio à escolarização de estudantes PAEE ofertados nos Institutos Federais brasileiros. A partir dos dados apresentados, oriundos de três pesquisas de mesurado desenvolvidas no âmbito do GP-FOREEsp/UFSCar, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre os resultados e as contribuições das pesquisas que embasaram essa produção para as discussões sobre cada um dos serviços presentes nos IFs.

Configurando-se como a maior parcela da Rede EPCT, essas instituições ofertam cursos de diversos níveis e modalidades de ensino, mas priorizam cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio e cursos de formação docente para áreas referentes à educação básica e tecnologia. Assim como as universidades, possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O que, somado à particularidade de constituírem-se, ao mesmo tempo, como instituições de educação básica e superior, colabora para uma organização diversa em relação aos demais sistemas educacionais e entre suas próprias unidades de ensino.

Exemplo dessa diferença ocorre com o desenvolvimento de ações para a inclusão escolar dos estudantes PAEE, que nos IFs é centralizado nos NAPNEs. Historicamente, os núcleos surgiram como responsáveis pela implementação de ações com servidores, estudantes e comunidade escolar para a eliminação de barreiras e cultivo de uma cultura escolar para a diversidade.

Os NAPNEs encontram-se presentes em quase todos os campi dos IFs, mas a maioria deles sofre com a ausência de recursos financeiros, materiais e humanos, restringindo sua capacidade de atuação. Entretanto, apesar dos problemas e limitações estruturais, muitos deles têm realizado um trabalho significativo para a inclusão escolar dos estudantes PAEE em seus campi. Nesse sentido, destacam-se as ações formativas para estudantes, servidores e comunidade escolar e a contribuição para os espaços de planejamento e tomada de decisão quanto aos aspectos pedagógicos da escolarização do estudante PAEE nos IFs.

Reconhecemos a relevância de sua atuação para a escolarização e formação profissional dos estudantes PAEE nos IFs. Porém, destacamos que a incumbência pela garantia de condições para a permanência e conclusão com êxito desses estudantes excede o âmbito dos núcleos e vincula-se à instituição como um todo.

Em complemento às ações desenvolvidas pelos núcleos, ressalta-se a importância das EMPs no contexto dos IFs. Configuradas como um corpo técnico diverso, essas equipes nos espaços educacionais possibilitam o en-

riquecimento das discussões e decisões referentes ao planejamento educacional a partir da articulação de saberes diversos. E tal articulação, quando em colaboração com agentes envolvidos na escolarização dos estudantes PAEE, configura-se como um apoio relevante à ampliação e consolidação de práticas e ambientes inclusivos.

Diante dos dados levantados por Volante (2022), entendemos que a presença desses profissionais nos institutos tem contribuído sobremaneira em sua trajetória escolar. Existem indícios de que essas equipes têm envolvido servidores de diferentes setores institucionais no planejamento de ações e oferecido suporte aos docentes, familiares e aos próprios estudantes, com impacto positivo tanto nas práticas docentes quanto no desenvolvimento acadêmico dos discentes.

Entretanto, reconhecemos a necessidade de que o planejamento conjunto entre os diversos agentes educacionais seja, de fato, construído de forma colaborativa e permanente. O trabalho colaborativo potencializa os saberes individuais e, por meio de seu compartilhamento, possibilita a construção de novos recursos, estratégias e saberes. Diante das demandas evidenciadas pelo aumento do ingresso de estudantes PAEE nos IFs, torna-se elemento primordial à reestruturação escolar e à construção de ambientes educacionais inclusivos.

Também consideramos ser preciso o fortalecimento das equipes enquanto promotoras de espaços formativos, a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas nos campi. De forma complementar ao trabalho colaborativo, a partilha de problemas, pontos de vista, significados e bases teóricas oportunizada por esses espaços viabilizam melhorias contínuas na qualidade de ensino dessas instituições. Dessa forma, apesar de ainda existirem aspectos que precisam ser desenvolvidos, acreditamos ser indispensável a atuação das EMPs nos IFs enquanto alternativa de serviço de apoio à inclusão escolar dos estudantes PAEE.

Da mesma forma, ressaltamos a urgência dessas instituições adequarem-se para o atendimento às garantias legais relacionadas ao direito à educação das pessoas PAEE. Apesar da existência dos núcleos e de profissionais que podem desenvolver ações de suporte à escolarização desses estudantes, é urgente que os IFs disponibilizem o AEE em suas unidades, realizado por profissional habilitado e capacitado para tal fim – o docente de Educação Especial.

Algumas das ações relacionadas ao AEE podem ser compatíveis com o exercício de outros profissionais da instituição e que façam parte do NAPNE ou da EMP. São exemplos as atividades de apoio aos docentes e aos estudantes, identificação de estudantes PAEE, levantamento de necessidades de acessibilidade e de informações sobre as etapas anteriores de escolarização, orientação quanto aos seus direitos e ações de formação

continuada. Porém, compreendemos que são inerentes – e exclusivas – ao exercício da docência, as atividades desenvolvidas no AEE que envolvem planejamento, execução e avaliação do ensino.

Entendemos, ainda, que essas atividades não devam ocorrer, necessariamente fora do ambiente ou horário habitual do estudante, mas por meio de parcerias colaborativas com os demais docentes durante as aulas do curso. Assim como acreditamos que devam ocorrer como atividades de pesquisa e extensão, a fim de contribuir para a implementação de novas metodologias de ensino, serviços e recursos de Tecnologia Assistiva, e para a formação continuada dos docentes e demais servidores.

Tal análise não desconsidera os impactos do caráter inclusivo das legislações promulgadas a partir dos anos 2000 nos quantitativos de matrículas dos IFs. Tampouco subestima a urgência de medidas originadas da judicialização do direito à educação de estudantes com deficiência. Ao contrário, reconhecemos que a relação entre o crescimento do acesso de estudantes PAEE e a falta de recursos financeiros, materiais e humanos tem prejudicado o atendimento das necessidades relacionadas à escolarização desses discentes. Porém, os relatos sobre a contratação de profissionais com outras formações, ou ainda, em regime de trabalho diverso, como alternativa à ausência do docente em Educação Especial efetivo na instituição, são bastante preocupantes.

Reforçamos que a oferta desse serviço, quando feita por profissional sem os conhecimentos ou competências específicas da docência em Educação Especial, fragiliza seus resultados e cerceia o direito dos estudantes PAEE, ao não garantir as condições necessárias para sua escolarização. São igualmente alarmantes práticas como o desvio de servidores técnicos das funções de origem – mesmo quando tenham formação em Educação Especial – ou, ainda, a contratação de profissionais especializados por meio de estágio ou empresas terceirizadas. Essas práticas, ao expor os profissionais a uma carga horária excessiva e sem respaldo da carreira docente EBTT para o desenvolvimento de atividades de planejamento, pesquisa e extensão, comprometem a qualidade do serviço disponibilizado aos estudantes e favorecem a precarização do trabalho docente.

Em relação às formas de planejamento direcionado aos estudantes PAEE encontradas nos IFs, são necessários alguns apontamentos. Ao analisar a autoria dos documentos das instituições que apresentavam alguma das características do PEI, percebeu-se que, embora elas divirjam um pouco entre si, quase 100% delas restringiam a autoria dos planos aos profissionais, em especial, professores dos IFs.

Pela organização dos documentos, pode-se inferir que não foi dada autonomia aos estudantes para que pudessem opinar e participar do planejamento do seu ensino. Pontuamos, com base na literatura e nos do-

cumentos analisados, a necessidade da construção de planejamentos que envolvam a participação em regime colaborativo de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do estudante PAEE, em especial, dele próprio e de sua família.

O planejamento deve ser pensado para todos os estudantes da sala, sendo previstas acessibilidades para estudantes que requerem redução de barreiras pontuais, para os quais não seria necessário todo processo da elaboração de PEI, mas uma indicação no planejamento de formas diferentes de avaliação, tamanho de fonte, flexibilização de tempo, entre outras. Enquanto o processo de elaboração do PEI deveria ser previsto para estudantes que necessitem de alterações que englobem mudanças de objetivo de disciplina, de conteúdos curriculares ou a redução de barreiras que podem interferir em todo percurso formativo.

Independentemente da finalidade do planejamento, ressaltamos nossa compreensão de que assegurar as condições necessárias para o aprendizado de todos é dever dos sistemas e ambientes educacionais. Seja por meio de um planejamento institucional inclusivo e que atenda às demandas da totalidade dos estudantes, seja pela elaboração de um planejamento com percurso formativo próprio e que considere as necessidades individuais de recursos e serviços.

E, para que as instituições atendam a todas essas especificidades, faz-se necessário que seja garantido, nos ambientes educacionais, um rol diverso de serviços de apoio aos estudantes PAEE e aos servidores envolvidos em seu processo de escolarização. Discordamos, portanto, de que sejam reproduzidas nos IFs propostas de atendimento a esses estudantes pautadas em um modelo único e sob a responsabilidade de um único profissional, a exemplo do que é preconizado na rede pública de educação básica.

Por fim, diante das discussões tecidas na literatura e dos resultados das pesquisas que compõem este livro, acreditamos que, no contexto dos IFs, é necessário o fortalecimento dos NAPNEs e dos serviços já disponíveis nos campi. Assim como é imprescindível a ampliação do quadro já existente de suportes para a constituição de uma rede de apoio aos estudantes PAEE e aos agentes relacionados à sua escolarização. Rede, essa, que possa garantir o atendimento desses estudantes nos mais diversos aspectos: desenvolvimento de ações formativas aos servidores e comunidade escolar; orientação e apoio de estudantes e familiares; suporte na elaboração e adoção de estratégias e recursos para atendimento das demandas educacionais desses discentes; construção de um planejamento institucional efetivamente inclusivo; oferta de atendimento educacional especializado; e a elaboração de planejamentos individualizados quando se fizerem necessários.

PARA SABER MAIS

Esta listagem contém algumas sugestões de materiais produzidos nos grupos de pesquisa aos quais as autoras são vinculadas, como artigos publicados em periódicos e gravações de palestras e mesas redondas, além de informações sobre os grupos mencionados.

Artigos completos publicados em periódicos

BUENO *et al.* Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos Institutos Federais. *Educação em Revista*, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469833814>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FRANCO, A. B. M.; VILARONGA, C. A. R. O Contexto da inclusão escolar nos institutos federais e no ensino médio integrado. *Revista Cocar*, v. 15, p.1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4420>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOUZA, A. C. de; VILARONGA, C. A. R.; FRANCESCHINI, A. R. A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal de Educação. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.8, p.113-128, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p113-128>. Acesso em: 31 jan. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; SILVA, M. O.; FRANCO, A. B. M.; RIOS, G. A. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, p. 283-307, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; RODRIGUES-SANTOS, J. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>. Acesso em: 31 jan. 2023.

Pesquisas desenvolvidas no contexto dos IFs

FRANCO, A. B. M. *O planejamento educacional para alunos público-alvo da educação especial do ensino médio integrado*. 2021. Dissertação (Mestrado

em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15668>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GUIMARÃES, L. C. C. V. *O professor de educação especial nos Institutos Federais*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15652>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MENDONÇA, T. J. B. *Escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

RODRIGUES-SANTOS, J. *Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 31 jan. 2023.

E-books publicados

RODRIGUES-SANTOS, J.; PICCOLO, G. M.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. *Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação*. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-i.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

Mesas redondas e Palestras

MALH, E.; VILARONGA, C. A. R. *Compartilhando Experiências sobre Tutoria de Pares na Educação Profissional*. Youtube, 31 ago. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TCrwwq0_c7ZE. Acesso em: 31 jan. 2023.

RODRIGUES-SANTOS, J.; VILARONGA, C. A. R. *Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação*. Youtube, 2 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SkP6JjKsP4k>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SONZA, A. P.; ZUTIAO, P.; VILARONGA, C. A. R. *Serviços de apoio para o estudante PAEE no contexto da educação profissional tecnológica: atuação no contexto remoto e estratégias do retorno ao ensino presencial*. Youtube, 13 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZSyH6vI5zAs>. Acesso em: 31 jan. 2023.

TANNUS-VALADÃO, G; RODRIGUES-SANTOS, J. *A inclusão escolar e o plano educacional individualizado (PEI): Educação especial em pauta*. Youtube, 23 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HXLQ9g-rIiQ&t=355s>. Acesso em: 31 jan. 2023.

VILARONGA, C. A. R. *Acessibilidade para o estudante Público-alvo da Educação Especial*. Youtube, 16 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PgUsvxJmUGw>.

VILARONGA, C. A. R. *Escolarização Estudante Deficiência Intelectual. Curso de extensão*. Youtube, 23 set. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCRJ1vC7L_MWTWDF168WTyTA. Acesso em: 31 jan. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MALH, E.; ZUTIÃO, P.; GUIMARÃES, L. C. C. V.; SOUZA, A. C. *Pesquisas e práticas de coensino: atuação de professores especialistas em experiência nos Institutos Federais*. Youtube, 1 fev. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=72VXzEYNn_E. Acesso em: 31 jan. 2023.

VILARONGA, C. A. R. *Os NAPNEs na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Youtube, 14 dez. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S8j9sjysZcg>. Acesso em: 31 jan. 2023.

VILARONGA, C. A. R. *Práticas inclusivas na educação profissional*. Youtube, 6 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6CbqBMpvwk>. Acesso em: 31 jan. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; RABELO, L. C. C. *Práticas pedagógicas em tempos de pandemia: desafios para educação especial*. Youtube, 28 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TCOtR4wilss>. Acesso em: 31 jan. 2023.

Grupos de pesquisa envolvidos nas pesquisas:

Grupo de pesquisa: Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial / GP-FOREESP

Instituição: UFSCAR

Líder(es): Enicéia Gonçalves Mendes

Área: Educação

Ano de formação: 1997

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5274780174946851

Grupo de pesquisa: Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica

Instituição: IFSP

Líder(es): Carla Ariela Rios Vilaronga

Área: Educação

Ano de formação: 2020

Email para informações: gpei.ept@ifsp.edu.br

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7751664171632819

Referências

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Organização dos recursos para o apoio à educação inclusiva: relatório síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_PT.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Princípios-Chave – Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2021. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_PT.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

AINSCOW, M. *et al.* Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 27, n. 1, p. 7–23. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ANJOS, I. R. S. dos. *Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949>. 31 jan. 2023.

ARANTES, A. K.; COSTA, M. H. B. C. Dos Liceus aos Institutos Federais: 110 anos de história da rede federal. *ForScience: revista científica do IFMG*, v. 7, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29069/forscience.2019v7n2.e697>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997a.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997*. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 04/ 2009/ MEC*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 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. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021*. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 74.786, de 29 de outubro de 1974*. Dispõe sobre o Grupo-Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias federais, a que se refere o artigo 2º da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília, 1974a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D74786.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 75.841, de 10 de junho de 1975*. Estabelece normas para a fixação da lotação do Grupo - Magistério e dá outras providências. Brasília, 1975. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75841-10-junho-1975-424356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 81.317, de 8 de fevereiro de 1978*. Regulamenta a aplicação do instituto da Progressão Funcional, em relação às Categorias Funcionais do Grupo Magistério, e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-81317-8-fevereiro-1978-430302-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970*. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Brasília, 1970. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5645.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 6.182, de 11 de dezembro de 1974*. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. Brasília, 1974b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6182.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

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, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

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, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso Circular nº 227, de 08 de maio de 1996*. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 44, de 21 de janeiro de 2022*. Dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o Ministério da Educação e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192%20%3e%20. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Secretaria de Educação Especial. *Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Documento Base Versão III. Brasília: Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Chamada Pública MEC/SETEC nº 2, de 12 de dezembro de 2007*. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016*. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2016c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206. Acesso em: 31 jan. 2023.

BORTOLINI, S. *Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/3700>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BUENO, M. B. *et al.* Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos Institutos Federais. *Educação em Revista*, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469833814>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CALHEIROS, D. S. *Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11292>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica. *Relatos de Pesquisa*, n. 41, p. 1-68, 2018. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083>. Acesso em: 31 jan. 2023.

COLETA, N.; FERNANDES, P. Tutoria de Pares com alunos com perturbações do espectro do autismo: uma via para a inclusão? *Revista Educação Especial em Debate*, v. 2, n. 03, p. 61-84, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/17825>. Acesso em: 31 jan. 2023.

COSTA, D. S. *Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7287>. Acesso em: 31 jan. 2023.

COSTA, J. D. V. *Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil*. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15375>. Acesso em: 31 jan. 2023.

COSTA, L. U. da. *Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/357>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CUNHA, A. L. B. M. *O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação

Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/761>. Acesso em: 31 jan. 2023.

DOMINIK, E. *A carreira EBTT: aspectos específicos e legislação*. Bambuí: Éric Campos Dominik, 2017.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n.1, p. 39-56, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FREITAS, C. G. *Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: o caso do Instituto Federal do Acre*. 2017, 137p. Tese (Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde). Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/23821>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociedade em Revista*, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GONÇALVES, E. J. A.; TRINDADE, R. Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. In: IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro. *Actas do [...]*. Porto – Portugal: CIIE/Livpsic, 2010. Tema: Debater o currículo e seus campos – políticas, fundamentos e práticas, p. 2062-2073.

GARCIA, M. A. A. G. *Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas*. Porto: Edições Asa, 1994.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, L. C. C. V. *O professor de educação especial nos Institutos Federais*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15652>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GUIMARÃES, L. C. C. V.; RODRIGUES-SANTOS, J.; VILARONGA, C. A. R. Formação e Atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais. P. 57–81. In: OLIVEIRA, P. de; MAHL, E (org.). *O Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: relatos de experiência*. Jundiaí, SP: Paco, 2022.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. *Collaborative consultation*. 3. ed. Austin, Texas: Pro- ED, 2000.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. The Collaborative Consultation Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, v. 6, n. 4, p. 329-346, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0604_3. Acesso em: 31 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 31 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 31 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 31 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 31 jan. 2023.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012.

LACERDA, C. B. F.; MENDES, E. G. *A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica*. Relatório Final. São Carlos: Inep, 2016.

LISBOA, R. R. S. *Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais brasileiros*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24270>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MACHADO, C. T.; FERREIRA, L. S.; CESAR, T. T. *Desafios de professores da educação básica técnica e tecnológica no Brasil*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5382>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MACIVER, D.; HUNTER, C.; ADAMSON, A.; GRAYSON, Z.; FORSYTH, K.; MCLEOD, I. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study.

Disability and Rehabilitation, v. 40, n. 14, p. 1708-1717, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09638288.2017.1306586>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, C. L. *Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília*. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15892>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MASCARO, C. A. A. C. *Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

MEDEIROS, B. A. *O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal Farroupilha: desafios da educação inclusiva*. Curitiba: Appris, 2019.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A.; D’AFFONSECA, S. M.; CALHEIROS, D. S. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. *Educação e Fronteiras*, v.5, n.13, p. 84-95, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3775>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO-FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, K. A. M. *O. Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>. Acesso em: 31 jan. 2023.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). *Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.19123/edifb.v0i0.185>. Acesso em: 17 mar. 2022.

NASCIMENTO, F. C.; PORTES, R. M. L. A inclusão de pessoas com necessidades específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP: uma reflexão atual. *In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. de A. (org.) Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica.* Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NUNES, C., MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

OLIVEIRA, R. J. P.; VILARONGA, C. A. R. O papel da equipe multiprofissional no planejamento para o estudante PAEE nos Institutos Federais. *In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, IX, 2021, Universidade Federal de São Carlos. Anais...* São Carlos. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5240>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. *PNP 2022 (Ano Base 2021)*. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2022.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

REBELO, A. S. *A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2889>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ROCHA, V. M. *A educação especial nos Institutos Federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?* 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016. https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Vania_Meneghini_da_Rocha.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em: 31 jan. 2023.

RODRIGUES, J.; SANTOS, J. (Des) caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica. *Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx*, v. 3, n. 4, p. 88-112, 2015. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/100>. Acesso em: 31 jan. 2023.

RODRIGUES-SANTOS, J. *Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 31 jan. 2023.

RODRIGUES-SANTOS, J.; PICCOLO, G. M.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. *Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação*. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-i.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SANTOS, M. L.; NOZU, W. C. S. Construção das políticas de educação especial inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. *Docent Discunt*, v. 2, n. 2, p. 141-162, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p141-162>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SANTOS, M. P. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SILVA, J. J. *Características do trabalho docente e gênero: um estudo sobre os professores da Educação Básica do Brasil (2007-2014)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BCDMTB>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SILVA, M. A. B. *A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. *Educação e Pesquisa*, v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844177066>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOARES, G. G. *A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/916>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>. Acesso em: 31 jan. 2023.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São

Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2933>. Acesso em: 31 jan. 2023.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 31 jan. 2023.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070>. Acesso em: 31 jan. 2023.

TOMLINSON, C. A. The Goals of Differentiation. Differentiated instruction helps students not only master content, but also form their own identities as learners. *Educational Leadership*, v. 66, n. 3, p. 26-30, nov. 2008.

VOLANTE, D. P. *A atuação da equipe multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes público-alvo da educação especial*. 2022. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

WALDEMAR, T. M. N. *Inclusão educacional de pessoas com deficiências no Instituto Federal de Minas Gerais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, 2012.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, S. A. Equipes escolares: mutidisciplina e intersectorialidade. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, v. 39, p. 99-113, 2016. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4000/3586>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, 147-155, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Atendimento Educacional Especializado 17, 26, 32, 47, 49, 51, 57, 62-64, 69, 76-78, 90, 102, 103, 107, 110, 113, 114.

E

Equipe Multiprofissional 16, 35, 75, 115, 116, 117.

Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas 16, 25.

Estudantes público-alvo da Educação Especial 9, 16, 117.

N

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas 15, 24.

P

Planejamento Educacional Individualizado 15, 72, 73, 76, 85, 92, 104, 116, 117.

Professor de Educação Especial 16, 25, 32, 33, 41, 49, 52, 56-58, 62, 63, 65, 71, 75, 78, 95, 103, 104, 113.

S

Sala de Recursos Multifuncionais 51, 63.

Serviço de Apoio 36, 37, 47, 71, 100.

SOBRE AS AUTORAS

CARLA ARIELA RIOS VILARONGA



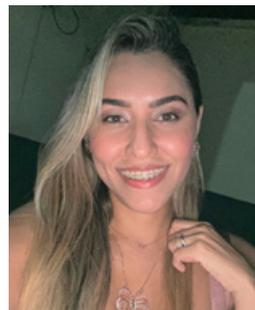
Pedagoga (UNESP), Mestre em Educação (UNESP), Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial pela UFSCar. De 2009 a 2015, trabalhou como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde dezembro de 2015, é docente no Instituto Federal de São Paulo, câmpus São Carlos e tem se dedicado a pesquisas relacionadas à Formação de Professores, Formação de Professores em Educação Especial e Ensino Colaborativo.

Contato: crios@ifsp.edu.br

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6536774151778096>

Descrição da foto: Carla Vilaronga (IFSP/UFSCar). Foto de perfil. Mulher branca, cabelo ondulado, longo, castanho avermelhado e solto, tem os olhos na cor azul e está sorrindo. Veste uma blusa azul royal e usa um lenço xadrez amarrado no pescoço, com predominância da cor vermelha.

JÉSSICA RODRIGUES SANTOS



Pedagoga (UFPI), Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (FAESPI) e em Reabilitação Neuropsicológica: Tópicos Básicos para o Atendimento da Criança ao Idoso (UFSCar), Mestre e Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar. Atuou como professora da classe comum de 2009 a 2012. Em 2013, trabalhou como Técnica Educacional na Prefeitura de Porto/PI. É professora de Atendimento Educacional Especializado desde 2014 pela Prefeitura de Caxias/MA e, a partir de 2016, pela Secretária de Educação do Maranhão. Desenvolve pesquisas na temática de Educação Especial, planejamento educacional individualizado, inclusão nos Institutos Federais, ensino colaborativo e tecnologia assistiva para inclusão escolar.

Contato: jessicarodr.santos@gmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4480385079062549>

DANIELE PINHEIRO VOLANTE



Bióloga-licenciada (FAP), Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar (UNINTER) e Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (IFTM), e Mestranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar). É servidora do Instituto Federal do Paraná desde 2013, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais desde 2015 e como membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas desde 2014. Desenvolve pesquisas na temática de Educação Especial, inclusão escolar nos Institutos Federais e formação de recursos humanos para a Educação Especial inclusiva.

Contato: danielepvolante@gmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8915238333955356>

Descrição da foto: Daniele Pinheiro Volante. Foto com enquadramento dos ombros para cima. Mulher branca de olhos castanhos. Cabelo de comprimento médio, ondulado, solto e castanho. Usa óculos de grau, com armação quadrada e translúcida, de cor bege e formato quadrado, e veste uma blusa verde. Está sorrindo. Ao fundo, uma parede cinza.

LUCIANA CARLENA CORREIA VELASCO GUIMARÃES



Fonoaudióloga (UNAMA), Bióloga-licenciatura (UNIFAP), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFC), Especialista em Acessibilidade Cultural (UFRJ) e Mestra em Educação Especial (UFSCar). De 2004 a 2005, atuou como professora; de 2013 a 2014, trabalhou como Técnica Educacional no Governo do Estado do Amapá; e, de 2006 a 2013, trabalhou como Técnica Educacional na Prefeitura de Macapá. Atualmente é docente de Educação Especial e Inclusiva no Instituto Federal do Amapá, câmpus Macapá. Tem experiência na área da Fonoaudiologia Escolar, Educação Especial e Informática na Educação. Faz pesquisas relacionadas à Educação Especial, Formação de Professores em Educação Especial e Informática na Educação.

Contato: luciana.guimaraes@ifap.edu.br

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2385112302119235>

Descrição da foto: Luciana Velasco, mulher parda, cabelo liso, escuro e preso para trás. Usa camiseta com estampa de flores, echarpe na cor vermelha, brincos com esferas nas pontas e óculos de grau com armação na cor marrom. Ela está sorrindo.

A presente publicação se propõe a discutir os serviços de apoio à escolarização de estudantes PAEE disponibilizados nas unidades dos IFs brasileiros. No primeiro capítulo, discute-se o histórico de criação dos NAPNEs e sua contribuição para a trajetória formativa dos estudantes PAEE. Em seguida, são discutidas a composição, as formas de organização e atuação, e as necessidades de formação das EMPs nos IFs. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos institutos é abordado no capítulo subsequente e o quarto capítulo dedica-se a descrever como tem ocorrido o PEI para os estudantes PAEE nessas instituições. Ao fim deste livro, são tecidas as últimas considerações a respeito dos serviços de apoio disponibilizados pelos IFs e apresentadas, como sugestões de leitura, algumas das produções dos grupos de pesquisa aos quais as autoras são vinculadas.

Espera-se que você, leitor, sinta prazer em desbravar conosco o caminho percorrido pelos Institutos Federais na busca pela garantia do direito ao acesso, participação, aprendizagem e saída exitosas dos estudantes PAEE.

Carla Ariela Rios Vilaronga

Jéssica Rodrigues Santos

Daniele Pinheiro Volante

Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães



EDESP-UFSCar