

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ANA BEATRIZ MOMESSO FRANCO

São Carlos - SP
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ANA BEATRIZ MOMESSO FRANCO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do Exame de Defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Apoio: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga

São Carlos - SP
2021

Momesso Franco, Ana Beatriz

O planejamento educacional para alunos público-alvo da educação especial do ensino médio integrado / Ana Beatriz Momesso Franco -- 2021.
110f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga
Banca Examinadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Andréa Poletto Souza
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Planejamento curricular. 3. Ensino médio. I. Momesso Franco, Ana Beatriz. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Beatriz Momesso Franco, realizada em 18/05/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Andréa Poletto Sonza (IFRS - Porto Alegre)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire)

Dedico este trabalho à Deus, à minha família e a todos os profissionais que dão o melhor de si todos os dias para uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido o dom da vida, por ser meu escudo protetor e minha força interior para nunca ousar em desistir.

Agradeço ao meu esposo Victor, companheiro de todas as horas, por todo apoio, toda paciência, todo incentivo que sempre me dá e por continuamente me impulsionar para frente, muitas vezes abdicando dos seus sonhos para que os meus se tornem reais, eu te amo.

Aos meu pais por serem os responsáveis por eu ter me tornado quem sou, pelo incentivo aos estudos, pelos empurrões e por sempre terem apontado para mim o caminho correto a se seguir, foi através desse caminho que cheguei até aqui. Vocês são exemplo para mim. Exemplo de garra, amor pelo que se faz e dedicação. Amo-os demais.

A todos que acreditaram e torceram por mim durante esse processo, que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional e me fortaleceram por meio de palavras positivas, orações, abraços e boas energias. Gratidão eterna a cada um, família e amigos.

À minha orientadora, Carla Vilaronga, a Carlinha como costume chamar, pela parceria, pela amizade, por me ajudar a crescer e amadurecer como pesquisadora e por todo carinho e apoio durante os encontros, as conversas, e as orientações. Tenha certeza que você tornou tudo mais leve. Muito obrigada!

A minha querida amiga de vida e de pesquisa, Juliane Dayrle, presente que Deus colocou no meu caminho da forma mais inesperada possível. Obrigada pelos conselhos, pelo colo e pela parceria durante todo processo. Você é minha paraense preferida.

Aos meus grandes amigos, Luciana e Josivan que sempre me acolheram com amor, me fizeram rir quando a vontade não era essa e me deram sempre os melhores abraços. Vocês são profissionais incríveis e sempre irão morar no meu coração.

A todos os colegas de pesquisa e professores do GP-Foreesp, pela parceria e por me fazerem conhecer sempre um pouquinho mais da Educação Especial e que mesmo à distância sempre se fizeram presentes. Em especial à Prof. Dr^a Enicéia, Prof^a. Dr^a Gerusa, Prof. Dr. Leonardo, Jéssica, Paulinha, Mamary, Luísa, Bia, Camila e Bruna.

Aos professores do IFSP e ao coordenador do NAPNE que participaram da pesquisa e dedicaram parte do seu tempo para idealização da mesma.

A banca de avaliação desta pesquisa, pelas contribuições realizadas e por de alguma forma terem me ensinado e contribuído para meu crescimento profissional.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento da pesquisa e por todo apoio dedicado aos bolsistas.

Gratidão a todos àqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa e por terem me ensinado algo bom durante algum momento deste processo.

RESUMO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, teve como objetivo a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos sistemas regulares de ensino, mas o ápice da notoriedade acerca da inclusão se deu com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015. No que se refere ao direito à educação, o capítulo IV da LBI, Lei nº 13.146/2015, reforça a LDB 9394/96 em relação ao acesso e permanência de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino. O crescimento do número de estudantes com deficiência é verificado em todas as etapas da educação básica, mas o movimento de inclusão vai perdendo força até chegar ao ensino médio. Com a Lei nº. 12.711/2012, conhecida como Lei das cotas e a Lei nº 13.409/2016 que assegura 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, essa porcentagem quanto ao número de matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) aumentaram consideravelmente, incluindo o acesso a esses alunos no Ensino Médio, o que se fez necessário pensar em ações que contribuíssem para a criação de condições favoráveis no processo de ensino e aprendizagem, assim como a sua permanência nas instituições. Neste sentido o presente estudo tem como objetivo geral descrever e analisar o planejamento docente para estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado em um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) e traz como objetivos específicos: identificar quais são as bases e parcerias que ocorrem no planejamento para esses estudantes; analisar a existência de um planejamento individualizado e quais os sujeitos que participam do processo; avaliar os avanços e os desafios vivenciados por eles no momento de planejar o ensino. Apresenta como método a pesquisa qualitativa com enfoque em estudo de caso. Para tanto utilizou-se de conceitos da literatura acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, educação profissional tecnológica e discussões referentes ao planejamento para estudante PAEE. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com nove participantes sendo eles o coordenador do NAPNE e docentes que ministram aulas para estudantes PAEE. Estas entrevistas foram interpretadas e relacionadas com teorias que versam acerca da educação especial na perspectiva inclusiva e planejamento, bem como informações dos participantes desta pesquisa. Este estudo foi submetido e aprovado em comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) conforme parecer nº. 3.539.016. Essa pesquisa teve seus resultados discutidos de acordo com três categorias de análise: O contexto do campus e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); estratégias de planejamento docente e o papel das bases e parcerias no planejamento, estudantes PAEE que necessitam de acessibilidade. Como resultados foi observado que há indícios de planejamento para os estudantes PAEE no campus pesquisado no Ensino Médio Integrado, porém o mesmo ocorre de forma descontínua e sem muitos apoios; mesmo assim observaram-se pontos positivos desse planejamento, como as diversas discussões entre os docentes e o NAPNE e os esforços para realização de um planejamento que atenda a todos e não apenas os estudantes PAEE. De modo geral essa pesquisa evidenciou a importância da parceria entre o educador especial e o professor de sala regular, a fim de ser uma proposta norteadora para novas reflexões críticas em prol da educação de todos envolvidos no contexto geral da educação.

PALAVRA-CHAVE: Educação Especial; Planejamento Curricular; Educação Profissional Integrada; Ensino Médio; NAPNE.

ABSTRACT

The National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, in 2008, aimed at the school inclusion of Special Education Target Public (PAEE) students in regular education systems, however, the peak of notoriety about inclusion was given with the publication of the Brazilian Inclusion Law (LBI) in 2015, which reinforces LDB 9394/96 in relation to access and permanence of students with disabilities at all levels of education, with this there was an increase in the number of students with disabilities in all stages of basic education, losing strength when reaching high school. With Law n° 12.711 / 2012, known as the Quotas Law and Law n° 13.409 / 2016, which guarantees the reservation of places for people with disabilities in the technical courses of secondary and higher education at federal educational institutions, this percentage regarding the number of enrollments of PAEE students increased considerably, including access to these students in high school, which made it necessary to think of actions that would contribute to the creation of favorable conditions in the teaching and learning process, as well as their permanence in institutions. In this sense, the present study has the general objective of describing and analyzing the teaching planning for Integrated High School PAEE students in a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the State of São Paulo (IFSP) and brings as specific objectives: a) identify the bases and partnerships that occur in the planning for these students, b) analyze the existence of individualized planning and which subjects participated in this process and c) evaluate the advances and challenges experienced by the teachers in the common room at the time of planning the education. The research has as a method the qualitative research with a focus on case study, for that it used concepts from the literature about special education in the perspective of inclusive education, professional and technological education and discussions regarding the planning for student PAEE. The data were collected from semi-structured interviews with nine participants, being the NAPNE coordinator and teachers who teach classes to PAEE students; these interviews were interpreted and related to theories that deal with special education from an inclusive perspective and planning, as well as information from the participants in this research. This study was submitted to and approved by the ethics committee of the Federal University of São Carlos (UFSCar) according to opinion n° 3.539.016. This research had its results discussed according to three categories of analysis: The context of the campus and the Support Center for People with Specific Educational Needs (NAPNE); teaching planning strategies and the role of foundations and partnerships in planning, PAEE students who need accessibility. As a result, it was observed that there are signs of planning for PAEE students on the researched campus in Integrated High School, but the same occurs discontinuously and without much support, even so, there were positive aspects of this planning as the various discussions between teachers and the NAPNE and the efforts to carry out a planning that serves everyone and not just PAEE students. In general, this research showed the importance of the partnership between the special educator and the regular classroom teacher, in order to be a guiding proposal for new critical reflections in favor of the education of everyone involved in the general context of education.

KEYWORDS: Special Education; Educational Planning; Integrated High School; Federal Institutes; NAPNE.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CAA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA AUMENTATIVA

CNE CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CEB CÂMERA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DUA DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

EPCT EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIÊNTEFICA E TECNOLÓGICA

IF INSTITUTO FEDERAL

IFSP INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

GP FOREESP GRUPO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E ENSINO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

LBI LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

LDB LEI BRASILEIRA DE DIRETRIZES E BASES

LIBRAS LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

MEC MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

NAPNE NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

PAEE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PAI PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO

PAIE PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

PDI PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

PDPI PLANO DE DESENVOLVIMENTO PSICOEDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

PEI PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

PNEEPEI POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PPGEES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

SETEC SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SRM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

TA TECNOLOGIA ASSISTIVA

TCLE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TEA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

TECNEP TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO, CIDADANIA E PROFISISONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

UFSCAR UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Índice de Quadros

Quadro 1 - Níveis de Planejamento do PEI.....	28
Quadro 2 - Caracterização dos Participantes.....	42
Quadro 3 - Organização das questões semiestruturadas	45
Quadro 4 - Coleta de Dados Presenciais	47
Quadro 5 - Coleta de Dados a distância	48
Quadro 6 - Categorias e Subcategorias de análise	49
Quadro 7 - Distribuição de vagas processo seletivo 2018	52

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1. PLANEJAMENTO E PLANO EDUCACIONAL	22
1.1 Planejamento para estudantes PAEE.....	25
1.2 Acessibilidade, Adaptação, Adequação e DUA	29
2. O CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS E NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	31
2.1 O atendimento e o apoio educacional especializado no contexto dos Institutos Federais	33
2.2 A proposta de trabalho com estudantes PAEE no contexto do IFSP	37
3. MÉTODO	39
3.1 Caracterização da pesquisa.....	39
3.2 Local.....	40
3.3 Caracterização dos participantes	41
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	43
3.5 Procedimentos de coleta de dados	46
3.5.1 Etapa Preliminar	46
3.5.2 Etapa I: Compreensão do contexto pesquisado	46
3.5.3 Etapa II: Informações sobre o planejamento docente	47
3.5.3.1 Entrevistas individuais presenciais.....	47
3.5.3.2 Entrevistas individuais à distância	48
3.6 Transcrição e análise de dados.....	48
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	50
4.1 O contexto do NAPNE no câmpus pesquisado e seu papel no planejamento docente	50
4.2 Planejamento Coletivo e planejamento para estudantes PAEE.....	60
4.3 Estratégias de Planejamento Docente.....	66
4.4 Participação e mediação para participação dos estudantes em sala de aula	69
4.5 Acessibilidade Curricular e Adaptações de material didático.....	71
4.6 Condições de acessibilidade da sala de aula, na instituição e nos materiais	74
4.7 Transição para os estudantes PAEE	74
4.8 A inclusão e a educação Profissional e Tecnológica	75
4.9 Autoavaliação sobre o trabalho com o estudante PAEE	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

APÊNDICE A	97
APÊNDICE B.....	102
APÊNDICE C	104
APÊNDICE D	108

APRESENTAÇÃO

No ano de 2014 iniciei meus estudos no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) na cidade de Bauru/SP. Um (re) começo muito encorajador para quem tinha acabado de concluir uma graduação anterior em uma área totalmente diferente da qual eu estaria adentrando naquele momento, porém foi a partir desta graduação – Meio Ambiente e Recursos Hídricos pela Fatec de Jaú, que no último semestre decidi que partiria para a área da Educação, a qual confesso ter me encontrado inteiramente. Na Pedagogia passei por diversas construções e reconstruções as quais me fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente; sempre estava disposta a conhecer mais e mais dessa área a qual eu me apaixonava a cada dia. No ano de 2016 surgiu o interesse em desenvolver um projeto de iniciação científica orientado pela Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, a temática era relacionada à formação de professores do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru e uma análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso realizados pelos alunos. A pesquisa contou com o financiamento do PIBIC/CNPq por dois anos.

Neste primeiro momento pude observar a escassez de pesquisas voltadas à Educação Especial por parte de estudantes da Pedagogia e pudemos concluir que isso estava relacionado ao currículo e o quão pouco tempo temos para abordar esse assunto no curso, ainda que tivéssemos como docente para assuntos voltados à Educação Especial uma excelente e competente docente, a Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, a quem carinhosamente chamamos de “Verinha”. Durante a Pedagogia realizei diversos estágios curriculares, os quais me trouxeram inúmeras experiências, ora boas, ora angustiantes, mas que sempre me motivaram a continuar a seguir neste caminho. No final do ano de 2017 iniciei um estágio em uma escola da rede privada a qual fui designada a acompanhar estudantes PAEE no Ensino Médio. No início foi um desafio imenso, afinal nunca havia trabalhado tão diretamente com estudantes com deficiência e muito menos com adolescentes. Me debrucei a conhecer mais, “usei e abusei” das orientações da Profa. Vera Capellini e não demorou muito para observar as angústias dos docentes, da gestão e dos próprios estudantes que muitas vezes estavam ali apenas para socializar entre eles mesmos. Eram três adolescentes com deficiência intelectual, porém repletos de potenciais a serem trabalhados e explorados pelos docentes que se viam ali perdidos e sem saber quais atitudes tomar.

A partir deste momento senti a necessidade de conhecer, me aprofundar e me apropriar mais de conceitos para derrubar preconceitos interiores e assim poder ajudar não só aqueles estudantes, mas todos que estivessem ao meu alcance. Foi quando conheci uma pessoa, excelente profissional e hoje minha grande amiga, Profa. Dra. Danielli Gualda Marins, que

havia cursado Educação Especial, realizado o mestrado e estava finalizando o doutorado na época. Começamos a conversar e decidi com todo apoio dela me inscrever na seleção para ingresso em 2019, conversei também com a Profa. Vera e relatei o meu interesse na pesquisa voltada para estudantes PAEE no Ensino Médio; a Dani e a Verinha foram elementos-chave para me ajudarem a ingressar no mestrado, sou muito grata.

O processo de seleção me gerou diversas expectativas e quando saiu o resultado da aprovação a felicidade não cabia no peito, poder saber que iria conseguir conhecer mais da Educação Especial, pesquisar e estar em contato com diversos profissionais da área me deixaram extremamente animada, além de ter ao meu lado uma excelente orientadora, Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

Foi um crescimento muito grande, tanto pessoal como profissional novamente, e o desejo de contribuir para com questões relevantes a Educação Especial é incansável, inclusive em espaços que são poucos explorados pela literatura, como é o Ensino Médio. Acredito que, a partir das diversas mudanças que ocorreram desde o início da minha trajetória até aqui hoje como pesquisadora foram e serão essencialmente importantes, pois são a partir desses processos que me (re) conheço cada vez mais.

INTRODUÇÃO

As discussões voltadas à inclusão escolar quando nos referimos a pessoa com deficiência são inúmeras, assim como as inquietações que partem de familiares, educadores, profissionais e da sociedade como um todo, essas inquietações constituem um ideal que está longe dos fatos observados nas escolas regulares no Brasil quando nos referimos a garantia de direitos dos estudantes com deficiência.

Desde 1990, o Brasil, influenciado por movimentos mundiais a favor da inclusão, adotou diretrizes para que atendessem as cobranças sociais pela garantia de direitos das pessoas com deficiência. Em 1994, na Declaração de Salamanca, os governos de diversos países foram chamados a rever os sistemas de ensino para que incluíssem todos os alunos, independentemente de suas condições, fossem elas físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou quaisquer outras, incluindo também aqueles que vivem em condições de exclusão:

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (BRASIL, 1994, p. 3).

Nesse movimento de reestruturação de uma educação inclusiva, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) propõe assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino, sendo esses considerados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil. No documento, segundo Bueno e Meletti (2011), a Educação Especial é vista como parte da proposta pedagógica da escola regular e a pessoa com deficiência é entendida então, como aquela que têm impedimentos de longo prazo, sendo estes: físico, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e/ou na sociedade.

Com a proposta desta perspectiva educacional nos sistemas regulares de ensino, o percentual de matrículas de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento¹ aumentaram consideravelmente no decorrer dos anos. A expansão do acesso à escola básica vivenciou mudanças na formação dos professores, nas políticas, nos currículos, nas condições de trabalho dos profissionais da educação, na infraestrutura das escolas e na reorganização das

¹ A partir da 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), versão atual da referência mundial para diagnósticos de transtornos mentais, o autismo foi englobado no chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

condições de ensino (GATTI; BARRETTO, 2009).

Laplane (2015, p.14) também apresenta em sua pesquisa dados com referência na base de microdados do INEP de 2009 a 2013, o aumento considerável de matrículas, que de modo geral ocorreu na Educação Infantil, no Ensino Fundamental 2, no Ensino Médio e na Educação Profissional.

Outra pesquisa muito relevante foi de Balbinot (2017) sobre os números de matrículas no estado do Espírito Santo, a qual observou um aumento de 16% em classes com atendimento educacional especializado (AEE), concluindo que a Educação Especial no Estado do Espírito Santo teve uma evidente evolução, estando em consenso com os ideais e direitos garantidos pela legislação vigente.

Com esse aumento no número de matrículas, a educação regular precisou transformar-se para atender as necessidades desse público que, até então, em sua grande parte, não frequentavam a escola comum. Segundo Mendes (2006, p. 398) não há evidências que comprovem que essas diretrizes políticas tenham sido bem-sucedidas, mesmo com esse considerável aumento no número de matrículas porque:

a) houve um aumento muito discreto na cobertura em relação à demanda em potencial; b) a maioria continua à margem de qualquer tipo de escola; c) os que conseguem acesso ainda estão majoritariamente em escolas especiais privadas filantrópicas, ou no máximo em classes especiais de escolas comuns; d) os dados oficiais são imprecisos porque os procedimentos de identificação de alunos adotados no censo escolar não são confiáveis, na medida em que não há no país diretrizes claras para a notificação, e muito menos para a classificação categorial; e) a alta proporção de alunos enquadrados na categoria “outros” parece indicar que a estatística foi inflacionada com alunos que não estavam antes sendo contabilizados, e que provavelmente já tinham acesso à escola, mesmo antes do anúncio oficial de políticas de inclusão escolar; sendo que esse alto contingente nessa categoria residual evidencia indefinição atual de quem é a população de alunos com necessidades educacionais especiais; f) o incremento percentual das matrículas de alunos com quadros de deficiências deve ser ponderado em razão do reduzido número de matrículas em 1996, e também pelo fato de a maioria se enquadrar na condição de deficiência mental, que é a condição cujo diagnóstico é bastante complicado na realidade brasileira. (MENDES, 2006).

Diante disso, a proposta de uma perspectiva inclusiva para educação nacional tem gerado diversos movimentos em busca de métodos e estratégias para garantir a permanência, e direito a aprendizagem dos alunos PAEE.

Os movimentos em prol a educação inclusiva, dentre outros aspectos, têm como um dos principais focos o acesso, a permanência, e a busca de um ensino de qualidade aos alunos PAEE no ensino regular; uma vez que a maioria das pessoas com deficiência, ao longo da história, foram escolarizadas em instituições especializadas e não tiveram a oportunidade de participar de contextos comuns de ensino. (MUTO, CAMPOS e MELO, 2006, p.51)

Uma escola inclusiva implica em mudança de atitude diante das diferenças individuais com vista à efetivação do trabalho na diversidade e com o propósito de remover todos os tipos

de barreiras que impedem o acesso à aprendizagem e à participação plena da vida em sociedade (CARVALHO, 2004). Nesse sentido, a educação especial deve ser pensada não como segregadora, mas como um serviço a favor da inclusão nesses espaços.

No âmbito da especificidade da Educação Especial, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEE (BRASIL, 2008) considera essa como

[...] 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 (BRASIL, 2008, p.11).

Ou seja, deveria ser pensando também no contexto de ensino médio.

A Lei nº 13.146 de 2015, denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a popular Lei da Inclusão, aborda em seu art. 1º que o principal objetivo que é “assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e a cidadania” (BRASIL, 2015, Art. 1). O Artigo 28 da LBI também anuncia que é garantido e assegurado o direito a escolarização em igualdade de oportunidades

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
 II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
 III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p.56).

Em observação à garantia dos direitos e à incorporação das políticas públicas para o Ensino Médio voltadas para o ensino dos alunos PAEE no Ensino Médio dos Institutos Federais (IFs) desenvolvidas até o momento, foi possível perceber que vêm sendo atendida, pelo menos parcialmente, a prerrogativa legal de acesso trazida pela LBI (2015) ” XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica. De acordo com a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que assegura o sistema de cotas para pretos, pardos e indígenas e que passou a considerar a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino a partir da alteração dada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Porém, entende-se que, mesmo com a cota, não se garante um acesso em “igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Marques (2014), já apontava que as políticas, junto das demais prerrogativas para esse público em especial, fosse uma das explicações para o crescimento do número de matrículas desses alunos nestas instituições de ensino em todo país, contudo a garantia de acesso não é

sinônimo de permanência e conclusão, tendo em vista que o aluno PAEE tem seu direito assegurado, necessita de adaptações físicas e curriculares. A partir de 2016, com a Lei nº 13.409, também foi observado um aumento no número de matrículas nos IFs do Brasil.

Ao longo dos anos, o quantitativo de estudantes PAEE que cursam o ensino médio vem gradativamente aumentando, passando de 57.754 mil em 2014 para 116.287 em 2018 e para 148.513 em 2020, sendo o número de matrículas neste nível de ensino apresentou os índices mais elevados de crescimento segundo o INEP (2019, p. 33). É notável a lacuna que há entre as três etapas da educação básica, dado que demonstra a necessidade de se garantir a oferta de vagas a esses estudantes. De acordo com dados do Censo Escolar de 2020, o número de matrículas de estudantes PAEE no Ensino Infantil foi de 110.738, sendo que no Ensino Fundamental o número de matrículas foi de 911.506 e no Ensino Médio houve um total de 148.513 matrículas.

Dados do Censo Escolar (2018) demonstram que embora o quantitativo de estudantes PAEE na educação básica da rede regular de ensino continue crescendo, ainda há a necessidade de ampliação do número de matrículas para esses alunos no ensino médio. Segundo INEP (2019) as expectativas de ingresso são positivas, mas será que a igualdade de condições de acesso e permanência também serão?

De acordo com Lima e Laplane (2016), podemos citar como alguns destes motivos elencados para este crescimento considerável: uma consequência da política de inclusão escolar dos estudantes PAEE nas classes comuns da escola regular instituída em 2008, a extensão da obrigatoriedade escolar mínima que passou a ser até a conclusão do ensino médio, a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deveria acontecer de forma transversal, transpassando todas as etapas e modalidades de ensino, além do condicionamento do Benefício de Prestação Continuada (BPC) à matrícula em escola regular. Entende-se que esses pressupostos, apontados pelas autoras frequentes em escolas de educação infantil e de ensino fundamental contribuíram de forma significativa para a chegada de estudantes no ensino médio, mas é necessário apontar, que as mesmas condições não são encontradas no Ensino Médio Integrado da Rede Federal, principalmente no que se refere ao AEE e ao BPC.

Desde 2012 Pimentel et al., afirmam que o tema inclusão no Ensino Médio é pouco debatido por pesquisas acadêmicas, mesmo com o número de alunos com deficiência tendo aumentado mais de 150% nas escolas públicas e privadas de nível médio entre os anos de 2007 a 2011.

Nesse âmbito, o projeto Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), tem um

papel importante nesse sentido, pois estuda em rede nacional as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)² nas escolas comuns. E com base no primeiro relatório de atividades do Oneesp (2011) constatou-se essa lacuna do oferecimento do AEE, principalmente no modelo único de serviço, como a SRM e a não previsão de apoios em sala comum, atentando para a importância de estudar essas etapas de ensino, principalmente após 10 anos deste primeiro relatório e pelo fato da escassez de estudos sobre a temática tanto no Ensino Médio como também Ensino Superior.

Reforçando essa ausência, em 2015, Capellini, Araújo e Amorim, identificaram vinte cinco artigos com a temática acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dos quais apenas uma foi realizada com foco no Ensino Médio. As autoras pressupõem que o ensino médio era pouco pesquisado também em função de acreditarem que esses alunos não tendem a alcançar esse nível de ensino, muitas vezes por causa do próprio sistema.

Considerando então esse aumentativo no que se refere ao número de estudantes PAEE no ensino médio a cada ano, constatou-se a necessidade de pesquisa que abarque essa temática de inclusão neste nível de ensino. Também se observa em contexto nacional, com um agravante maior de que, segundo estudos de Mendes (2006), Breitenbach (2012) e Capellini, Araújo e Amorim (2015), há poucas pesquisas voltadas para esse nível de ensino e para educação profissional técnica de modo geral. Fato que vem sendo alterado devido ao aumento gradativo dos alunos nessa etapa de ensino e o direcionamento para essa etapa pelos grupos de pesquisa e pesquisadores (França; Teixeira 2016), (Ramos 2017), Villela (2017), Rodrigues (2020), entre outros.

A delimitação da temática optou-se por pesquisar acerca da inclusão escolar no IF, onde a escolha desta instituição em especial se deu pela especificidade de atuação com EMI ao Ensino Técnico. A caracterização do atendimento ao estudante PAEE desse contexto também chamou atenção em virtude da sua organização diferenciada das demais instituições de nível básico de ensino.

Pesquisa sobre inclusão escolar no ensino médio técnico é uma temática abrangente, por esse motivo este estudo direcionou o olhar para o planejamento de ensino para os estudantes PAEE, o qual é de extrema importância para o desenvolvimento desses estudantes, assim como aquisição de novas habilidades e competências, observando concomitantemente a relação do

² A partir de 2008, houve a criação de várias políticas que abordaram o serviço de AEE, o qual deve ser ofertado dentro das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM –, colocando como dever dos sistemas de ensino garantir o acesso ao ensino comum e ao AEE aos educandos PAEE (BRASIL, 2011).

NAPNE com esses planejamentos e levantando a questão de pesquisa deste estudo por meio da seguinte pergunta: Como os docentes têm realizado este planejamento e quais as bases e parcerias realizadas neste campus do IFSP?

Diante desta realidade fica evidente a relevância de estudos voltados ao processo de inclusão dos estudantes PAEE nos IFs, assim como questões quanto ao planejamento do ensino, acessibilidade e permanência.

Esta pesquisa apresenta como objetivo geral: descrever e analisar o planejamento docente para estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado tendo como lócus da pesquisa um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP). Para subsidiar este objetivo, elencaram-se como objetivos específicos: (a) identificar quais são as bases e parcerias que ocorrem no planejamento para esses estudantes; (b) analisar a existência de um planejamento individualizado e quais os sujeitos que participam do processo; (c) avaliar os avanços e os desafios vivenciados por eles no momento de planejar o ensino.

Metodologicamente a pesquisa de caráter qualitativo descritivo com enfoque em estudo de caso, utilizou-se de conceitos da literatura acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, educação profissional tecnológica, por meios físicos, eletrônicos e trabalhos acadêmicos, junto a discussões referentes ao planejamento para estudante PAEE no Ensino Médio Integrado.

Segundo Silva e Menezes (2001), a pesquisa qualitativa compõe uma afinidade eficaz entre o mundo real e o sujeito, criando um elo entre o mundo objetivo e a subjetividade. Barros e Lehfeld, (2007) relatam que na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador.

Esta pesquisa apresenta-se por meio de quatro capítulos, sendo que o primeiro deles versa sobre o **Planejamento e Plano Educacional**, trazendo dois subcapítulos: “Planejamento para estudantes PAEE” onde apresentam-se discussões quanto às definições, intencionalidades e no que consiste esse processo e “Acessibilidade, Adaptação, Adequação de DUA” em que traz aspectos referentes à diferenciação curricular, conceitua o PEI (Planejamento Educacional Individualizado) e o DUA e dialoga quanto à importância dessa comutação no processo de escolarização desses estudantes.

O segundo capítulo, **O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio Integrado**, foi subdividido em dois subcapítulos: “O atendimento e apoio educacional especializado no contexto dos Institutos Federais”, trazendo um breve histórico sobre os IFs e a oferta da educação profissional e tecnológica nessas instituições, assim como o atendimento para os estudante PAEE e “A proposta de trabalho com estudantes PAEE no

contexto do IFSP” contextualizando um pouco sobre o IFSP e o trabalho desenvolvido com estudantes PAEE, assim como seus desafios.

O terceiro capítulo apresenta o **Método**, trazendo de forma geral os aspectos metodológicos, que são: caracterização da pesquisa, local pesquisado, caracterização dos participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e análise de dados.

O quarto e último capítulo **Resultados Parciais e Discussões** constitui-se dos resultados obtidos por meio de categorias de análise, pautadas no contexto do câmpus e do NAPNE, quais as estratégias e desafios do planejamento docente e o papel das bases e parcerias no planejamento, e também por subcategorias relacionando-se com os estudantes PAEE matriculados e que necessitam de acessibilidade curricular, estratégias de planejamento docente, participação do estudantes em sala de aula, diferenciações curriculares, acessibilidade e transição para os estudantes PAEE, planejamento coletivo e autoavaliação sobre o trabalho.

Por fim são apresentadas as **Considerações Finais** desta pesquisa, destacando os principais resultados e suas limitações, sugestões sobre as lacunas identificadas e pontuações relacionadas a futuras pesquisas.

1. PLANEJAMENTO E PLANO EDUCACIONAL

Quando falamos em planejamento, é de grande valia definir a palavra no seu sentido mais amplo. Alguns autores que se debruçaram ao estudo do planejamento do ensino trouxeram suas definições e a partir delas é que começaremos este capítulo.

Vasconcelos (1995) nos diz que planejamento é processo de reflexão, de tomada de decisão, enquanto processo é permanente. Padilha (2001) nos diz que planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento e que o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Mais uma definição de planejamento geral traz,

O planejamento relaciona-se com a vida diária do homem. Vive-se planejando. De uma forma ou de outra, de uma maneira empírica ou científica, o homem planeja. Algum grau de planejamento é, e tem sido conatural a toda atividade humana. Sempre que se buscam determinados fins, relacionam-se alguns meios necessários para atingi-los. Isto, de certa forma é planejamento. (DALMÁS, 2008, p.23).

Para Baffi (2002) o planejamento é o processo de busca de equilíbrio entre os meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. Ou seja, esse processo de estruturar objetivos, traçar metas e identificar diagnósticos está naturalmente inserida na sociedade, a partir da necessidade de cada âmbito profissional, o conceito de planejamento para a educação, por exemplo, foi se transformando para assegurar a melhor maneira de atender as necessidades humanas, tendo em vista que a princípio o conceito de planejamento era voltado totalmente para as grandes empresas, deixando a margem o setor educacional. Neste processo de reflexão e tomada de decisão é preciso, portanto, que a concretização de objetivos esteja em foco.

Entende-se então, por meio desses conceitos, que o ato de planejar é habitual e, por isso, constantemente o exercemos, desde as atividades mais complexas, como a construção de um imóvel ou de um móvel, até nas atividades do dia a dia mais simples como a escolha do melhor caminho para chegar até a escola, faculdade ou trabalho. Sendo algo tão complexo, logo notamos a inexistência de um método único de planejamento, estando esse indissolúvel ao seu objetivo. Nesse ponto, direcionamos nossa discussão ao planejamento educacional.

Para começar essa definição é importante que se faça a distinção de planejamento e de plano. Fusari (1990, p.46) explica que o planejamento escolar é um processo que envolve “a

atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (FUSARI, 1989, p.10), já o plano de ensino trata de um momento de documentação do processo escolar educacional como um todo.

O plano de ensino é, portanto, um documento estruturado e elaborado por um ou mais professores em conjunto, integrando suas propostas de trabalho e uma disciplina ou área específica. O plano é o documento que tem a função de nortear o trabalho do professor. Ele deve, no entanto, ser elaborado por este durante o planejamento e “a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano” (FUSARI, 1990, P.46).

Partindo-se do pressuposto de que o planejamento é um processo realizado pelo professor e que resulta em um plano, analisaremos outros autores que trouxeram suas concepções a respeito de planejamento.

Para Luckesi (2003, p.162), o planejamento implica em estabelecer metas, ações e recursos que são fundamentais para que se tenha resultados satisfatórios à vida pessoal e social, ou seja, a conquista daquilo que almejamos. Ele vê na ação de planejar a satisfação de desejos que partem de necessidades. Para Luckesi, é de grande valia que o planejamento não seja compreendido como uma ação neutra e sem objetivos, mas como um ato intencional e comprometido.

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim um ato ao mesmo tempo comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico. Na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (LUCKESI, 2003, p. 108).

Essa questão de se ter uma intencionalidade e um estabelecimento de metas será essencial para a compreensão de planejamento de ensino e norteará as ações de pesquisa junto aos sujeitos observados. Para Libâneo (1994), o planejamento se faz necessário para assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez em que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais. Trata-se de uma estruturação do processo de ensino que precisa correlacionar diversos atributos para direcionar o trabalho pedagógico.

Segundo Vasconcelos (1996), o planejamento é um ato político pedagógico porque revela intenções e intencionalidades, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir. Neste aspecto, afirmamos que nem sempre nas atividades que executamos existe o planejamento com viés político e pedagógico, mas, ao se tratar do planejamento educacional, essas características deveriam ser predominantes.

Menegolla e Sant'anna (2001) afirmam que ao tratarmos de planejamento e processo educativo, nós lançamos ao indefinido, uma vez que a educação não é um processo que se pode antecipar totalmente a previsão dos resultados. Sendo assim, não podemos planejar uma ação educativa que não permita ao homem refletir sobre, ao contrário, deverá permitir a este alcançar a sua autonomia de forma que seja capaz de ser criador de sua própria história. Trata-se de um planejamento amplo, profundo e com objetivos interpessoais.

Madalena Freire (2008), traz outra visão de planejamento, mais próxima à necessidade humana de que geram esta ação; traz o planejamento como também uma forma de concretizar sonhos e ideais. Nesse sonhar, nesse idealizar a nova realidade a ser alcançada, adentra a intencionalidade do ato de planejar. Para a autora, a intervenção do professor de forma organizada e idealizada no planejamento da ação pedagógica deve causar o desequilíbrio das hipóteses do educando, instrumentalizando o reequilíbrio de novas hipóteses. Segundo Freire (2008, p.54) o instrumento básico desta intervenção é o planejamento, a qual ela divide em cinco momentos principais: 1- avaliação, 2- levantamento de hipótese, 3- acompanhamento da atividade (observando se o que foi planejado está adequado ou não), 4- avaliação reflexiva (quanto aos resultados) e 5- replanejamento. (FREIRE, 2008, p.56)

A autora observa no processo de planejamento um alicerce para a ação criadora do professor, na medida em que este organiza, sistematiza, disciplina a liberdade a nível individual e coletivo, ele dá os paradigmas para o exercício da prática pedagógica. “Através dele, pode-se agilizar respostas diante daquilo que não estava planejado para trabalhar a improvisação” (FREIRE, 2008, p.56). Neste momento a autora coloca na ação de planejar o ensino, nas suas mais diversas etapas, a própria concretização da prática efetiva da docência.

O planejamento é, portanto, a ação primeira do professor em sua prática pedagógica, mas é também a última, em forma de avaliação, por isso é tão central ao ensino; é possível se compreender planejamento como a unidade entre a teoria e a prática do professor entre seus conhecimentos e suas aulas.

No âmbito da atividade pedagógica, mais especificamente na escola, o planejamento está presente em todos os níveis de ensino. Existem ramificações do planejamento que vão desde o plano nacional até o plano de aula. Para Libâneo (1991), por exemplo, existem três

modalidades de planejamento articuladas entre si: 1) o plano da escola, 2) o plano de ensino e 3) o plano de aula. O plano da escola é o conhecido PPP (Projeto Político Pedagógico), onde segundo Libâneo (1991, p. 230) consta toda concepção pedagógica do corpo docente, assim como a caracterização da clientela escolar, objetivos educacionais gerais, entre outras informações da estrutura organizacional e administrativa.

Já o plano de ensino é o roteiro onde se encontram as unidades didáticas, organizadas por ano ou semestre e é dividido em disciplinas. O plano de aula por sua vez é o plano de ensino mais detalhado, nele constam situações didáticas reais e contém tópicos desdobrados em uma sequência lógica “na forma de conceitos, problemas, ideias. Trata-se de organizar um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando um todo significativo que possibilite ao aluno uma percepção clara e coordenada do assunto em questão”. (LIBÂNEO, 1991, p. 241)

As nomenclaturas para os diferentes níveis do planejamento variam de autor para autor, mas o foco desta pesquisa é o planejamento realizado em sala que há estudantes PAEE matriculados, pelo coletivo de professores, e mais especificamente o planejamento que cada professor faz para dar sua aula. Muito embora o planejamento educacional precise ser realizado desde o sistema de ensino nacional até a sala de aula, nesta pesquisa nos deteremos mais à análise do planejamento realizado pelo professor ao nível de aula, focando na sua prática com os estudantes PAEE, como já mencionado.

Quando pensamos nos estudantes PAEE, existem autores que discutem sobre uma necessidade de individualização em algumas situações para garantir a acessibilidade, concepções essas abordadas no próximo tópico.

1.1 Planejamento para estudantes PAEE

Em pesquisa realizada, desde os anos 2000, foi possível encontrar registros focando a individualização do ensino de modo a contribuir para os processos de inclusão escolar a partir de um Plano Individualizado de Ensino:

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela, atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p.24).

Neste contexto observa-se a importância de um plano que acompanhe o estudante ao longo da vida a fim também de facilitar o trabalho do docente que irá atuar com ele.

Novas experiências e recursos colaboraram para a transformação do trabalho pedagógico da escola nova, a fim de atender às especificidades expostas pelos estudantes PAEE, aproximando-se de um contexto menos análogo e tradicional. Entendemos que a diferenciação pode auxiliar em todo este processo de encontrar estratégias para trabalhar com estudantes que apresentem quaisquer tipos de dificuldades de aprendizagem.

Para André (1999, p.22) se as atividades propostas e os materiais didáticos não motivam estes estudantes, é preciso fazer modificações, experimentar novos formatos e conseqüentemente “assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir”.

Porém, a diferenciação não deve ser confundida com discriminação, empobrecimento ou restrição de recursos destinados à escolarização do aluno. Ela deve ser uma ferramenta, que aliada ao processo de individualização poderá potencializar o desenvolvimento desses sujeitos:

Individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que a sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56).

Diversos são os conceitos que abordam como deve ser esse olhar para o ensino do estudante PAEE que necessite de acessibilidade curricular, lembrando que a segundo Tannús-Valadão (2010, p. 52), a referência de planejamento para estudantes PAEE na legislação brasileira é feita pelo plano de AEE (BRASIL, 2009). Sendo que esse plano se refere apenas ao estudante na SRM, não estando relacionado a todo percurso escolar, como ocorrem em outros países e vem a ser a proposta do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Para pensar quais seriam as melhores estratégias para garantir a acessibilidade para o aluno, o PEI teria fundamental importância. Tannús-Valadão (2014, p. 53-54) parte da definição de que o PEI seria “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”. Ainda, a autora aponta que o entendimento sobre este documento em países como Estados Unidos, Espanha, França e Itália focam o planejamento centrado na pessoa, seu acompanhando ao longo da vida e trata-se de um documento instituído legalmente. (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Assim, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), instrumento de utilização recente no Brasil (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2014; BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2012; PLESCH; GLAT, 2013; MARIN; BRAUN, 2013; RODRIGUES; CAPELLINI, 2014; AVILA, 2015; MASCARO, 2018), mas muito utilizado em outros países como: Europa e Estados Unidos da América (GINE; RUIZ, 1995; MANZANO, 2001;

TANNÚS VALADÃO, 2010; PLETSCHE et al. 2010; GLAT et al. 2012; dentre outros) vem para contribuir de forma mais concreta para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, de forma contextualizada com os objetivos e com a proposta curricular que será desenvolvida não somente na classe regular de ensino, mas no conjunto de serviços para esse aluno:

Um planejamento educacional individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

Tannús-Valadão (2014) aponta que o PEI consiste em um planejamento amplo que conta com avaliações e protocolos científicos e informais que possibilitam a construção de um documento que favoreça as práticas pedagógicas na escolarização do estudante PAEE.

Para Glat (2012), o PEI vem sendo elaborado com algumas características comuns, mas todas voltadas para a escolarização e vinculadas ao currículo formal desses educandos:

Existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas em geral, este deve ter informações básicas sobre o aluno, tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para esse aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (p. 114).

Em estudos brasileiros sobre o PEI (VIANNA, 2011; PLETSCHE, 2012; GLAT, 2012; MASCARO, 2018) entendem como uma estratégia pedagógica, a qual a responsabilidade é total do docente, ainda que outros profissionais participem de sua elaboração.

No Brasil ainda não há uma determinação legal prevendo a obrigatoriedade do PEI, mas é possível reconhecer a necessidade e importância deste instrumento ao processo educacional de estudantes PAEE, na dinâmica escolar. A ausência de regulamentação para esse tipo de Planejamento para estudantes PAEE faz com que o mesmo receba diferentes nomenclaturas e concepções: 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.

A proposta do PEI difere do plano de AEE, que é previsto no âmbito legislativo brasileiro, instituído pela Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), que consiste no trabalho realizado com o aluno PAEE exclusivamente na SRM, elaborado pelo professor da mesma, enquanto o PEI é um documento mais amplo que favorece a construção de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência.

De congênere importância, o PEI retrata-se também como instrumento fundamental, devendo ser contínuo, acompanhando a ação dos docentes, a fim de que o estudante com risco de fracasso escolar não tenha prejuízos de aprendizagem e siga em sua escolarização (BRASIL, 2000). Cabe aqui apresentarmos que o conceito de PEI vem se estruturando historicamente, no qual ressaltamos a década de 1970, passando de um modelo centrado na instituição, tradicional, para um modelo em que as ações estariam centradas na pessoa:

(...) o planejamento centrado na instituição (ou tradicional) tinha como objetivo específico alterar ou amenizar o déficit causado pela deficiência. Seus programas e serviços envolviam segregação e eram similares ou padronizados para as pessoas de uma mesma instituição. (TANNÚS VALADÃO, 2010, p.35)

Perante as colocações a respeito do PEI, reconhecemos que elaborá-lo não é tarefa simples, pois requer conhecimento sobre o estudante e deve ser elaborado de forma conjunta, com a participação preferencialmente da família, quando este for menor de idade ou houver essa necessidade e do próprio estudante. Sempre com foco em suas necessidades reais: “o que quer ensinar, como se vai avaliar, quem é o responsável por acompanhar cada ação” (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56)

Na perspectiva de PEI trazida por Pletsch; Glat (2013), são sugeridos três níveis de planejamento para a elaboração do PEI, como apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Níveis de Planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I - Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II - Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Nesse nível ocorre a elaboração do PEI entrelaçado com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o aluno.
Nível III - Intervenção	Ocorre a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Pletsch; Glat (2013).

No nível I ocorre a identificação do estudante a partir do conhecimento de suas necessidades educativas. No nível II as avaliações quanto às potencialidades e dificuldades do estudante e é nesse nível também que ocorre a elaboração do PEI junto com as adaptações curriculares e do ambiente de estudo, de acordo com a necessidade de cada estudante. No nível III ocorrem as intervenções necessárias a partir dos objetivos propostos pelo PEI e também junto à reavaliação do estudante em questão.

Sendo assim, é possível compreender que é preciso priorizar um planejamento que atenda às necessidades do estudante PAEE, contribuindo assim para sua escolarização e transformação nas formas de ensino e nas relações entre atendimento especializado e a classe regular, a fim de contribuir com as especificidades de cada estudante, suas individualidades e desenvolvimento. Dentro desse PEI então, estariam também previstos a acessibilidade do estudante no contexto da sala comum, o que dialoga com o planejamento e com o plano de aula do professor.

1.2 Acessibilidade, Adaptação, Adequação e DUA

As modificações curriculares para atender as necessidades de cada estudante PAEE inserido na educação básica regular tem recebido denominações e conceitos diferentes, porém durante muito tempo a denominação mais utilizada pela literatura foi o termo “adaptação escolar/curricular”. Segundo Pires e Mendes (2019, p.390), no Brasil como referência a esse termo observamos a incidência nas pesquisas acadêmicas brasileiras do “Projeto Escola Viva – Adaptações Curriculares” (ARANHA, 2005). Esse projeto foi orientado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a fim de oferecer aos docentes alguns materiais que auxiliassem nas formações para o trabalho sobre educação inclusiva.

O termo “adaptação escolar/curricular” é subdividido em pequeno e grande porte. Segundo Aranha (2005, p. 9), as adaptações curriculares de pequeno porte dizem respeito a “modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula”. Enquanto as adaptações de grande porte são os ajustes cuja implementação depende de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor.

Porém no campo da psicologia de autoria de Maria Helena Novaes,

Adaptação consiste, pois, num processo que leva o indivíduo a dominar as exigências do meio, através de diversas modalidades, havendo sempre expectativas em torno das suas formas de adaptação nos diversos sistemas de relações. (NOVAES, 2002, p. 18)

Para Vieira (2012), em sua pesquisa, o termo adaptação curricular aparece vinculado ao termo adequação/flexibilização curricular. Para o autor, “flexibilizar ou adequar, nesse sentido, significa superar obstáculos que buscam dificultar o acesso ao conhecimento” (VIEIRA, 2012, p. 298).

Há outras referências (LOBO, 2011; MELO, 2008; VALERA, 2015; MESQUITA, 2015; SANTOS, 2015; FLORO, 2016; CORREIA, 2016; MESQUITA, 2013), as quais foram possíveis de identificar por meio do cruzamento dos conceitos diferenciação, flexibilização,

adequação e adaptação curricular. Nessas pesquisas foi possível observar práticas curriculares para estudantes PAEE e as possibilidades que as instituições de ensino encontraram para incluir esses estudantes na sala regular de ensino.

Já o conceito de diferenciação, de acordo com Madureira e Leite (2003), trata-se de um modelo de ensino centrado no aluno, tendendo os conhecimentos que estão propostos no currículo, incluindo seus interesses e motivações que o levam a aprender.

Para essa discussão trazemos o conceito de DUA (desenho universal da aprendizagem) que segundo Zerbato (2018, p.56)

consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes.

O DUA atende aos diversos perfis de aprendizagem que existem dentro de uma sala de aula, visando ampliar as oportunidades de ensino e reduzir as barreiras ao ensino para todos dentro da sala comum, através de três princípios: Envolvimento, Representação e Ação e Expressão. (ZERBATO; MENDES, 2018, NUNES; MADUREIRA, 2015).

Neste sentido, ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno em particular, em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013). Posto isto é possível considerar que o DUA pode ser considerado uma forma de embasamento no sentido de abranger as diversidades dentro de uma sala de aula e junto a isso ao falarmos em pluralidade, é necessário o olhar para as diversas possibilidades de ensino e suas mais variadas estruturas, assim como a formação daqueles que irão atuar diretamente com os estudantes PAEE.

2. O CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS E NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O ensino médio é uma etapa final da educação básica e fundamental na formação de jovens, concluindo sua formação elementar e tornando-os aptos à participação social, política e econômica. Saviani (2003, p. 136) entende que o ensino médio é uma etapa em que se deve evidenciar como o trabalho se desenvolve e como é organizado na sociedade. A partir dessa perspectiva de politecnia, todo trabalho humano envolve aspectos tanto manuais, como intelectuais e sua dissociação é uma construção social e histórica.

Em relação ao ensino médio integrado, evidenciam-se duas dimensões, uma delas é a formal que se refere à possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio e outra é a conceitual, que representa um projeto de formação integral dos estudantes junto ao ensino médio. No caso da integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional, não pode existir essa separação ou mesmo hierarquia entre conteúdos propedêuticos e técnicos, mas sim uma unidade, a fim de superar essa dualidade e incluir práticas pedagógicas.

O ensino médio integrado à educação profissional, foi inicialmente previsto pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), tendo seu conteúdo incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 11.741, de 2008 (BRASIL, 2008a). Refere-se a uma das modalidades de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, a qual o sentido está no compromisso ético e político de assegurar aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral, tal como foi descrito no parágrafo segundo do artigo 36 da versão original da LDB.

Seu conceito, porém, excede o aspecto formal da integração no que tange às finalidades formativas, implicando também a integração entre trabalho, ciência e cultura no projeto político-pedagógico - PPP a qual tem como objetivo principal a formação integral e integrada dos estudantes. O ensino médio integrado ao ser visto como uma concepção de formação humana, adquire um sentido filosófico e epistemológico, que não admite a simples junção de disciplinas consideradas de formação profissional ou geral no currículo. Segundo Ramos (2017), anteriormente ele objetiva uma compreensão das relações: econômica, social e histórica, entre essas dimensões da prática social, mediante um currículo que leve à apreensão de conceitos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar.

Retoma-se aqui a necessidade de pensar educação como um todo, uma formação integrada que tenha como principal objetivo a formação plena dos estudantes e que contribua para a formação de sujeitos autônomos e capazes de compreenderem o processo histórico para intervir conscientemente na realidade. O processo educativo para garantir a formação humana integral deve aproximar todas as dimensões da vida, ou seja, trabalho, ciência e cultura.

O trabalho compreendido como realização humana inerte ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (PACHECO, 2012, P. 59-60).

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2018a), o trabalho é entendido como uma práxis a qual possibilita criar e recriar a existência humana. O documento aponta uma formação para o “mundo do trabalho” e não para o “mercado de trabalho” como um de seus principais objetivos e insere a educação profissional neste contexto. A partir dessa perspectiva, o trabalho não se limita apenas a uma atividade ou emprego, mas sim a produção de todas as dimensões da vida humana. No contexto dessas discussões, a educação profissional se insere de forma fundamental, pois possibilita compreender o processo de produção como um todo, por meio da associação entre trabalho produtivo e educação intelectual. Trata-se, portanto, de uma educação não dicotômica, mas mediadora do processo de produção e do processo político, ideológico e cultural.

A formação integrada sugere, diante do exposto, superar o ser humano que historicamente sofreu com a divisão social do trabalho, entre manual e intelectual. Trata-se de superar a quase exclusividade de preparação para o trabalho operacional, mas garantir ao educando o direito a uma formação completa, garantindo uma visão crítica do mundo e que possa promover sua atuação como cidadão integrado à sociedade política (CIAVATTA, 2010).

Dentro da concepção das possibilidades da formação no mundo do trabalho, foram criados os Institutos Federais, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)³, mediante um novo agrupamento das escolas técnicas, agrotécnicas e centros federais de educação tecnológica, juntamente com a instituição dessa rede no âmbito do sistema federal de ensino, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas

³ Além dos Institutos Federais, a RFEPCT é formada também pelo Colégio Pedro II, dois CEFETs (Centro Federal de Educação Tecnológica), UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais.

diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008b, p. 1)

Segundo Villela (2017) a Rede Federal representa um bom desempenho nas avaliações, o que está ligado aos altos investimentos na estrutura física e na contratação de profissionais capacitados, à boa remuneração e estabilidade da carreira docente e à aplicação prática dos conteúdos curriculares. Por fim, os IFs e o ensino médio integrado, por eles ofertado, são exemplos de educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil.

2.1 O atendimento e o apoio educacional especializado no contexto dos Institutos Federais

A educação profissional é também um direito do estudante PAEE, devendo ocorrer em cursos nas redes regulares de ensino, seja ela pública ou privada. Partindo-se da LBI (2015), ter acessibilidade nesse contexto também é direito desse estudante, estando garantido tanto os serviços da educação especial como a:

- 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; (...)
 - IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; (...)
- (BRASIL, 2015, p. 24).

A LBI (BRASIL, 2015) não faz distinção de níveis de ensino, porém, no movimento político na Educação Especial desde 2008, se percebe uma distinção entre o que se tem realizado na educação infantil e no ensino fundamental, para o que se vivencia no contexto do ensino médio, superior e na educação técnica e tecnológica. Fato que reflete nas condições de apoio, de estrutura e financiamento do atendimento educacional especializado, na acessibilidade curricular e na escolarização dos estudantes PAEE. Entende-se que cada contexto, instituição e nível de ensino possui especificidades que devem ser consideradas, mas os estudantes precisam ter garantido o direito de condições de igualdade também no ensino médio integrado.

No contexto da educação profissional, um dos grandes marcos na discussão sobre inclusão desde sua criação foi o Programa Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP), que objetivava entre suas medidas a construção de uma política pública inclusiva que favorecesse “condições de acesso ao público-alvo da Educação Especial nos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação

Tecnológica, garantindo-lhes, assim, a inserção no mundo do trabalho e, por conseguinte, independência econômica” (FRANÇA; TEIXEIRA, 2016, p. 66). A criação dos núcleos impulsionou o debate sobre inclusão no contexto dos campi, em virtude de ser prevista a implantação em cada local.

No contexto atual, as definições de siglas para os NAPNEs não são unânimes, nem as concepções sobre o papel que esses possuem em relação aos estudantes PAEE. Alguns núcleos se nomeiam como Atendimento, como na implantação, outros enquanto apoio, assim como se diferenciam o público atendido, alguns se referindo ao estudante PAEE, outros abrangendo todas as necessidades educacionais específicas, nomenclatura utilizada pela Rede de Educação Profissional para se referir a um público ampliado. (RODRIGUES SANTOS, 2020). Porém o objetivo é comum, estes núcleos constituem-se como espaço que realiza um movimento voltado para inclusão escolar dentro dos IFs.

A SETEC, através da Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica (DPR), criou um documento orientador que definia o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), porém, esse documento, apesar de ter circulado no contexto da rede federal, não foi publicado. A definição trazida de núcleo nessa construção que foi coletiva foi como:

o setor das instituições de educação profissional que articula pessoas e setores para criar a cultura da "educação para a convivência", aceitação da diversidade e, principalmente, a quebra de barreiras físicas, educacionais e atitudinais impeditivas a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes especificados neste documento subsidiário (BRASIL, 2018, p. 17).

Diante do exposto é possível entender que faz parte das competências do NAPNE a articulação de estratégias que desenvolvam o ingresso, a permanência e também a saída com êxito dos estudantes PAEE para o ensino superior e/ou para o mundo de trabalho. Dentro dessa definição, entende-se que a concepção do núcleo como setor também não é unânime, o que traz o desafio em relação a sua estrutura, condições de funcionamento, carga horária para trabalho, etc. (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Na Política Nacional de Educação Especial (2018), apresentada em consulta pública, o “Núcleo de Acessibilidade e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas” também é entendido enquanto apoio, não atendimento, quando os coloca dentro do rol de serviços e recursos especializados, devendo ser

uma forma de apoio especializado oferecido em instituições de educação superior, mediante serviços e recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais disponibilizados por profissionais especializados, quando demandados por universitários que necessitam de apoio da Educação Especial. Destina-se principalmente ao estudante, objetivando eliminar barreiras que restringem sua plena

participação no ambiente acadêmico e propiciar-lhe acessibilidade à aprendizagem e ao currículo (BRASIL, 2018, s/p).

Nessa versão da consulta, mesmo utilizando-se a nomenclatura de público costumeiro na Rede Profissional Tecnológica, não se faz referência ao ensino médio integrado, técnico e tecnológico. Além do apoio ao estudante, como mencionado acima, se tem a ampliação do foco a

comunidade acadêmica, por meio de: (a) orientação docente e atividades que contribuam para a formação dos professores; (b) orientação aos gestores na tomada de decisões ou em questões que envolvam o estudante atendido pelo serviço; (c) orientação aos demais estudantes e colaboradores locais, de modo a contribuir para o desenvolvimento inclusivo das instituições de ensino superior. O núcleo de acessibilidade é garantido pelo Decreto nº 7.611/2011. (BRASIL, 2018, s/p).

Sabe-se que se trata de um documento em suspensão por inconstitucionalidade, mas observa-se, que mesmo nele estando prevista a existência dos núcleos dentro do documento, todavia existe a garantia legal do Atendimento Educacional Especializado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, define o Atendimento Educacional Individualizado como

ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado para apoiar o desenvolvimento curricular do estudante, bem como apoiar o planejamento de atividades pedagógicas realizadas na escola pelo professor da classe comum (BRASIL, 2018, s/p).

Ou seja, entende-se que o atendimento e o apoio do núcleo não seriam concorrentes, mas se somariam nessa rede de apoio de serviços. O que também se defende neste trabalho e também por autores como “o pensar coletivo mediado pelos NAPNEs não substituiria, de maneira alguma, o papel do Atendimento Educacional Especializado, da equipe multiprofissional e dos demais atores envolvidos no processo de escolarização dos estudantes”. (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 08)

O AEE apresenta um papel importante na educação do PAEE, também definido na política de 2008, tendo como função

(...) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p. 10).

Conforme o documento (BRASIL, 2008), o AEE deveria ocorrer prioritariamente nas SRM's (Salas de Recursos Multifuncionais) e no contraturno escolar, realizado em classe regular. O que alguns autores já apontaram que esse serviço como modelo único deveria ser ampliado, repensado com estratégias de trabalho colaborativo, como

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público alvo da educação especial [...] (MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Entende-se que são diversas as formas de operacionalização do AEE, entre as quais pode-se citar a perspectiva colaborativa, ou, até mesmo, em outros ambientes escolares com oferecimento de um atendimento individual em demais espaços disponíveis na escola. Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) relatam a experiência de uma docente de educação especial do Instituto Federal Baiano, instituição que possui educador especial atuando com o Atendimento Educacional Especializado, trazendo as possibilidades do trabalho em colaboração, principalmente pelo contexto do ensino integrado, integral, com uma grande gama de disciplinas, entendendo como importante a atuação desse profissional no contexto da sala de aula.

No Brasil, as leis garantem direitos aos estudantes PAEE, mas a realidade institui desafios aos quais as escolas não têm dado conta de atingir por falta de financiamento, estrutura e a incorporação da Política. Na maioria dos IFs, ainda existe o questionamento sobre a falta do AEE previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

De acordo com a Política (2008), para garantir os direitos dos estudantes nesse contexto, é obrigatória a presença da figura do Professor de Educação Especial. Fato que faz com que muitos núcleos, mesmo com pessoas comprometidas, tenham lacunas de formação relacionadas à acessibilidade para o estudante PAEE. Outro fator importante é que os estudantes têm ingressado no ensino médio e superior com deficiências de escolarização, como, por exemplo, o não conhecimento de Braille, Libras, uso de recursos de tecnologia assistiva, etc., sendo necessária a atuação desse especialista para que ele ingresse no mundo do trabalho de maneira autônoma (SONZA, VILARONGA, MENDES; 2020).

Vale destacar, também, que muitos professores responsáveis pelas disciplinas técnicas da formação profissional se tornam docentes após o ingresso por meio de concursos, mas que não possuem formação em licenciatura. Este fato, que faz com que estratégias de ensino em parceria sejam necessárias para garantir o direito dos estudantes, não só PAEE, mas da sala como todo (SONZA, VILARONGA, MENDES; 2020).

Por ser então esse núcleo entendido, na instituição pesquisada, como apoio ao docente e por sua importância no contexto da Rede Profissional Tecnológica, entende-se que esse

também está presente na construção do nosso problema de estudo. Porém, como descrito anteriormente, esse apoio não está previsto da mesma forma em todas as instituições da rede; por isso, é preciso discutir a proposta de trabalho do IFSP para que posteriormente seja possível analisar o caso de um campus específico, como é proposto nesta pesquisa.

2.2 A proposta de trabalho com estudantes PAEE no contexto do IFSP

Atualmente o IFSP desenvolve atividades nas seguintes modalidades de ensino: médio integrado, técnico, superior, educação de jovens e adultos, pós-graduação e cursos técnicos na modalidade a distância, além de projetos comunitários e de extensão, configurando-se nos cursos profissionalizantes.

Segundo Ferretti (2011), o IFSP decidiu manter os modelos concomitantes e subsequentes e voltar a oferecer o ensino médio integrado ao técnico profissionalizante no final de 2008, considerando sua sólida experiência na oferta de educação profissional técnica de nível médio. O Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997, que estabelecia total independência entre ensino médio e educação profissional, o que tornou possível a rearticulação entre essas modalidades de ensino de forma articulada e subsequente. No ano de 2012 assinou um acordo de cooperação com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tendo como objetivo a oferta de educação técnica de nível médio para os estudantes matriculados na rede estadual. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ficaria responsável pela organização e oferta das disciplinas próprias do ensino médio, por meio de uma escola parceira e o IFSP pela formação profissional. Atualmente o ingresso ao IFSP se dá mediante processo seletivo e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Os cursos ofertados pelo IFSP são consonantes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o Plano de Desenvolvimento Institucional. Assim, compreende o ser humano como ser sócio histórico e a educação profissional técnica de nível médio a partir da perspectiva da educação integral e politécnica.

A atuação do IFSP com estudantes atendidos em suas diferenças está prevista em seus documentos oficiais, sendo o NAPNE regulamentado na Resolução 137/2014, com previsão de implantação em cada câmpus do IFSP, tendo como objetivos:

- I. Criar a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;
- II. Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do *campus*;
- III. Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação no *campus*;

- IV. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão no IFSP; aprovado pela Resolução n. 137, de 4 de novembro de 2014
- V. Promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação como diretrizes do *campus*. (IFSP, 2014, p. 03-04).

Em relação ao público-alvo, o documento relaciona a atuação junto aos estudantes PAEE, enfatizando, no seu artigo Art. 6º, que “Constitui-se público-alvo das ações inclusivas do NAPNE de cada câmpus os estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência, transtorno do espectro autista e de altas habilidades/superdotação” (IFSP, 2014, p. 03-04), público denominado como PAEE na Política de Educação Especial (2008).

É prevista a composição do núcleo por eleição, tendo mandato de 2 anos, composto por profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica, um (a) pedagogo (a), um (a) assistente social, um (a) psicólogo (a) e um (a) técnico (a) em assuntos educacionais. Além desses profissionais,

podem participar outros servidores do IFSP (docentes e técnicos administrativos) e pessoas da comunidade escolar (direção-geral, docentes, técnicos-administrativos, estudantes e familiares) que se identificam com a temática da inclusão, manifestam o desejo de participação no NAPNE e se dispõem a incorporarem-se nos projetos de inclusão e a desenvolver as ações da educação inclusiva no câmpus. (IFSP 2014, p. 03-04).

Vale ressaltar que a maioria dos NAPNEs vivenciam a falta de um educador especial, o que muitas vezes acaba dificultando o êxito de algumas atividades. Esse profissional seria de extrema importância considerando-se que a educação especial deve estar presente em todos os níveis de ensino. Ter a presença desse conhecimento específico na educação profissional é também um direito do estudante PAEE, devendo ocorrer em cursos nas redes regulares de ensino seja ela pública ou privada, sendo que compete a estas instituições realizar as adequações que permitam o acesso das pessoas com deficiência ao ensino profissionalizante e ao mundo do trabalho (BRASIL 2001).

Nos documentos do IFSP, existe a previsão de um nomeado Plano Educacional Individualizado, que "consiste em um documento que contém as informações sintetizadas, obtidas pela CSP (Coordenadoria Sociopedagógica) e NAPNE, assim como o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. (IFSP, 2017, p. 4). O PEI, nesse contexto, seria de extrema importância para se definir os recursos e serviços necessários para caso estudante, pensados de maneira coletiva, pois, trata-se de um documento que norteia os suportes a serem oferecidos aos estudantes PAEE (TANNÚS- VALADÃO, 2011).

O item “III. O Programa Pedagógico tem relação direta com o Componente (s) curricular (es), sugerindo que docentes repensem seus objetos específicos, conteúdos, metodologias e

formas de avaliação. Sendo então, o NAPNE, responsável por pensar em conjunto com as docentes ações relacionadas diretamente ao planejamento.

III. PROGRAMA PEDAGÓGICO – Na terceira etapa, 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.

Fica evidente a relevância de estudos voltados ao processo de inclusão dos estudantes PAEE nos IFs, assim como questões quanto ao planejamento do ensino, acessibilidade e permanência.

3. MÉTODO

Perante o exposto, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral descrever e analisar o planejamento docente para os estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado tendo como lócus um câmpus do IFSP e como objetivos específicos: a) identificar quais as bases e as parcerias que ocorrem no planejamento para esses estudantes, b) analisar a existência de um planejamento individualizado e quais os sujeitos que participaram do processo e c) avaliar os avanços e os desafios vivenciados pelos docentes da sala comum no momento de planejar o ensino.

Com a intenção de atingir os objetivos propostos, a pesquisa se deu por meio de entrevistas individuais com os docentes dos estudantes PAEE do IFSP e também com a equipe do NAPNE, a fim de conhecer como os mesmos realizam os planejamentos para esses estudantes. Para isso, a presente pesquisa caracteriza-se um estudo de caso do tipo descritivo, com abordagem qualitativa descritiva.

3.1 Caracterização da pesquisa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa por sua vez é bastante eficaz quando utilizado em estudos que descrevem ambientes e interações, como é o caso das instituições de ensino. Sampiere, Collado e Lucio (2013) destacam que um ponto importante da abordagem qualitativa é a possibilidade de perguntas hipóteses, antes, durante e depois do processo de coleta e análise dos dados, o que é muito utilizado em pesquisas da área da educação.

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, uma vez que, a mesma contemplará o estudo, a análise, o registro e a interpretação de fatos sem a interferência do pesquisador (BARROS; LEHFELD, 2007). Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve apenas observar o

funcionamento de uma estrutura, sistema, método ou processo, visando a identificação, registro e análise das características.

A pesquisa pode ser entendida como um estudo de caso, que de acordo com Yin (2001, p.32) “ é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definido”. Yin (2001) enfatiza ser a estratégia mais escolhida quando é preciso responder a questões do tipo “como” e “por quê” e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

Sendo assim, um estudo de caso não busca a generalização de seus resultados, mas sim a compreensão e interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos. Embora não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação do conhecimento, por meio de possíveis generalizações ou proposições teóricas que podem surgir do estudo. (YIN, 2001).

3.2 Local

A pesquisa foi realizada em um Câmpus do IFSP do interior do estado. A instituição⁴ funciona desde 2008 nos moldes atuais a qual se encontra oferecendo cursos de nível técnico, tecnológicos, graduações, mestrado e curso de extensão (centro de línguas, cursinho popular, cursos à distância, entre outros).

Segundo informações encontradas na página online da instituição, a mesma encontra-se estruturada por meio de uma proposta inovadora de gestão: a parceria entre o poder público, federal e municipal, e a sociedade civil organizada, que tem apresentado resultados positivos do ponto de vista de sua solidificação junto ao município a qual se encontra e sua região. Sua atuação vai desde o ensino técnico de nível médio até a pós-graduação, assim como também no desenvolvimento de programas de extensão, divulgação científica e tecnológica, além de realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo.

A pesquisa foi realizada nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a qual conta com as modalidades: técnico em automação industrial, técnico em química, técnico em mecânica (modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos).

⁴ A página do câmpus não foi referenciada para garantir o anonimato da pesquisa.

3.3 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa 8 docentes vinculados à Rede Federal de ensino da instituição pesquisada a qual atuam de forma direta com estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado. Para participar da pesquisa foram utilizados enquanto critério de inclusão, que os docentes estivessem atuando durante o período da pesquisa com estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado na instituição de ensino pesquisada

Quadro 2 - Caracterização dos Participantes

Participante	Sexo	Idade	Formação Inicial	Formação Continuada	Tipo da Formação Inicial	Tipo de Formação Continuada	Tempo de Atuação como Docente	Regime de Contratação	Disciplina ministrada	Estudante PAEE que tem contato
Maurício	Masculino	48	Ensino Superior (Bacharel/Licenciatura)	Mestrado	Presencial/Federal	Presencial/Federal	De 21 a 30 anos	Concursado/Efetivo/Estável	Filosofia	Tereza
Moisés	Masculino	42	Ensino Superior (Bacharelado)	Doutorado	Presencial/Estadual	Presencial/Federal	De 11 a 20 anos	Concursado/Efetivo/Estável	Saúde e Segurança no Trabalho	Tereza, Pablo e Raul
Aurora	Feminino	44	Ensino Superior (Licenciatura)	Doutorado	Presencial/Estadual/Privada	Presencial/Federal	De 21 a 30 anos	Contrato Temporário	Português	Tereza
Amélia	Feminino	48	Ensino Superior (Licenciatura)	Mestrado	Presencial/Federal/Privada	Presencial/Estadual	De 11 a 20 anos	Concursado/Efetivo/Estável	Educação e Libras	Tereza
Pilar	Feminino	33	Ensino Superior (Licenciatura)	Mestrado	Presencial/Privada	Semipresencial/Federal	De 11 a 20 anos	Concursado/Efetivo/Estável	Matemática	Pablo e Raul
Luzia	Feminino	30	Ensino Superior (Licenciatura)	Doutorado	Presencial/Estadual	Presencial/Federal	De 4 a 10 anos	Contrato Temporário	Física	Tereza, Pablo e Raul
Jade	Feminino	36	Ensino Superior (Bacharel/Licenciatura)	Doutorado	Presencial/Federal/Estadual	Presencial/Federal	De 11 a 20 anos	Concursado/Efetivo/Estável	Sociologia	Tereza, Pablo e Raul
Ester	Feminino	33	Ensino Superior (Bacharelado)	Doutorado	Privada/À Distância	Presencial/Estadual	De 4 a 10 anos	Contrato Temporário	Química	Tereza

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020

Fazendo uma análise quanto à caracterização dos docentes que participaram da pesquisa, quatro têm como formação inicial a licenciatura, três bacharelado e dois em ambos. Quanto à formação continuada, seis dos docentes têm o doutorado como maior titulação, e três o mestrado, o que mostra que grande parte dos professores desse campus do IF possui pós-graduação, mesmo não sendo exigência para o ingresso no concurso ou processo seletivo.

Referente à formação, tanto a inicial como continuada a maior parte se deu no formato presencial, sendo apenas um docente que teve a formação na modalidade semipresencial e um totalmente à distância. Destas formações, a maior parte se deu em rede federal e/ou estadual. Em relação ao tempo de atuação como docente, quatro estão atuando entre 11 e 20 anos, três entre 4 a 10 anos e dois entre 21 a 30 anos.

Os docentes que participaram da pesquisa ministram as seguintes disciplinas: Saúde e Segurança no Trabalho, Física, Português, Química, Sociologia, Matemática, Filosofia e Libras.

Os estudantes PAEE que estão no Ensino Médio Integrado deste campus do Instituto Federal são: Tereza, estudante surda do curso de Química, Raul, estudante autista do curso de Automação e Pablo, estudante Asperger, também de curso de Automação.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Roteiro de Entrevista com o Coordenador do NAPNE (APÊNDICE B). Este roteiro foi elaborado com questões semiabertas a fim de conhecer o tempo de funcionamento do NAPNE, quem são os participantes, quem são os estudantes PAEE e outras questões relacionadas com o planejamento docente e a relação do NAPNE.

Para Duarte (2006, p. 64-66) a entrevista semiaberta parte de um roteiro pré-estabelecido, apoiado em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que irão surgindo à medida que se recebe as respostas do participante da pesquisa.

b) Questionário de identificação dos participantes (APÊNDICE A), adaptado com base no instrumento de Caracterização de Participantes elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”⁵. Este questionário teve como

⁵ LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MENDES, Enicéia Gonçalves. A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

objetivo coletar informações referentes aos dados pessoais, dados a respeito da formação, sendo ela inicial e continuada e também atuação profissional dos participantes da pesquisa. O roteiro deste questionário é constituído por três blocos, sendo eles:

- Bloco 1: Identificação do Docente: nome, data de nascimento, município de nascimento, nacionalidade, município que reside, sexo, cor/raça e se o docente se enquadra em alguma condição de deficiência.

- Bloco 2: Formação: Escolaridade, formação inicial, tipo de ensino do curso, rede de ensino do curso, tempo de conclusão do primeiro curso, se o curso contemplou conteúdos da educação especial (caso a resposta anterior seja sim, a próxima pede que assinale qual o tema que foi contemplado), formação continuada, curso da mais alta titulação, tipo do curso, rede de ensino, tempo de conclusão, cursos realizados nos último dois anos, rede de ensino do curso e sua contribuição para a docência e tempo de atuação como docente.

- Bloco 3: Caracterização do trabalho atual: regime de contratação, faixa salarial, carga horária semanal, nível de ensino a qual atua, número de estudantes PAEE em sala de aula e número de estudantes em geral em sala de aula.

c) Roteiro de Entrevista Semiestruturado com os Docentes (APÊNDICE C). Fundamentado com base nos seguintes questionários: Questionário de avaliação da política de inclusão escolar: professor (a) de sala comum, também do projeto “Avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica⁶.

O questionário inicial foi composto por questões fechadas, que após passar por juízes do grupo de pesquisa para avaliar a contextualização para docência EBTT, foi observado que o formato do questionário não contemplava todos os objetivos específicos da pesquisa, optou-se então por adaptar o instrumento para um roteiro de entrevista semiestruturada.

Para Lüdke; André (1988, p. 34), a entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta de dados que permite o alcance imediato e coerente da informação a qual se deseja obter, seja com qualquer tipo de informante e os mais variados tópicos. Marconi e Lakatos (2004) também afirmam que na entrevista semiestruturada, o entrevistador tem a liberdade para direcionar cada situação na direção que considere mais adequada para aquele momento. É uma maneira de poder explorar de forma mais abrangente a questão.

⁶ LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MENDES, Enicéia Gonçalves. A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

Esse roteiro contou com 21 questões organizadas em grupos (QUADRO 3) e teve como objetivo o conhecimento quanto ao planejamento para estudantes PAEE no Ensino Médio integrado segundo os docentes.

Quadro 3 - Organização das questões semiestruturadas

Grupos	Questões
1. Informações sobre Planejamento	Qual (is) disciplina (s) leciona?
	Participa do planejamento coletivo?
	Com qual frequência do planejamento é realizado?
	O planejamento é reelaborado quando necessário?
	Quem participa do planejamento?
2. Informações sobre estudante PAEE e as estratégias e ensino docente	Com qual público você trabalhada no momento?
	Você encontra dificuldades para trabalhar com esse estudante?
	Como é a participação dele em sala de aula?
	Você utiliza algum tipo de diferenciação?
	Como são as avaliações escritas?
	Esse aluno recebe algum tipo de apoio em sala de aula? Qual?
	Você utiliza de diferenciações curriculares de acordo com a especificidade do estudante?
Você acredita que esse estudante irá dar continuidade nos estudos ou mercado de trabalho?	
3. Informações sobre materiais e equipamentos utilizados	Comente sobre o material adaptado.
	Avalie as condições de acessibilidade em sala de aula. Como são as condições dos equipamentos e recursos para os estudantes PAEE?
4. Informações sobre avaliação de aprendizagem	Como é a interação dos estudantes PAEE em sala? E com os demais estudantes?
	Como você avalia a aprendizagem desses estudantes?
	E o desempenho dos estudantes PAEE? Correspondem ao planejamento?
	O que você tem a relatar sobre as suas possibilidades para realização do planejamento para esses estudantes? Qual seu grau de domínio? Tem dificuldades?.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020

Os roteiros de entrevistas foram elaborados e posteriormente apresentados e discutido por juízes que fazem parte do Grupo de Pesquisa de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP⁷), a qual é composto por estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado, mestres e doutores que participaram da validação dos roteiros.

⁷ Grupo de pesquisa criado no ano de 1997, pela professora Enicéia Mendes, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e é composto por professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e seus respectivos orientandos da graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado da Universidade Federal de São Carlos.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Em conformidade com os objetivos propostos na pesquisa e a metodologia apresentada, o delineamento de pesquisa desenvolveu-se de acordo com as etapas mencionadas a seguir:

- Etapa preliminar: Encaminhamentos éticos e preliminares
- Etapa I: Compreensão do contexto investigado
- Etapa II: Informações sobre o planejamento docente

3.5.1 Etapa Preliminar

Primeiramente o projeto de pesquisa foi encaminhado no dia 17 de junho de 2019 via *e-mail* para a instituição de ensino e recebendo a anuência de autorização no dia 27 de julho de 2019, foi encaminhada também via *e-mail* uma Carta de Autorização para realização da pesquisa. Após esse primeiro contato, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (ANEXO A) na data de 30/07/2019 e aprovado em 28/08/2019 de acordo com o parecer de nº 3.539.016. O estudo foi desenvolvido de acordo com os parâmetros das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde N° 466, de 12 de dezembro de 2012, e N° 510 de 07 de abril de 2016, que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos e ciências sociais aplicadas.

Com a aprovação foi realizado um novo contato com a direção acadêmica para agendamento da apresentação do projeto de pesquisa aos docentes, assim como a efetivação dos convites para participação. Para os docentes interessados em participar da pesquisa, antes do início da coleta os mesmos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D), procedimento inicial que se repetiu com todos os participantes que se mostraram interessados em participar da pesquisa.

Vale ressaltar que durante todo o processo foi assegurada a autonomia e a liberdade dos participantes na pesquisa, sendo garantido a confidencialidade, privacidade de suas identidades.

3.5.2 Etapa I: Compreensão do contexto pesquisado

A primeira coleta de dados dessa etapa foi realizada com o coordenador do NAPNE e também diretor do campus da instituição. Esse procedimento se deu via *Skype* na data de 22 de outubro de 2019, utilizando do roteiro de entrevista com questões semiabertas (APÊNDICE B), assim como já mencionado anteriormente. Esta entrevista teve a duração de 46 minutos e foi gravada por um *smartphone* com autorização prévia do entrevistado.

Neste primeiro contato, o objetivo foi de conhecer o tempo e funcionamento do NAPNE na instituição, quem eram os participantes efetivos naquela gestão, como se dava a participação

do NAPNE nos planejamentos, se eles eram realizados individualmente para cada estudante, dentre outros questionamentos para conhecimento da instituição, dos atendimentos para com os estudantes PAEE e afins. O campus não possui professor de educação especial, por esse motivo foi dado enfoque único inicialmente ao núcleo.

3.5.3 Etapa II: Informações sobre o planejamento docente

Nesta etapa foram realizadas entrevistas com os docentes que ministram aulas para os estudantes PAEE, indicados pelo representante do NAPNE. As entrevistas foram realizadas individualmente, guiadas pelos roteiros personalizados contendo questões amplas, e, no roteiro de docentes, fichas de questões norteadoras para um maior detalhamento dos dados, até que a pesquisadora estivesse segura de que as informações coletadas foram suficientes para a pesquisa.

É importante ressaltar que parte da coleta de dados ocorreu em um período épico historicamente, politicamente e socialmente por conta da Pandemia provocada pela Covid-19⁸, popularmente conhecida como Coronavírus. Quatro das entrevistas com os docentes foram realizadas presencialmente no campus antes da Pandemia em contexto no dia 4 de março de 2020. Contudo, durante o período de isolamento social em vista das impossibilidades de contato direto, as demais entrevistas com os docentes foram realizadas via *Hanghout* ou *Google Meet*, de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

3.5.3.1 Entrevistas individuais presenciais

A realização das entrevistas individuais foi realizada da seguinte forma, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Coleta de Dados Presenciais

Participantes	Data da Entrevista	Duração
Moisés	04/03/2020	16:02 minutos
Amélia	04/03/2020	41:51 minutos
Maurício	04/03/2020	30:15 minutos

⁸ A COVID-19 consiste em uma doença altamente contagiosa provocada por uma família de vírus (SARSCoV-2) que atinge o sistema respiratório, causando infecções pulmonares com sintomas que variam de leves até casos mais graves, levando a óbito uma parcela significativa dos infectados, por meio da síndrome respiratória aguda (BRASIL, 2020).

Aurora	04/03/2020	18:06 minutos
--------	------------	---------------

Fonte: Dados da pesquisadora, 2020

As entrevistas presenciais foram realizadas no horário de expediente dos docentes com agendamento prévio com os mesmos.

3.5.3.2 Entrevistas individuais à distância

As demais entrevistas que ocorreram no período de Pandemia foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos docentes via *Google Meet* ou *Hangout*, e cumprindo assim com as orientações estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Todas foram gravadas em gravador portátil ou gravador de voz de *smartphone* para posterior transcrição dos dados para comprovação, autenticidade e credibilidade científica dos dados coletados (MANZINI, 2012).

A realização das entrevistas individuais foi realizada da seguinte forma, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Coleta de Dados a distância

Participantes	Data da Entrevista	Duração
Ramiro	23/10/2019	17:12 minutos
Ester	05/05/2020	33:58 minutos
Jade	06/05/2020	24:19 minutos
Luzia	06/05/2020	19:06 minutos
Pilar	01/06/2020	21:10 minutos

Fonte: Dados da Pesquisadora, 2020

3.6 Transcrição e análise de dados

Após coleta dos dados, os mesmos foram transcritos e revisados. Segundo Manzini (2012), essa etapa deve ser realizada apenas pelo próprio pesquisador, levando em conta que apenas ele poderá ter olhares e interpretações daquilo que foi exposto durante sua coleta e que em algum momento possa contribuir com a análise.

Em relação ao planejamento docente, os dados das entrevistas foram organizados com base nos objetivos, que correspondem ao contexto do campus e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); estratégias de planejamento docente e

o papel das bases e parcerias no planejamento, estudantes PAEE que necessitam de acessibilidade. Como subcategorias, utilizou-se dos eixos do roteiro de entrevista

Quadro 6 - Categorias e Subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
O contexto do campus e do Núcleo de Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)	O contexto do NAPNE no câmpus pesquisado e seu papel no planejamento docente
Estratégias e desafios do planejamento docente	Planejamento Coletivo e planejamento para estudantes PAEE; Estratégias de planejamento docente; Participação e mediação para participação dos estudantes em sala de aula; Acessibilidade Curricular e adaptações de material didático; Condições de acessibilidade da sala de aula e da instituição; Transição para os estudantes PAEE;
Papel das bases e parcerias no planejamento	Inclusão e a educação Profissional e Tecnológica Autoeficácia sobre o trabalho com o estudante PAEE.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020

Por serem categorias e subcategorias que se entrelaçam, não foram apresentadas na dissertação de maneira linear, mas chamadas para o diálogo com o referencial teórico, legislação, documentos normativos do IFSP e pesquisas sobre a temática à medida que os dados emergiram nas análises.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresentará os resultados da pesquisa, observações realizadas durante a análise dos dados e discussão com a literatura da área. Sua construção pautou-se nas categorias e subcategorias anteriormente descritas.

4.1 O contexto do NAPNE no câmpus pesquisado e seu papel no planejamento docente

Os NAPNEs do Instituto Federal de São Paulo funcionam sob a resolução nº 137, de 4 de novembro de 2014, a qual “Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”. Porém, acredita-se que apesar dos pressupostos serem os mesmo para todos os campi, funcionamento e papel se diferenciam de acordo com a formação da equipe, condições de trabalho e dos estudantes matriculados nos campi.

Como discutido anteriormente nos capítulos introdutórios, o núcleo tem se destacado em relação ao trabalho com os estudantes PAEE nos institutos, sendo em alguns campi, o único apoio recebido devido à falta da garantia do Atendimento Educacional Especializado e do Educador Especial para o docente e para o estudante, no momento de se pensar o planejamento das atividades curriculares (FERREIRA SILVA, 2020).

No câmpus pesquisado, foi realizada entrevista com Ramiro, coordenador do NAPNE, a fim de conhecer um pouco sobre funcionamento, os membros que fazem parte da equipe do núcleo, ter informações sobre estudantes apoiados e principalmente sobre a participação do mesmo no planejamento para os estudantes PAEE. Em entrevista, o coordenador do NAPNE mencionou que o funcionamento do núcleo se deu efetivamente a partir de junho de 2019, pouco antes do início da coleta desta pesquisa, por necessidades internas do campus relacionadas a um estudante específico com surdez. O entrevistado também relata que anteriormente tiveram no campus um estudante cego que não teve apoio do NAPNE e sim dos próprios docentes do curso.

O NAPNE, começou a funcionar efetivamente em 2019 por conta da nossa aluna surda, já tivemos outros alunos PAEE no campus, mas eles eram mais independentes e as ações eram tomadas pelos docentes e não pelo NAPNE. O NAPNE começou a fazer um trabalho mesmo agora, recentemente, maio/junho de 2019; as primeiras atas escritas são de cinco ou seis semanas atrás. (RAMIRO, 2019)

Em entrevista, Ramiro (2019) mencionou os estudantes PAEE que fazem parte do ensino médio integrado do campus a qual a pesquisa foi realizada e que entende que é preciso uma acessibilidade curricular, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 - Identificação dos estudantes PAEE no ano de 2019

Identificação PAEE	Curso	Ano	Ingresso
Surdez	Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	1º ano	1º semestre 2019
Síndrome de Asperger	Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio	1º ano	1º semestre 2019
Autismo	Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio	1º ano	1º semestre 2019

Fonte: Elaborado pela autora

Todos os estudantes mencionados pelo representante do NAPNE ingressaram no ano de 2019 no ensino médio integrado, ano a qual segundo os dados da pesquisa, foi necessário o fortalecimento das do NAPNE.

Porém, a garantia de acesso não é sinônimo de permanência e conclusão do curso no campus, pois para que o estudante PAEE possa ter reais condições de aprendizagem, são necessárias adaptações tanto estruturais como curriculares (MARQUES, 2014). Por esse motivo a pesquisa analisa as falas dos docentes referindo-se ao que vem sendo realizado por eles junto ao NAPNE, além de levantar questões relacionadas aos desafios e experiências exitosas realizadas pelos mesmos.

Rodrigues Santos (2020), relata em sua pesquisa que grande parte dos IFs aguardam a demanda surgir para depois procurarem tomar as providências necessárias para acolhimento do estudante PAEE. Partindo da proposta de funcionamento dos NAPNEs no IFSP, “II. Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do campus” (IFSP, 2014, p. 03), seria um dos objetivos do núcleo, mas não o único.

De acordo com Nascimento, Florindo e Silva (2013), quando criados através do programa TEC NEP, os NAPNEs tinham como objetivo “criar cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas atitudinais e educacionais.” (BRASIL, 2006, p.14), o que justificaria um início de trabalho anterior à chegada do estudante, pensando que as barreiras começam no ingresso do estudante e que mudanças atitudinais não são fáceis, necessitam de um processo histórico na instituição.

Mendes (2017) também ressalta que o trabalho ocorre de forma assistemática na grande maioria dos IFs, e isso resulta na impossibilidade de criar condutas institucionais para o atendimento que venham a se configurar como instrucionais.

Levando em consideração os princípios constitucionais de que a educação é para todos, em todos os níveis de ensino deve-se oferecer o acesso para que qualquer indivíduo que queira adentrar no sistema de ensino consiga com êxito. De acordo com Fávero, Pantoja e Mantoan (2011), não é qualquer forma de ensino que contempla a similitude de uma educação para todos, e o direito à mesma neste sentido é uma oportunidade de equidade no acesso aos bens sociais para todas as pessoas com deficiência, as quais no contexto histórico da educação vivenciaram momentos de afastamento dos espaços escolares que deveria por direito ser comuns a todos.

Segundo Sommer (2020), na busca por um entendimento no que se refere ao direito à equidade de oportunidades para pessoas com deficiência, constitui-se um espaço emergente de discussões políticas, essas que pleiteiam reparar aquilo que as pessoas com deficiências sofreram no passado. Diante disso, políticas de ações afirmativas caminham em um intenso diálogo, destaca-se a Lei nº. 12.711/2012, conhecida como Lei das cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Seguindo o sancionamento desta Lei, o IFSP destina a reserva de vagas em seu processo seletivo para ingresso desde o 1º semestre de 2013, publicado no edital n.º 561/2012 de 11 de dezembro de 2012, porém o campus a qual essa pesquisa se destina iniciou a reserva de vagas para pessoas com deficiência a partir do 1º semestre de 2018, de acordo com o edital n.º 744, de 02 de outubro de 2017, seguindo a prerrogativa legal que assegura o sistema de cotas a qual foi estabelecido pelo art. 5º da Lei nº 13.409/2016, que inclui as pessoas com deficiência.

Essas vagas correspondem a 22,6% do total, conforme a tabela abaixo, sendo para PCD as vagas: L6, L7 e L8.

Quadro 7 - Distribuição de vagas processo seletivo 2018

Total de Vagas	Ampla Concorrência	L 1	L 2	L 3	L 4	L 5	L 6	L 7	L 8
32	16	3	2	3	2	2	2	1	1
35	17	3	3	3	3	2	2	1	1
40	20	4	3	4	3	2	2	1	1
80	40	10	5	10	5	3	3	2	2

Fonte: Edital n.º. 744 de 02 de outubro de 2017

Isso pode explicar o aumento das matrículas de estudantes com deficiência e a intensificação no trabalho do NAPNE em 2019, mas esse dado não foi coletado sobre os sujeitos PcD's pesquisados. Parte-se do pressuposto que os estudantes anteriores “estudantes tinham autonomia e não precisavam de grandes adaptações”, (RAMIRO, 2019) e que a estudante tem a possibilidade de receber estudantes com diferentes perfis após a garantia legal das cotas.

Os processos seletivos para o ingresso no ensino médio integrado nos campi do IFSP ocorriam mediante a realização de uma prova de conhecimentos que contemplava as disciplinas do ensino fundamental, tais como: Português; Matemática; História; Geografia; Redação e análise do histórico escolar do estudante. Atualmente o processo seletivo contempla somente a avaliação do histórico escolar dos estudantes.

Em análise aos editais anteriores, observou-se que anteriormente ao edital n.º 744, de 02 de outubro de 2017 não apontavam também informações ao indivíduo PAEE em relação ao direito de condições legais e específicas para realização das provas como por exemplo a disponibilidade de intérprete de Libras para o estudante surdo, ou leitor/transcritor para um estudante cego. O que consta apenas é a instrução na qual refere-se que o estudante deveria apresentar um laudo médico onde expressasse sua deficiência por meio da Classificação Internacional da Doença (CID). Também não existem menções sobre considerações de uma avaliação biopsicossocial no ingresso, não se mencionam bancas de verificação, como previsto na LBI (2015), apenas a necessidade do diagnóstico médico.

- 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
 - II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
 - III - a limitação no desempenho de atividades; e
 - IV - a restrição de participação.

Diante do exposto é possível concluir que a instituição está vinculada ainda ao que chamamos de modelo médico da deficiência, a qual analisam-se apenas as condições mencionadas em relatório médico, atrelado ao CID, como já mencionado.

Outra informação que consta no edital n.º 744, de 02 de outubro de 2017 é referente ao tempo de realização de prova, a qual seria analisada de acordo com a deficiência do estudante. Foi a partir também do edital n.º 744, de 02 de outubro de 2017 que o IF em questão disponibilizou o edital traduzido em Libras e com áudio; anteriormente não havia essas formas de acessibilidade nos editais. Direitos também garantidos através da LBI:

Art. 30. 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.

Retomando a discussão sobre o núcleo, entende-se que, partindo da realidade do câmpus, que os objetivos do NAPNE se tornam desafiadores, pois no contexto do IFSP, além da atuação com estudantes apoiados em suas diferenças, está previsto em seus documentos oficiais:

- I. Criar a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;
- III. Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação no *campus*;
- IV. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão no IFSP;
- V. Promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação como diretrizes do *campus*. (IFSP, 2014, p. 03-04).

Pois, em relação ao funcionamento, é muito difícil conciliar as demandas decorrentes aos objetivos do NAPNE, pelas diversas demandas educacionais que os servidores que compõem a equipe possuem.

É difícil também fazer o NAPNE funcionar porque tem uma série de coisas. O pessoal, primeiro porque tem várias demandas educacionais, segundo que é difícil quebrar barreiras da gente e capacitar, ao invés de esperar que a capacitação chegue. Então muitos são resistentes, enfim. A gente conseguiu formar uma equipe agora, começamos a nos comprometer com isso agora. (RAMIRO, 2019)

O fato dos servidores que compõem o núcleo resistirem em alguns momentos, de se colocarem na postura de formadores de temas relacionados à Educação Especial e à inclusão escolar pode significar que esses ainda não se sentem empoderados para discutir o tema. Possibilitar discussões e atividades formativas, segundo pesquisa de Vilaronga et al (no prelo) realizada nas ações descritas na revista NAPNE em ação, percebeu-se, no ano de 2016, um forte

movimento de formação da equipe do NAPNE, incluindo eventos, cursos e formações in loco com a participação dos membros, fato este que não é observado tão fortemente nos anos subsequentes, nos quais houve formações sobre diversas temáticas, porém com foco na comunidade escolar. Não há relatos de ações específicas para técnicos administrativos do campus, porém é feita a menção deles em ações que envolvem docentes e estudantes.

Fato que pode ser justificado quando se leva em consideração os membros que fazem parte do NAPNE, alguns, segundo a Resolução de 2014, precisam compor o núcleo, por serem parte da equipe da Coordenadoria Sociopedagógica. É prevista a composição do Núcleo por eleição, tendo mandato de 2 anos, composto por profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica, um pedagogo, um assistente social, um psicólogo e um técnico em assuntos educacionais. Além desses profissionais,

podem participar outros servidores do IFSP (docentes e técnicos administrativos) e pessoas da comunidade escolar (direção-geral, docentes, técnicos-administrativos, estudantes e familiares) que se identificam com a temática da inclusão, manifestam o desejo de participação no NAPNE e se dispõem a incorporar-se nos projetos de inclusão e a desenvolver as ações da educação inclusiva no *campus*. (INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2014, p. 03-04).

O que tem acontecido formalmente, como relatado por Ramiro (2019)

Nós temos um dispositivo aqui que chama portaria e que a gente nomeou. Tenho um arquivo com os nomes, porém alguns nomes não participaram de nenhuma reunião. Então os efetivos, os que estão realmente participando, é um grupo dentro daquele grupo maior. Os participantes são convidados voluntariamente para participar, porém mesmo assim alguns mesmo que voluntariamente nunca participaram de nenhuma reunião. É que é assim, o professor aqui tem uma carga horária que ele tem que cumprir de 40h, existe uma certa liberdade. Ele tem que complementar a carga horária dele de pesquisa e de extensão com atividades complementares, organização de eventos, assim, outras coisas. (RAMIRO, 2019)

A composição dos NAPNEs, segundo orientações institucionais (IFSP, 2014), deve ser de um coordenador e uma equipe multiprofissional, denominada de “membros”. Segundo Waldemar (2012) os núcleos, conforme orientação da SETEC, eram instituídos 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). Conforme relatado também por Bortolini (2012):

O NAPNE possui um coordenador que é designado por portaria do Diretor-geral e pode estar apoiado por outros profissionais, como sociólogos, psicólogos, docentes, técnicos e também por alunos bolsistas ou estagiários ou ainda por ações de voluntariado, inclusive de pais de alunos. (p. 56)

Segundo Rodrigues Santos (2020), a presença ou ausência de determinados profissionais na composição dos NAPNE pode contribuir para reflexão sobre a elaboração e

execução do planejamento para os estudantes PAEE. Segundo dados da autora, a maior parte de membros dos NAPNEs são os docentes, seguido por pedagogos, técnicos administrativos, psicólogos, discentes e outros. Entende-se que as equipes dos núcleos estão em constante formação, mas o que nos chama a atenção é o fato de não ter profissionais da Educação Especial como membro da equipe do NAPNE, afinal, esses profissionais possuem competências necessárias para efetivas políticas públicas voltadas para inclusão desses estudantes, alguns previstos também na LBI (2015).

Esse profissional com formação específica, também não aparece na composição prevista para o núcleo no IFSP, como destacado por Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), quando analisam a inexistência de referência a profissionais como: “tradutor-intérprete de Libras, docente de Libras, professor de Educação Especial, Profissional de Apoio, Brailista, Guia Vidente, Ledor, dentre outros” (p. 12) na composição básica do núcleo.

[...] podem participar outros servidores do IFSP (docentes e técnicos administrativos) e pessoas da comunidade escolar (direção-geral, docentes, técnicos-administrativos, estudantes e familiares) que se identificam com a temática da inclusão, manifestam o desejo de participação no NAPNE e se dispõem a incorporarem-se nos projetos de inclusão e a desenvolver as ações da educação inclusiva no *câmpus*. (IFSP, 2014, p. 4).

Durante a entrevista, também foram levantadas questões referentes ao envolvimento do núcleo no planejamento para os estudantes PAEE, a qual permeia os objetivos desta pesquisa. Segundo Ramiro, o NAPNE, desde seu recente funcionamento efetivo, tem participado dos planejamentos para os estudantes PAEE por meio de reuniões com os docentes para se pensar em estratégias de acessibilidade curricular.

O NAPNE tem participado do planejamento sim, inclusive uma reunião que fizemos hoje por exemplo foi justamente sobre isso. Nós estamos alterando o currículo de uma aluna que a gente espera que seja mantido para os próximos alunos surdos desse curso, ou pelo menos seguir de referência inicial. (RAMIRO, 2019)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – Capítulo V) estabelece a oferta da Educação Especial preferencialmente nas classes da rede comum de ensino (BRASIL, 1996) e refere-se ao currículo para os estudantes PAEE. Em relação à questão do currículo para os estudantes PAEE nas salas comuns, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, na resolução CNE/CEB nº 2, de 11, de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), a proposta de flexibilizações e adaptações curriculares, instrumentalizando e deixando com sentido prático os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e os processos de avaliação relacionados ao projeto pedagógico da escola.

Além disso, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) (BRASIL, 2015), no Art. 3º, refere-se ao desenvolvimento do desenho universal como

forma de acessibilidade, isso “[...] significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (BRASIL, 2015, p. 38).

O que chama atenção da fala do coordenador, é que esse menciona “que a gente espera que seja mantido para os próximos estudantes surdos desse curso, ou pelo menos seguir de referência inicial” (RAMIRO, 2019), movimento que, na prática, acaba sendo diferenciado para cada estudante, em virtude de as necessidades de acessibilidade não terem relação direta com a deficiência, mas sim com todo fator contextual, como histórico anterior do estudante, contexto familiar e institucional. Movimento que pode ser facilitado no pensar coletivo, com o estudante e sua família, caso ele seja menor de idade, em uma construção de um currículo acessível, que leve em consideração todo contexto.

Outro fato relato do coordenador, foi em relação à eficácia desses planejamentos, e se os mesmos estão sendo suficientes para esses estudantes PAEE. Segundo Ramiro, o planejamento realizado no IF em 2019 para a estudante Tereza, em questão, foi fruto de ações em termos de palestras e reuniões com o corpo docente. Mesmo não se tratando de ações diretas ao currículo da estudante, o participante percebeu uma boa evolução no ano de 2019 com essas ações

A gente fez o planejamento antes da aluna ingressar, em termos de palestras, algumas coisas mais iniciais, aí agora a gente já estamos com uma ação mais aprofundada no intuito de intervir mais, que é alterar esse currículo para o ano que vem. Os resultados disso nós vamos ter mais para o ano que vem. Apesar de ela ter tido uma evolução durante 2019, porque a gente tem feito várias ações informalmente, como, algumas intervenções fora dos horários de aula, por exemplo: um reforço, um grupo de estudos, só que são coisas que não são regulares toda semana, ou deveriam ser, mas a aluna falta muito, entendeu? Porque não é compromisso. (RAMIRO, 2019)

De acordo com Ramiro, a estudante estaria participando de intervenções no contraturno, como por exemplo: reforço escolar, grupos de estudos; porém essas atividades não teriam uma frequência semanal ou mesmo diária, se tratavam de eventos esporádicos, dos quais, também, muitas vezes, a estudante não participava por não ser um compromisso efetivo. Não existem menções sobre a forma que as atividades para estudante foram priorizadas, se foi fruto de decisão coletiva, se o núcleo participou dessas decisões ou se foram iniciativas particulares de cada docente.

Pelo fato do IF se tratar de uma instituição que atua no ensino de nível médio integrado ao ensino técnico e também tecnológico, muitos docentes que atuam não possuem formação em cursos de licenciatura, mas sim em cursos de bacharelado, os quais não contemplam disciplinas voltadas à prática pedagógica, e, por esse motivo, os mesmos acabam aprendendo a docência na prática. Segundo Rodrigues Santos (2020), essa aprendizagem a eles colocada não

se dá por ausência de dedicação por parte dos docentes, mas sim pelo fato de que os cursos das áreas de engenharia, por exemplo, não apresentam conteúdos pedagógicos e muito menos conteúdos voltados para estudantes PAEE. Esse fator excita a importância dos professores de AEE nos IFs para que exista parceria nesses planejamentos.

Quando Ramiro foi questionado a respeito do PEI no formato previsto na instrução normativa PRE/IFSP 0001 de 20 de março 2017, com objetivo de ser “um documento que contém as informações sintetizadas, obtidas pela CSP e Napne, assim como o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido” (p. 04), o mesmo relatou que esse documento estava em construção, e que era a primeira vez que esse câmpus do IF recebia estudantes com deficiências que necessitavam de plano individualizado. Por esse motivo, no momento da necessidade desse documento, a equipe do NAPNE, junto aos docentes, estaria, de forma conjunta, elaborando um PEI para esses estudantes. “Está em construção. É a primeira vez que recebemos autista por exemplo, então, cada deficiência a gente está construindo ainda”. (RAMIRO, 2019)

Entende-se que o nomeado PEI do IFSP é um documento que apresenta um registro do PAEE, mas que ele seria apenas uma parte do processo do Plano Educacional Individualizado na concepção trazida por Tannús-Valadão (2011), que leva o em consideração as perspectivas tanto do estudante, como de sua família e envolvendo um processo de avaliação inicial, elaboração de metas de curto, médio e longo prazo, além da construção de um plano de ação para que se alcance as metas que foram propostas.

Algumas das ações mencionadas têm relação com o que se prevê na resolução (2017), quando se indica que se inicie um trabalho para conhecer os estudantes, suas necessidades e a interlocução com os servidores, entendendo-se que o NAPNE seria um dos articuladores:

- a) identificação da situação pela equipe e entendimento da demanda;
- b) conversa inicial com o estudante;
- c) reuniões/entrevistas com pais, responsáveis ou familiares;
- d) levantamento de dados pedagógicos, como frequência, participação nas atividades do curso, interação com a turma e desempenho (avaliações/notas); e) reuniões com docentes e equipe pedagógica do câmpus;
- f) reuniões com outros profissionais envolvidos com a situação do estudante;
- g) contato com instituições que o estudante frequentou anteriormente, se necessário;
- h) contato com instituições específicas, de acordo com o caso. (IFSP, 2017, p. 3)

Considerando o exposto deste IF em questão, trabalha-se com a hipótese de que o NAPNE estaria desenvolvendo algum tipo de planejamento ainda que não sistematizado. Outras questões levantadas foram em relação aos processos avaliativos desses estudantes, como ocorrem, se ocorrem e quais as diferenciações realizadas. Segundo Ramiro o NAPNE busca por meio das reuniões instruir para que os docentes façam as diferenciações necessárias de acordo

com o nível de dificuldade do estudante PAEE, sempre buscando um olhar individual a cada discente.

Normalmente a gente indica, por exemplo, adaptar de acordo com a dificuldade, por exemplo, tem professor que dá a avaliação com o intérprete, por exemplo, para fazer as perguntas em Libras e as respostas em Libras, já que ela não tem o domínio do português, então esse é um exemplo. (RAMIRO, 2019).

Entende-se que é preciso, além de remover as barreiras da escolarização do ensino médio técnico e tecnológico, suprir as lacunas que já existiam anteriormente ao ensino médio e superior. Esses desafios também precisam ser pensados e discutidos de maneira coletiva no PEI, priorizando sempre a flexibilização de tempo para realização de atividades, observação das potencialidades e fragilidades do estudante, assim como as diferenciações necessárias para o mesmo.

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 anteriores 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 conteúdos ou de objetivos, além de considerar que as instituições também precisam se reinventar e enxergar suas fragilidades (SONZA, VILARONGA, MENDES, 2020 p. 08).

Nessa perspectiva, traçar o PEI é pensar nos suportes educacionais e nas estratégias para o rompimento das barreiras impostas aos estudantes PAEE, especialmente àqueles que não estejam, ainda, totalmente aptos "a ter as mesmas aprendizagens esperadas dentro do currículo padrão do ano/série que ele/ela frequenta[m]" (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 7). Sabe-se que o PEI é amplo, não se restringe apenas às disciplinas cursadas, mas garantir a acessibilidade no contexto da sala de aula é de extrema importância.

A acessibilidade também deve ser pensada com base na concepção do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que segundo Zerbato; Mendes (2018) "consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções", podendo ir, de acordo com as autoras, do todo, ao mais individualizado, sendo que aquilo que foi pensado para todos os estudantes da sala possa ser planejado e realizado com diferentes formas de ensino e que atendam aos estudantes individualmente.

O pensar coletivo mediado pelos NAPNEs não substituiria, de maneira alguma, o papel do Atendimento Educacional Especializado, da equipe multiprofissional e dos demais atores envolvidos no processo de escolarização dos estudantes.

4.2 Planejamento Coletivo e planejamento para estudantes PAEE

Como definido como critério inicial da pesquisa, todos os docentes entrevistados ministravam aulas no período investigado, para estudantes PAEE. Sendo que apenas os docentes Luzia da disciplina de Física e Jade da disciplina de Sociologia ministravam aulas para todos os discentes PAEE do Ensino Médio Integrado. Os demais docentes ministravam apenas para um ou para outro. Todos os participantes também informaram que participam do planejamento coletivo da instituição, que acontece periodicamente e com foco na organização do ensino para toda turma e estudantes. Momentos de planejamento estão previstos na carga horária desse docente, havendo uma diferença em relação à carga horária, levando em consideração outras escolas de educação básica da rede pública.

Essa organização do trabalho do docente na Rede EBTT está prevista na resolução 121 (2015), que entende como atividade de ensino no Art. 3º.” I. Regência de Aulas, II. Organização do Ensino e III. Atividades de Apoio ao Ensino. Em relação à carga horária, “Art. 9º. A carga horária destinada à *Regência de Aulas* deve ser de: 8 (oito) a 12 (doze) horas semanais para docentes em regime de 40 (quarenta) horas ou Dedicção Exclusiva; 8 (oito) horas semanais para docentes em regime de 20 (vinte) horas. ”

Considera-se Organização do Ensino segundo a Resolução nº 109/2015, de 4 de novembro de 2015:

- I. Preparação, individual ou coletiva, de aulas, de ambientes didáticos e de materiais de ensino;
- II. Elaboração individual ou coletiva, de planos de ensino e planos de aula;
- III. Produção, individual ou coletiva, ou correção de instrumentos de avaliação;
- IV. Registro de informações acadêmicas. (IFSP, 2014 p.4)

O que merece destaque nas condições de trabalho desse docente é a carga horária prevista para as funções de planejamento e organização do ensino: “Art. 10º. A carga horária semanal destinada à *Organização do Ensino* deve ser igual ao tempo destinado à *Regência de Aulas*, podendo ser realizada em horário e local de livre escolha do docente” (IFSP, 2014 p.7)

Consideram-se Atividades de Apoio ao Ensino:

- I. Atendimento ao Aluno;
- II. Reuniões pedagógicas, de área de curso e de Núcleo Docente Estruturante - NDE;
- III. Recuperação paralela;
- IV. Plantão semanal para eventuais substituições;
- V. Coordenação, supervisão ou orientação de estágio;
- VI. Orientação ou coorientação de trabalhos de conclusão de curso ou equivalente;
- VII. Elaboração, coordenação ou participação em programas ou projetos de ensino;
- VIII. Orientação ou supervisão de Atividades Complementares ou Acadêmico científico-culturais;

- IX. Participação em banca de avaliação de trabalho de conclusão de curso ou equivalente;
- X. Orientação ou supervisão de monitores e bolsistas;
- XI. Organização e acompanhamento de alunos em viagens ou visitas, técnicas ou culturais;
- XII. Preparação de ambientes virtuais de aprendizagem. (IFSP, 2014 p.4)

Nessa distribuição de carga horária referente às atividades de ensino, é prevista carga horária para reunião que, em sua maioria, têm como foco o planejamento do ensino, chamadas pelo coordenador de área e de curso. A carga horária que deve ser prevista no Plano de Trabalho desse professor: “Art. 11o. A alocação de carga horária em *Atividades de Apoio ao Ensino* deve prever no mínimo: I. 2 (duas) horas semanais reservadas a Reuniões: II. 1 (uma) hora semanal dedicada ao *Atendimento ao Aluno*. ” (IFSP, 2014 p.8)

Vale ressaltar que a docência nos IFs contempla o tripé ensino, pesquisa e extensão, entendendo que a participação do estudante PAEE pode ser dar nesses três níveis, devendo ser garantida também acessibilidade na pesquisa e na extensão. Entende-se também que o volume de trabalho dentro desse tripé se intensifica, nem sempre sendo garantida a disponibilização da carga horária como prevista na resolução 151 (IFSP, 2015).

Existe uma previsão a partir de 2021, segundo a Portaria nº 4658 de 19 de dezembro de 2019 a qual regulamenta as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de uma carga horária docente maior para planejamento para professores que atuam com estudante PAEE.

Em relação ao planejamento para os estudantes PAEE, os docentes disseram que esse planejamento é realizado em reuniões coletivas com os docentes, onde as mesmas são registradas em atas “elaboramos em reuniões com todos os docentes do curso” (LUZIA, 2020).

Moisés (2020) relata um pouco da constituição dessa reunião:

São reuniões convocadas pelo diretor do NAPNE, de forma que não tem uma frequência determinada, mas numa sala adequada, com os integrantes, então ele expõe a situação e o pessoal dá as suas colaborações, mas não é nada programado para o ano todo, ocorre de acordo com a necessidade. A princípio eu acho que está dando resultado como está sendo feito (MOISÉS, 2020).

O docente relata que o NAPNE tem tido papel de organizar as reuniões para discutir os casos dos estudantes conforme necessidade, mas sem periodicidade. Também não foi mencionada a participação dos estudantes e das famílias, nem se nesse momento são realizados os procedimentos para elaboração de um plano educacional individualizado, quando necessário. A fala traz questionamentos sobre quais seriam essas informações iniciais sobre o caso.

Maurício traz informações sobre como essas informações são construídas durante o processo, trazendo indícios em sua fala da existência de um planejamento coletivo docente em contraturno. Não existe menção se a referência do setor aqui se refere ao trabalho realizado pela

Coordenadoria Sociopedagógica ou se tem sido papel do NAPNE, que é nomeado como setor por alguns participantes, mesmo não tendo esse status no IFSP:

Primeiramente o setor responsável faz uma entrevista inicial com a família a o estudante, elaboram um relatório, nós professores fizemos a leitura desse relatório e ali já percebemos a dificuldades que ela tem. (...). também tem os planejamentos no contraturno que tem sido muito satisfatório. (MAURÍCIO, 2020)

Com relação à frequência com que esse planejamento é realizado, Moisés (2020) nos traz indícios de que esses planejamentos ocorrem de acordo com a necessidade e demanda e que o NAPNE tem tomado frente de ações e estratégias de planejamento.

Não tem uma frequência programada, eles ocorrem de acordo com a necessidade. Mas a cada três meses vamos conversando, depende muito do ingresso dessa pessoa, porque depois que as ações do NAPNE são tomadas, não tem muito o que ficar conversando e debatendo. (MOISÉS, 2020)

Pilar também aponta sobre as reuniões de planejamento serem mais generalizadas e não com foco apenas nos estudantes PAEE “É de acordo com necessidade. Nós fazemos as reuniões mensais para falar dos acompanhamentos com os alunos PAEE, mas não só para esses alunos, a reunião é mais geral. ” (PILAR, 2020).

Corroborando com o relato anterior, Ester (2020) coloca em sua fala que há uma frequência de reuniões de planejamento, porém não são focadas apenas nos estudantes PAEE, trata-se de uma reunião para com os estudantes em geral, porém muitas vezes o foco das discussões tem centralidade na estudante Tereza do curso de química do Ensino Médio Integrado, a qual em muitos momentos recebe atenção especial nos relatos docentes desta pesquisa.

É uma reunião por mês com duração em torno de 2 horas, mas não se fala só dos estudantes PAEE, falamos de todos. Como foi proposto no final do ano passado, início deste ano essas aulas no contraturno acabamos que em algumas reuniões o foco ficou muito na aluna surda, mas geralmente não é assim. Temos outros alunos também, mas o foco é mais nela. (ESTER, 2020).

Diante do exposto pelos docentes, deve-se concordar que o trabalho docente é uma ação de extrema complexidade e o trabalho docente em sala comum com estudante PAEE requer um trabalho integrado entre coordenação, docentes e o AEE para que sejam levantados pontos de problematização, propostas inclusivas e consequentemente alterações significativas no planejamento. Em análise aos relatos fica questionável a frequência desses planejamentos para estes estudantes em questão, mostrando-se que há indícios de planejamento, porém sem uma periodicidade definida, mas com diferentes momentos e espaços para dialogar sobre a aprendizagem de todos os estudantes, entre eles, os estudantes PAEE

Como alerta Padilha (2006, p. 45):

a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Libâneo (2013), em praticamente todo seu livro “Didática”, demonstra grande importância quanto ao planejamento, afirmando que “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problematização do contexto social.” (LIBÂNEO, 2013, p. 246)

Desta forma, parte-se do entendimento que o planejamento é de extrema importância, assim como sua frequência, uma vez que é ele quem norteia as ações didático-pedagógicas, assim como a conduta do professor, portanto o mesmo merece atenção para que os objetivos propostos possam ser alcançados, não dispensando assim a práxis pedagógica.

Outra fala que vem ao encontro do discutido é de Amélia (2020), a qual aponta que as reuniões de planejamento para os estudantes PAEE são constantes.

O planejamento se faz um no começo do ano, logo no início de fevereiro, e outro, no meio do ano, geralmente também é feito, logo quando estamos retornando das férias, início de agosto, e para os alunos público alvo, são reuniões constantes (AMÉLIA, 2020).

Jade (2020) também traz os mesmos indícios, apontando que há reuniões no início do semestre e depois ocorrem de acordo com a necessidade, ela também aponta a falta do que ela chama de “olhar mais pedagógico” para esses planejamentos.

Temos as reuniões de planejamento que acontecem no início do semestre e depois que começamos a receber os alunos PAEE começamos a fazer mais discussões, porém ainda muito insipiente, eu acho que tem faltado assim um olhar mais pedagógico do grupo, um olhar mais pontual. (JADE, 2020).

A reelaboração desse planejamento também é essencial. Libâneo (2013) reforça que o mesmo deve ser flexível e reelaborado quando necessário, se adaptando às diferentes necessidades do estudante, tendo objetivos concretos, mas flexíveis o bastante para tomar caminhos diferenciados sem perder a direção. A fala de Jade nos traz questionamentos sobre como ocorrem esses momentos de diálogos coletivos e de como as discussões realizadas nesse período têm culminado no pensar em estratégias de ensino para esses estudantes.

Nesta pesquisa, em entrevista todos os docentes relataram que sim, esses planejamentos são sempre reelaborados quando necessário, assim como a afirmativa, “Sim. Quando há necessidade com certeza ou também na entrada de um estudante novo ou algum evento que aconteça, aí replanejamos.” (MOISÉS, 2020). Há outras observações desses indícios na análise

das falas de Luzia (2020) e Pilar (2020), “Sim. Mensalmente conversamos em nossas reuniões de curso como está o andamento. ” (LUZIA, 2020), “Sim, sempre que tem algo que não está indo bem nós reformulamos. ” (PILAR, 2020).

Maurício também reafirma sobre o replanejamento e enfatiza que isso ocorre não apenas para os estudantes PAEE, mas para a sala como um todo: “Sim. E não só para ela que é PAEE, este ano mesmo tive que reelaborar para todos os estudantes que estavam com defasagem em diversos assuntos da mitologia, por exemplo. ” (MAURÍCIO, 2020).

Neste caso, se pensarmos na proposta, o planejamento realmente seria único para todos os estudantes da sala, não seria necessário realizar um planejamento específico para o estudante PAEE na maioria dos casos, a fim de que com a acessibilidade curricular esse planejamento possa atender a diversidade da sala de aula como um todo.

O planejamento proporciona ao professor um direcionamento e vai ganhando eficácia na medida em que vai conhecendo os estudantes e ganhando experiência ao lidar com situações concretas de ensino. Segundo Libâneo (1994, p. 225): “O professor serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática”. A cada experiência o docente vai ganhando também mais segurança e acaba usando o planejamento como fonte de oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática. Podemos afirmar isso segundo análise da fala de Amélia (2020) “Sim. (...) de acordo com o que planejamos também observamos na prática e conhecendo a aluna as habilidades que ela tem e o quanto ela avança e a partir daí também reformulamos o planejamento. ” (AMÉLIA,2020).

Em relação às participações na elaboração destes planejamentos, assim como a forma como é realizado: de maneira individual ou coletiva, trazemos a discussão quanto à importância de um planejamento colaborativo. De acordo com Vygotsky (1989), o trabalho colaborativo na escola, de forma conjunta, oferece enormes vantagens, as quais não estão disponíveis por exemplo em ambientes de trabalho individualizados. Daniels (2000) argumenta também que culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e de aprendizagens.

Nas falas de alguns docentes, as ações de planejamento também são discutidas em reuniões do NAPNE, que depois são socializadas para todos os docentes. O que poderia ser ampliado para um espaço de construção coletiva, com diferentes sujeitos, incluindo o estudante e sua família, como se propõe com o PEI.

As reuniões do NAPNE em si são os integrantes da comissão, aí as ações ali, elas são depois colocadas para todos os professores que lecionam na química, por exemplo. Esse atendimento educacional que foi definido por exemplo, nasceu no NAPNE e depois foi externado isso para todos os docentes, para ver se eles aceitam. (MOISÉS, 2020).

O núcleo teria um papel de articulador dessa discussão, planejamento e formação, mas com a construção coletiva deixaria de ser o espaço que “trabalharia com esse público”, para um núcleo articulador, tendo em vista a concepção de que o estudante é da escola e que o pensar sobre estratégias de ensino, pesquisa e extensão para ele, deveria ser papel de toda instituição.

Jade (2020) também traz um relato reflexões sobre o tema:

todas as reuniões do NAPNE que reuniram o corpo docente do curso de automação ou química, foi problematizada a questão, a gestão também sempre dá apoio ao trabalho docente, mas acho que ainda é muito carente de discussões mais científicas da educação especial para por exemplo: diversificar as estratégias, chamar a atenção do aluno quando ele estiver disperso (...) o NAPNE tem acumulado algumas discussões, têm realizado leituras de materiais específicos sobre educação especial, tem recebido palestrantes, dentre outras ações, porém não são todos os docentes que participam ativamente. (JADE, 2020)

Outros docentes também apontam que esses planejamentos têm se dado de forma individual “Apesar de discutirmos nas reuniões o que está funcionando e o que não está, cada um faz seu planejamento individualmente.” (PILAR, 2020). Maurício relata também que o planejamento é realizado individualmente, mas em contrapartida traz em sua fala que o NAPNE e o setor sociopedagógico também participam trazendo dados dos estudantes PAEE, o que dá indícios de um planejamento individual e coletivo.

Primeiro nós professores fazemos o planejamento individualmente e apresentamos e a partir do momento que nós fazemos uma apresentação é pedido um feedback também é a partir do que nos é colocado nós fazemos supressão de conteúdo, inserção de conteúdo, enfim. E desse planejamento quem participa é o NAPNE, o setor sociopedagógico que traz dados da aluna, da realidade dela e a partir desses dados nós elaboramos o planejamento para essa aluna. (MAURÍCIO, 2020).

Neste momento trazemos um pouco da discussão do PEI, onde as pesquisas de (AMADO, 2001; HAWBAKER, 2007; PROCTER, 2011; TANNÚS-VALADÃO, 2011; SEONG ET A, 2015; KURTH ET AL, 2018) apontam que além do estudante, seus pais, um profissional de confiança da família (especialista ou advogado) e todos os profissionais da escola; podem também contribuir para a elaboração de um PEI profissionais especialistas que atuem junto do estudante PAEE. Segundo Rodrigues (2020) entende-se por especialistas considerando as profissões existentes no Brasil “aqueles profissionais que atuam com as áreas de medicina, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicopedagogia, fisioterapia, assistência social e demais profissionais de apoio.

Sendo assim, subentende-se que no IF em questão, todavia não há realização de um PEI coletivo e abrangente, já que esse planejamento muitas vezes se dá individualmente a cada docente e quando coletivo, centra-se apenas nos profissionais da escola. Outro ponto também identificado a coordenação em parte pelo NAPNE, outras pelo coordenador do curso e as ações ocorrem muitas vezes de forma individual sem uma proposta efetiva para os estudantes PAEE. Entende-se que um estudo interessante, mas que não foi possível nessa pesquisa, seria entender como ocorrem essas reuniões nomeadas de planejamento e quais as estratégias pensadas nesse momento de construção coletiva.

4.3 Estratégias de Planejamento Docente

A prática docente junto aos estudantes PAEE deveria oportunizar situações de aprendizagem em sala de aula, valorizando sua identidade e buscando formas adequadas para que esses estudantes tenham êxito na sua trajetória escolar. Inicialmente, ministrar aula para estudantes com deficiência, TGD, Altas Habilidades e Superdotação pode ser considerado um desafio, pois exige olhar atento, o que muitas vezes pode trazer inseguranças aos docentes.

Diante disso, iremos analisar falas dos docentes desse campus do IF a fim de conhecer suas práticas para com esses estudantes, além de ter conhecimentos sobre os planejamentos, metodologias e diferenciações utilizadas, as práticas exitosas e desafios enfrentados. O planejamento docente é essencial para orientar as decisões; é através dele que se estabelecem objetivos educacionais de forma clara e completa, Manata (2004, p. 8) confirma a importância das estratégias docentes considerando que o processo de planejamento consiste em promover as mudanças na prática pedagógica cotidiana, a qual é repleta de desafios, mas também de avanços.

Faz parte dele também, conforme Gandin:

[...] Elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – agir em conformidade com o que foi proposto e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 1985, p.22).

O planejamento deve ser feito a partir de referências na busca de intencionalidades, percebendo que a ação pedagógica deve estar sustentada por pressupostos teóricos. Nesse contexto, o professor precisa utilizar-se dos processos de reflexão e planejamento, num contínuo exercício, sendo de grande relevância que este ao planejar as estratégias pedagógicas,

faça verificação de estrutura institucional, metodologias, possibilidades reais dos meios e condições físicas disponíveis no seu ambiente de trabalho.

Jade (2020) traz o relato de que no IF “temos muitas condições boas de trabalho, para ler, para pensar em estratégias de diferenciação curricular, processos de avaliação, mas ainda assim preso nas circunstâncias de uma aula só por semana”, no caso da docente Jade que ministra aulas de Sociologia a mesma relata as boas condições de trabalho para um bom planejamento, porém se queixa do pouco tempo em sala com os estudantes.

Quanto aos desafios enfrentados na docência para estudantes PAEE, temos os relatos de que

Apenas o Asperger. O autista eu não tenho problemas, ele é muito esperto, não apresenta dificuldade de aprendizagem. Eu dou aula de matemática, então na minha disciplina ele vai muito bem. Agora o Asperger eu vejo que se distrai com muita facilidade, mesmo colocando ele para sentar na frente, fica chamando atenção e tirando tudo que tire ele do foco, mas mesmo assim, tenho certa dificuldade para lidar com ele, pelo menos em matemática. (PILAR, 2020)

Com a aluna surda encontro uma certa dificuldade. Uma das dificuldades que encontro é me policiar para não falar tão rápido. Com o aluno com Asperger, a dificuldade é em mantê-lo concentrado, pois ele acaba perdendo a atenção muito rápido. (LUZIA, 2020)

Os desafios apresentados pelos docentes já carregam as concepções de estratégias que poderiam ser utilizadas, como “não falar tão rápido” para dar tempo da interpretação para a aluna Tereza. Ou “tirar tudo que tire o foco dele” no caso do estudante com Asperger. Porém, alguns dos desafios destacam o papel que poderia ser dado para parceria com o educador especial, caso houvesse no câmpus estudado. É possível reafirmar-se essa importância também com o que segundo Zerbato e Mendes (2018) diz que

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

Em observação ao relato de Pilar (2020, reforça-se a importância do ensino colaborativo no contexto escolar, observando que na vivência da sala comum os docentes na maioria das vezes sentem falta de um apoio especializado e que, mesmo que os planejamentos ocorram de forma coletiva, a falta de um educador especial neste contexto é nítida. Com essa parceria entre o professor de educação especial e o professor de sala comum, seria possível discutir questões relacionadas ao planejamento, conteúdos, acessibilidade curricular, formas de avaliação, além de estabelecimento de metas para um planejamento individualizado para o estudante PAEE, quando necessário.

Vale ressaltar, que como apontado pelo Ramiro (2019) e pelos docentes entrevistados, que a falta de garantia do AEE não tem paralisado que ações conjuntas fossem realizadas,

levando-se em consideração a força de trabalho existente no câmpus, com base em suas diferentes formações e possibilidades. Por isso ressalta-se a construção do PEI, de forma colaborativa, pois mesmo que não se tenha de imediato os serviços necessários, que se resolva todas as fragilidades da instituição, coletivamente, com o estudante e seus familiares, pode-se contribuir para a melhoria nesse processo de aprendizagem de estudantes PAEE. Esse processo de pensar coletivo deveria envolver equipe pedagógica, assistência estudantil, NAPNE, professores, na construção do PEI por estudante que assim necessite e esse planejamento deveria servir de base para se pensar na acessibilidade de cada componente curricular e para fortalecer também a solicitação de serviços como AEE, quando se entende coletivamente ser necessário.

O PEI é mais do que o preenchimento do próprio formulário, mas todo processo de pensar nas medidas possíveis para garantir o direito do aluno de ter acesso ao conhecimento. Fortalece também a instituição na solicitação de profissionais para atuar com esse aluno, equipamentos, reformas, dentre outros. (SONZA, VILARONGA, MENDES, 2020, P. 15-16).

Percebe-se que a ação colaborativa é um dos meios que viabiliza práticas pedagógicas que são favoráveis à inclusão de estudantes PAEE no contexto escolar.

Eu acho que a dificuldade tem a ver com a estrutura e a forma do trabalho, por exemplo, uma aula de 45 minutos apenas e assim, a dificuldade é por ser a primeira vez que estou lidando com alunos que têm essa demanda, mas acho que estou aprendendo a cada dia com eles. Vejo também outros docentes que pela própria área de formação, por não ter a formação pedagógica acabam tendo mais dificuldades ainda, como por exemplo avaliar esses alunos como os demais. (JADE, 2020)

A fala de Jade (2020) traz à tona mais uma vez que alguns desafios dos docentes não estão relacionados diretamente ao estudante PAEE, mas a questões pedagógicas inerentes à formação de um licenciado, que são comuns no pensar e ministrar as aulas para todos os alunos.

Para Pilar (2020), esses planejamentos têm acontecido de forma coletiva entre os docentes e os integrantes do NAPNE, mas sente a lacuna que ela nomeia de formação continuada “A gente tem feito reuniões mensais no IF e assim eu sinto um pouco de falta além esse planejamento, de uma formação continuada para lidar com esses alunos, o planejamento tem sido efetivo sim”.

Em relação a esta formação continuada, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, faz menção à inclusão e à formação de professores de maneira interligada e isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Ainda de acordo com Bridi (2011) estas disciplinas, em geral, abordam superficialmente os conteúdos da Educação especial, trazendo apenas aspectos históricos e documentos legais e nem sempre abarcando a prática docente para com esses estudantes PAEE, o que se torna ainda mais defasado para os cursos de bacharelado, onde esses conhecimentos nem são inseridos ou comentados. Neste momento em que o docente vai para a sala de aula é que ele acaba aprendendo na prática e sentindo a lacuna dessa formação continuada na área da educação especial, o que é uma realidade muito constante nos IFs, já que há um grande número de professores sem a formação em licenciatura.

Jade (2020) nos dá pistas de que processos formativos vêm sendo realizados em ações tomadas pelo NAPNE “Eu ingressei agora no NAPNE, mas ao longo dos processos formativos já tivemos palestras, orientações para esse planejamento”, o que mostra que há indícios de formações e ações desenvolvidas pelo NAPNE para que os docentes possam realizar planejamentos e ter práticas mais inclusivas para com esses estudantes.

4.4 Participação e mediação para participação dos estudantes em sala de aula

A inclusão escolar tem o objetivo definido, que é o de aceitar toda e qualquer diferença no contexto escolar, assim como também possibilitar a todos o acesso ao conhecimento. Ao contrário do exposto, a inclusão escolar tem em vista a participação de todos os estudantes, em uma estrutura comum que considere as características, os interesses e os direitos de cada indivíduo, independentemente de suas condições. A relação dos estudantes PAEE com os demais estudantes também foi abordada na entrevista com o representante do NAPNE.

existe uma certa segregação assim de alguns alunos, de ver que eles são tratados de uma maneira diferente (...) a aluna surda dá para notar essa segregação. Tanto que ela está no 1º ano do Ensino Médio onde a média é de 14 anos e ela tem 18, então ela não tem muitas relações de amizade com a turma dela. Mas acho que também isso é de maturidade, no Ensino Superior não vejo isso acontecer. (RAMIRO, 2019)

A fala do professor Ramiro não apresenta um caso isolado quando se fala da escolarização do estudante PAEE. Estudos mostram que o preconceito está presente na relação aluno-aluno PAEE e também do professor-aluno PAEE (BATISTA; ENUMO, 2004; CROCHÍK et al., 2011; OLIVA, 2011; SHIMONO, 2008). É necessário que, com o movimento de inclusão escolar, sejam realizadas estratégias diante desse processo para promover a melhor inclusão e permanência dos estudantes PAEE nas escolas, entre elas atividades que envolvam quebras de preconceito, seja ele de qualquer natureza. Um diálogo com a turma, que pode ser mediado pelo próprio estudante, caso exista possibilidade, como o caso relatado na Revista NAPNE em Ação 2018.

Em relação à participação dos estudantes em sala de aula no IF em questão, os docentes relataram que de forma geral os discentes são participativos e realizam as atividades propostas, mesmo que estas precisem de algum tipo de mediação, como analisado na fala de Luzia (2020).

o aluno com autismo participa de todas e não precisa de auxílio. O aluno com Asperger participa de todas, mas tenho que chamar a atenção dele para fazer os exercícios, pois ele se distrai muito fácil e a aluna surda tenta participar de todas, mas ela tem um tempo diferente. (LUZIA, 2020)

Podemos entender que os relatos dos docentes foram positivos em relação à participação dos estudantes PAEE em sala de aula, com reais possibilidades de avanços como observado por Jade (2020) “Eu acho que o Raul tem se adaptado muito bem, ele coloca questões, ele se posiciona, escreve muito bem, a Tereza também tem se socializado super bem, ela realiza as atividades e participa das aulas com apoio do intérprete”.

As relações sociais desses estudantes com os demais estudantes também são um ponto muito importante de ser mencionado nesta pesquisa, visto que segundo Ferreira e Carneiro (2016, p. 982), “convivendo no mesmo ambiente escolar facilita-se as etapas do processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos que possuem algum tipo de deficiência, sejam sensoriais, físicas, intelectuais, sempre se beneficiam dessa convivência”.

A interação entre os pares é muito importante entre os estudantes, sempre levando-se em consideração as características de cada um e respeitando as necessidades de acessibilidade, principalmente linguística, nesses casos.

Diante disso, devemos reconhecer a importância da escola e dos diferentes tipos de interação neste processo de socialização, não só para o estudante PAEE, mas também para os demais, uma vez que a valorização das diferenças no ambiente escolar promove a quebra de barreiras para com o preconceito e promove o desenvolvimento de todos os estudantes.

Porém, em análise aos relatos dos oito docentes, mais o coordenador do NAPNE que participaram desta pesquisa, evidencia-se dificuldades neste processo de socialização e inclusão destes estudantes para com os demais. Alguns docentes deixaram indícios de que existem desafios em relação à participação coletiva em sala de aula dos estudantes PAEE:

O autista não tem problema de socialização. O Asperger já não tem boa sociabilidade, é sempre preciso incluir ele em grupos, porque senão ele não interage. Tem melhorado também no decorrer dos anos, inclusive até a família relatou que melhorou muito da escola anterior para essa, mas eu percebo que são poucos alunos que ele conversa. (PILAR, 2020)

Ester (2020) também traz indícios referentes à estudante Tereza em relação a essa pouca socialização “vejo que ela tem pouca interação, poucas amigas, mas sei que ela tem mais amizade com o pessoal da licenciatura”.

Compreende-se, a partir desses relatos, que pensar na interação entre esses estudantes pode ser uma das metas pensadas durante o planejamento pela equipe do NAPNE, CSP, docentes que ministram aulas para os estudantes PAEE, assim como todos aqueles que de alguma forma têm envolvimento com o percurso formativo dos mesmos, para com a comunidade escolar, objetivando possibilidades de melhor convivência igualitária entre todos os sujeitos, eliminando barreiras e alcançando o desejável da inclusão social e escolar.

4.5 Acessibilidade Curricular e Adaptações de material didático

Diversas pesquisas têm identificado inúmeros desafios para a instituição garantir os processos de ensino e aprendizagem para o estudante PAEE. Uma das questões centrais é a não aprendizagem desses indivíduos em decorrência da falta de estratégias e recursos adequados para o acesso aos currículos escolares (BRAUN, 2012; PLETSCHE, 2014, 2014a; LAGO, 2014; MARIN, 2015). Devemos considerar que práticas mais diversificadas e currículos mais flexíveis são necessários, levando-se em consideração as formas de participação e interação com o meio social desses sujeitos, e quando necessárias, flexibilizações para que haja desenvolvimento nos modos de ser e agir socialmente (PLETSCH, 2014, 2016; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2017).

Intencionalmente, neste momento, trazemos reflexões com o conceito de desenho universal na aprendizagem (DUA), para ampliar as possibilidades de participação, interação, aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento desses sujeitos. Em outras palavras, entende-se que a diferenciação curricular consiste em modificações e estratégias organizadas pelos docentes as quais objetivam o atendimento a demandas específicas de estudantes no processo de aprendizagem, isto é, entendemos a diferenciação curricular como uma concepção filosófica de ensino que atenda a diversidade presente em sala de aula (TOMLINSON, 2000; NUNES E MADUREIRA, 2015; ZERBATO, 2016).

O desenho universal na aprendizagem pode representar um avanço no processo de escolarização de pessoas com deficiências, na medida em que possibilita acesso de todos ao currículo geral e neste contexto trazemos as análises dos docentes referindo-se às diferenciações realizadas em sala de aula para que esses estudantes participem efetivamente. Sobre isso houve relatos de “modificações nos ritmos de apresentação” (MOISÉS, 2020), “aulas mais lúdicas” (ESTER, 2020), “elaboração de slides a qual beneficia todos os estudantes e não só o público PAEE” (MAURÍCIO, 2020). Maurício (2020) também traz esses indícios “penso em trabalhar com materiais concretos que de início pensei em utilizar só com ela, mas depois pensei melhor

e vi que posso usar com a sala toda para fazer essas intervenções, acho que o concreto fixa bem mais na mente deles. ”

Em relação às diferenciações curriculares desenvolvidas, em geral os docentes disseram que realizam segundo indícios nos relatos “Acredito que está relacionado ao tempo de prova, a forma de avaliar o aluno, às adaptações em sala de aula, como o local onde o aluno se senta, o apoio nas atividades.” (PILAR,2020). E também há os que dizem não realizarem grandes modificações como o relato de Jade (2020) “Não faço grandes diferenciações não. Eles são participativos e não vejo necessidade. Só nas avaliações mesmo. ”

A literatura aponta o DUA como forma de viabilizar a inclusão na classe comum, e na fala de Ester (2020) há indícios de que isso vem sendo realizado mesmo que de forma espontânea em algumas ações no IF em questão

Teve uma aula que tínhamos que montar os modelos moleculares e utilizamos massinha de modelar e palitos de dente para que tanto a Tereza como os outros alunos entendessem esses modelos como um todo e foi bom. Eu procuro não fazer só para ela, mas para todos, porém as habilidades que eu espero que ela alcance são diferentes dos demais alunos, principalmente a nomenclatura da química orgânica. (ESTER, 2020)

Em relação a essas diferenciações, devemos ressaltar que no contexto escolar no qual o estudante PAEE está inserido há uma infinidade de possibilidades para participação e aprendizagem, porém todas requerem um planejamento que considere os diferentes sujeitos. Capellini e Zerbato (2019) pontuam que “as propostas da Educação Inclusiva preveem modificações substanciais na arquitetura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, na reorganização do currículo e na elaboração de um planejamento que atenda às demandas da diversidade. ” (2019, p. 20).

Quanto aos apoios recebidos por esses estudantes, os docentes relataram a presença do intérprete e do chamado plano de estudos individualizados, o qual é nomeado por alguns docentes de PEI, e oferecido aos estudantes no contraturno escolar para contemplar conteúdos em defasagem ou mesmo reforçar conteúdos de disciplinas vigentes.

Esses dados aparecem nos relatos que alguns docentes, como “Está tendo um PEI, plano de estudos individualizados que estava sendo muito legal, uma oportunidade incrível para aprender com ela e com o tradutor também, a relação ali produtiva” (JADE, 2020), “Ela recebe apoio do intérprete e também esses reforços agora no contraturno focando em defasagens que ela tem de outros conteúdos que ela precisa para aprender o que está sendo passado agora ou mesmo conteúdos que foram previstos em sala de aula” (ESTER,2020).

Quando falamos de acessibilidade de conteúdos ou avaliações, não estamos nos referindo a limitações, anulações ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao estudante, mas sim a revisões de estratégias docentes, assim

[...] não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para construir conhecimentos (CARVALHO, 2008, p. 105).

Em relação às avaliações, como a coleta de dados foi realizada no início do ano letivo, a maioria dos docentes ainda não haviam aplicado avaliações de aprendizagem e não mencionaram avaliações diagnósticas da aprendizagem sobre os conteúdos das disciplinas durante o ano de 2020. Assim, os que já haviam tido um contato anterior para com esses estudantes trouxeram relatos das avaliações realizadas no ano de 2019, e esses relatos apontam algumas das técnicas de acessibilidade realizadas pelos docentes “eu realizava uma avaliação com diminuição do número de questões, mas sem diminuir o grau de dificuldade, além do modo de impressão dessas avaliações.” (LUZIA, 2020).

Um relato de uma atividade avaliativa realizada no início do ano letivo foi que

a lista de exercícios que eu passei não utilizei diferenciações, mas trabalhei o conteúdo no contraturno depois para reforçar. O que eu posso adiantar em relação às avaliações é que conversei com o NAPNE que as avaliações seriam iguais, porém as minhas correções seriam diferenciadas. (ESTER, 2020)

Novamente, nota-se nesses relatos uma falta de apoio de um educador especial e de uma parceria colaborativa, a qual segundo a literatura é “um dos mais promissores suportes à inclusão escolar” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.26), o que poderia auxiliar nesse em estratégias de acessibilidades, quando necessárias. Mesmo sem essa parceria há relatos de observações dos docentes que garantem avanços desses estudantes em suas aulas

Sim, consigo planejar intervenções. A princípio os dois alunos (Asperger e autismo) têm demonstrado terem aprendido o conteúdo. A aluna surda, na maioria das vezes tenho que retomar o que já vimos, pois muitas vezes ela não lembra. (LUZIA, 2020).

Em outras falas há indícios de desafios, porém ainda assim com sucesso segundo os docentes, “Acredito que sim. Há dificuldades às vezes, mas eles conseguem realizar o que é proposto sem grandes intervenções no planejamento” (JADE, 2020), “Acredito que sim. Todas as adequações que venho realizando desde o decorrer do ano passado têm sido muito bom o desempenho deles, acho que isso tem refletido nos resultados” (PILAR, 2020).

Diante do exposto, Tannús-Valadão e Mendes (2018, p.07) mencionam “a relevância do PEI na escolarização de 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. ” O que reforça que quando suportes pedagógicos que visam a qualidade do ensino para todos os estudantes na classe comum não são suficientes, esse estudante necessita de um PEI centrado no indivíduo PAEE.

4.6 Condições de acessibilidade da sala de aula, na instituição e nos materiais

Dotar de espaços e condições de aprendizagem efetivas para a inclusão de estudantes PAEE é uma missão não apenas das instituições de ensino, mas também de toda a sociedade. De acordo com Mazzotta (2011), a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é algo recente em nossa sociedade. A adequação dos espaços físicos, dos recursos pedagógicos, da formação e capacitação de professores e gestores, assim como diferenciações curriculares tem sido algo muito discutido; contudo, devemos considerar que acessibilidade vai muito além dos espaços físicos; outros parâmetros ainda têm que ser trabalhados como a comunicação e capacitação profissional, os recursos didáticos e tecnológicos, dentre outros, principalmente no que tange ao atendimento das pessoas com deficiência (GUERREIRO, 2012).

Em relação à acessibilidade do IF em questão, os docentes em geral apresentaram relatos positivos, demonstrando que a instituição adota ações e processos na área arquitetônica, acadêmica, estrutural, focada na acessibilidade destes estudantes PAEE ao campus, como indicado nos relatos “acredito que está bem a questão da acessibilidade. Em termos de barreiras arquitetônicas mesmo, nós não temos... O que faltava está sendo feito agora, que é a instalação dos pisos táteis, ademais está tudo *ok*. ” (MAURÍCIO, 2020), “As condições são boas. Temos acesso aos aparelhos e recursos para esses estudantes. ” (AURORA, 2020)

Sobre material didático adaptado os únicos relatos são referentes ao uso de data show, ademais pontua-se apenas as diferenciações nas avaliações. “O livro é o mesmo, as avaliações eu que elaboro, geralmente uso imagens e algumas questões, porém preparo minhas avaliações que contemplem o entendimento de toda a turma e não só desses estudantes PAEE. ” (JADE,2020), “utilizo o mesmo material para todos. No contraturno eu até dei um livro didático para ela de filosofia que traz contextos bem simples, então eu dialogo com ela às vezes sobre esse material. ” (MAURÍCIO, 2020)

4.7 Transição para os estudantes PAEE

O período que vai da saída do ambiente escolar para o mundo de trabalho ou para o ensino superior de um estudante PAEE é o que chamamos de período de transição. Os autores Sarriera e Verdin (1996) consideram o período de transição do ambiente escolar para o trabalho

um momento crítico, considerando certas implicações como: a perda da condição de estudante e do apoio da escola, a perda da influência da família, pela necessidade de o indivíduo construir uma identidade própria, a falta de apoio da empresa, o que pode produzir sentimento de insegurança e até de comportamentos antissociais ou de fuga da realidade, caso o jovem não esteja preparado e apoiado para a aquisição do status de cidadão ativo e produtivo.

Por isso, é de extrema importância que as instituições de ensino instiguem através dos docentes e mesmo por meio de um planejamento que contemple um ensino voltado para essa de transição voltado ao estudante PAEE. Nesta pesquisa, os docentes relataram em sua maioria que sim, tanto o Instituto Federal, como os próprios docentes têm realizado esse incentivo, até pelo fato de se tratar de um Ensino Médio Integrado o qual objetiva-se que o jovem tenha uma formação diferenciada antes mesmo de ingressar na Universidade. É o que apontam as seguintes falas: “sei que os docentes têm tentado passar esse valor, fazer entender que ela tem capacidade para isso, terminar o ensino médio e seguir adiante.” (AURORA, 2020), “Eu em particular me esforço muito para isso, para que a Tereza aprenda nem que seja o básico da química e consiga ingressar no mundo de trabalho e dar continuidade aos estudos.” (ESTER, 2020), “Aqui tem esse foco de questão de educação profissional, como é colocado como ensino integrado, tem tanto a parte de unidades quanto a parte técnica, que auxilia os alunos na hora da escolha, muitos” (AMÉLIA, 2020).

Diante do exposto podemos concluir que há estratégias, mas não um plano específico para estes estudantes PAEE em relação a sua trajetória de vida após egressos do ensino médio integrado.

4.8 A inclusão e a educação Profissional e Tecnológica

Com base na análise dos planos de curso do Ensino Médio Integrado ofertados pelo IF pesquisado foi realizada uma análise observando os dados dessa pesquisa a fim de compreender o contexto de inclusão para os estudantes no Ensino Médio Integrado. Entende-se que a questão de ensino médio integrado deva abarcar todas as especificidades dos estudantes na escola, contribuindo para que haja um ambiente inclusivo, transpondo barreiras que impeçam a participação de qualquer estudante. Para que isso ocorra é preciso que questões como essas estejam em pauta nas reuniões e discussões entre toda a comunidade escolar: docentes, gestão, discentes e apoios que os estudantes recebam, visto que o IF pesquisado não conta com um profissional de Educação Especial para apresentar um olhar mais centrado no indivíduo que necessite de qualquer adaptação por parte da escola.

Novamente ressalta-se que os docentes que têm contato direto com os estudantes PAEE sentem muito a falta de um profissional que os oriente e os apoiem em suas decisões, em seus planejamentos e muitas vezes até comportamentos.

Ah, eu acho que a dificuldade tem haver com a estrutura e a forma do trabalho, por exemplo, uma aula de 45 minutos apenas e assim, (...). Vejo também outros docentes que pela própria área de formação, por não ter a formação pedagógica acabam tendo mais dificuldades ainda, como por exemplo avaliar esses alunos como os demais. A aluna mesmo, vejo um grande avanço nela, outros professores já não veem pelo fato de comparar ela aos demais. (JADE, 2020)

Falas como esta reforçam a necessidade dos docentes terem um apoio com o estudante PAEE, e este é um ponto muito importante pois esses docentes, na maioria das vezes, acabam agindo sem muita segurança pois sua formação para professor não contemplou a temática da inclusão e não se teve a oportunidade de se refletir sob uma prática pedagógica.

Há estudos que em suas discussões apresentam orientações sobre a atuação dos docentes para uma sala de aula mais inclusiva e defendem que

o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, quais sejam: adoção de novos conceitos e estratégias, a adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos...; o estabelecimento de novas formas de avaliação... (SANT'ANA, 2005, p.227)

Desta forma é necessário verificar se o docente está disposto a adotar novas práticas que contribuam para o processo inclusivo dos estudantes PAEE na escola, ou na sala de aula. Pletsh (2009, p. 148) pontua que o grande desafio está em formar professores que produzam conhecimento para suscitar novas atitudes no seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Diante do contexto, analisaram-se os planos das disciplinas as quais os docentes que participaram desta pesquisa ministram. Foi observado que os objetivos de algumas disciplinas, como filosofia e sociologia, estavam sendo atendidos e, de certa forma, alcançado, por parte dos estudantes PAEE, por meio das adaptações realizadas pelos próprios docentes, como cita a professora Jade (2020) de sociologia “tenho feito algumas adaptações porém observo que ambos os alunos conseguem participar das aulas, das discussões e quando falo de termos mais abstratos trago junto uma explicação mais sucinta e tem dado certo.”.

Outra fala muito significativa é a do professor de filosofia, Maurício (2020) “A aluna está muito interessada na disciplina, e acredito que a sala toda tem se beneficiado com as aulas que tenho preparado pensando nas dificuldades dela”. Ambas as disciplinas de ciência humanas objetivam em seu plano um engajamento por parte dos estudantes, uma argumentação e uma

posição frente a esses argumentos e neste sentido os estudantes PAEE tem chegado aos objetivos propostos.

Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade (...), compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais, (...) compreender a transformação do mundo e o novo perfil de qualificação exigida. (IFSP, 2007)

Debater, tomando uma posição, defendendo – a de forma argumentativa e mudando de posição face aos argumentos mais consistentes. Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos. (IFSP, 2007)

As disciplinas de ciências exatas: matemática, química e física se relacionam entre si diretamente pelo fato de que na maioria das vezes se fazem necessários conhecimentos prévios do campo da matemática para a resolução de exercícios físicos e/ou químicos. Para as disciplinas de física e matemática os objetivos se entrelaçam no plano de ensino quanto ao reconhecimento de símbolos matemáticos, soluções de problemas, interpretação de gráficos e tabelas, assim como conhecimentos ligados à ciência e tecnologia.

Desenvolver a capacidade de analisar, relacionar, comparar, avaliar, classificar, ordenar e sintetizar. Desenvolver hábitos de estudos, de rigor e precisão, de ordem e clareza, (...). Desenvolver a capacidade de obter, a partir de condições dadas, resultados válidos em situações novas utilizando o método dedutivo. Ler, interpretar e produzir textos, gráficos, tabelas e problemas do cotidiano com a terminologia e modelos matemáticos corretos. Conhecer as aplicações da Matemática nas áreas científicas e tecnológicas. (IFSP, 2007)

Em relação ao alcance desses objetivos pelos estudantes PAEE, os docentes relataram que vêm realizando adaptações curriculares e que os mesmos estão conseguindo parcialmente compreender os conteúdos propostos.

Pilar (2020), docente de matemática, relata que nem sempre suas intervenções têm feito com que os estudantes PAEE consigam atingir os objetivos “Tenho realizado adaptações que muitas vezes não atingem 100% as condições dos alunos, porém vejo que eles se esforçam para fazerem e o problema maior tem sido manter o foco e a atenção.”.

A docente Luzia (2020), da disciplina de física, relata que “a princípio os dois alunos (Pablo e Raul) têm demonstrado terem aprendido o conteúdo. A Tereza, na maioria das vezes tenho que retomar o que já vimos, pois muitas vezes ela não lembra. O que podemos observar nesses breves relatos são os desafios da apresentação dos conteúdos por parte dos docentes e conseqüentemente as dificuldades na aprendizagem dos mesmos por parte dos estudantes PAEE, o que gera uma preocupação, pois ambos o curso do Ensino Médio Integrado tem grande parte do seu foco na área da Ciência Exatas.

A docente de química, Ester (2020) traz falas muito pertinentes sobre sua prática “tenho feito uso de aplicativos, jogos e materiais concretos para que a aluna consiga alcançar os objetivos básicos da disciplina, que é reconhecer as estruturas orgânicas”. Nesta fala podemos

salientar sobre a importância de recursos didáticos e alternativos para compreensão de um conteúdo que muitas vezes não é assimilado facilmente nem pelo estudante da sala regular e que não apresenta dificuldades.

Neste sentido, para Johnson-Harris e Mundschenk (2014), quando os docentes fazem a apresentação de um conteúdo de diversas maneiras, o mesmo pode ser assimilado de forma eficaz. Para Zerbato e Mendes (2018) por diversas vezes o uso dos mesmos meios de ensinar não permite o aprendizado para todos, e por outro lado essa decisão de se apresentar a mesma atividade de uma outra forma pode resultar no entendimento daquele estudante que tem dificuldade, mas também contribuir para que outros estudantes compreendam melhor determinado assunto.

O DUA neste olhar pode ser um grande aliado no processo de inclusão escolar, pois segundo Zerbato (2018) “converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula”.

A disciplina de Português e Saúde e Segurança do Trabalho, também estão diretamente ligadas pelo fato de se ter que interpretar textos de legislação e normas técnicas iminentes à saúde e segurança.

Familiarizar o educando com avaliações dos riscos inerentes às atividades industriais, suas causas, consequências, custos e elaborar técnicas eficazes na prevenção de acidentes. (...) compreender as interfaces do trabalho com a saúde do trabalhador. Interpretar e atender a legislação e as normas técnicas referentes à manutenção, saúde e segurança do trabalho. (IFSP, 2007, p.13)

Neste sentido a docente de Língua Portuguesa por ser um cargo substituto na rede e qual havia tido pouco contato com os estudantes não pode responder efetivamente a pesquisa quanto às suas práticas. Porém, o docente Moisés (2020) relatou que tem realizado adaptações quanto ao seu ritmo de apresentação e têm abordado a aluna com questionamentos diretos para uma melhor participação em sala de aula.

Tenho mudado meu ritmo de apresentação do conteúdo, e feito mais perguntas diretas para a aluna e a participação dela tem sido boa, antes disso não conseguia identificar se ela realmente estava assimilando alguma coisa, hoje vejo que sim. Inclusive ontem a elogiei por sua participação em sala e ela ficou bem animada. (MOISÉS, 2020).

Diante dessas análises dos planos das disciplinas, foi possível observar que tem sido realizada adaptações, mesmo que não sejam essas de forma contínua e que, segundo a fala dos sujeitos, tem apresentado resultados satisfatórios para os docentes em relação aos objetivos de suas disciplinas. Isso é um reflexo da importância em se contemplar os objetivos para o ensino médio integrado e não fragmentar conteúdos, trabalhar em conjunto, com articulações entre as disciplinas do núcleo comum e de cada área e entre os docentes.

4.9 Autoavaliação sobre o trabalho com o estudante PAEE

Continuamente, as matrículas de estudantes PAEE que acessam o Ensino Médio estão subindo consideravelmente o que nos aponta a necessidade de mudanças necessárias na formação docente, nos currículos, estrutura escolar e ademais transformações para receber esses estudantes de maneira inclusiva, pois entendemos que a educação para todos deva garantir o acesso, assim como condições de permanência e aprendizagem aos estudantes.

Algumas reflexões desses docentes têm relação com os desafios da estrutura do Ensino Médio Integrado no IF, “a dificuldade tem a ver com a estrutura e a forma do trabalho, por exemplo, uma aula de 45 minutos apenas e assim, a dificuldade é por ser a primeira vez que estou lidando com alunos que têm essa demanda, mas acho que estou aprendendo a cada dia com eles.” (JADE, 2020).

Barros (2008, p. 157) constatou em sua pesquisa que os docentes do Ensino Médio têm pouca vivência com os estudantes tanto com, como sem deficiência, uma vez que as aulas ministradas levam em média 50 minutos apenas; nesta situação o docente tem pouco tempo para cumprir com suas atividades essenciais, como: “desenvolver o seu componente curricular, avaliar o aluno, estabelecer vínculos com ele e ainda cumprir com as demandas burocráticas”.

No contexto da sala comum do Ensino Médio Integrado do IF em questão, as falas dos docentes entrevistados trouxeram inúmeros pontos de reflexão quanto aos desafios enfrentados por eles em suas práticas para com os estudantes PAEE. O docente Moisés se mostrou preocupado e inseguro quanto ao comportamento da Tereza em sala de aula

quando ela está com a turma toda ela tem um tipo de comportamento que parece que ela não está entendendo, ela não pergunta, tem essa questão dela. Ontem naquela aula específica para ela no contraturno, eu já vi que ela é uma pessoa muito interessada, e tive uma outra visão. Acho que é isso, eu tive uma dificuldade com a turma total que eu não esperava que o intérprete estivesse na turma, mas agora com ele lá, eu tenho mais segurança. (MOISÉS, 2020).

Há docentes que demonstram preocupações quanto ao desconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras), “como eu não sei essa linguagem de sinais, isso também dificulta para se ter uma relação direta e acho que isso estreita o relacionamento, melhora a prática de ensino e essa relação interpessoal também.” (AURORA, 2020).

Também temos docentes que demonstraram insegurança, mas com uma fala mais positiva como a de Ester e Maurício, “Dificuldades sempre existem, mas tenho me esforçado muito para estudar a respeito da surdez e me envolver com a Tereza, e o intérprete também dá muito apoio. Tem sido um trabalho bem legal” (ESTER, 2020), “Acredito que não vejo dificuldades. Estamos aprendendo juntos” (MAURÍCIO, 2020).

De fato, diante das análises desses relatos observa-se uma dificuldade acentuada para lidar com esses estudantes, o que nos mostra a importância de ações de formação para os docentes se sentirem mais preparados para lidar com essas situações, em especial no Ensino Médio. Nesta pesquisa, os docentes reconhecem suas limitações para com esses estudantes, porém muitos se mostram confiantes e interessados em aprender mais sobre estratégias de trabalho para o ensino dos estudantes PAEE.

Em relação às possibilidades para realização de modificações em aula para esses estudantes, os docentes continuam a relatar inseguranças, apontando falhas na formação inicial

Por enquanto o que mais tem sido difícil para mim é o ensino a aluna surda devido à falta de conhecimento de estratégias adequadas para ensiná-la. Infelizmente não tive em minha formação nenhum ensino de Libras ou formas de ensinar física a um aluno surdo. Quanto ao apoio dos docentes e gestão e acesso aos profissionais especializados para trabalhar de forma conjunta, não há nenhum problema. Estão todos sempre disponíveis para ajudar. (LUZIA, 2020).

O docente Moisés relatou que iniciou um processo de formação continuada a qual tem aberto horizontes para com a Educação Especial na perspectiva inclusiva

Eu estou fazendo um curso de Educação Inclusiva, então abre muito minha cabeça, e nessas duas aulas que tive com ela, eu pude ver que ela tem muita vontade de aprender. Então isso já motiva, já é um sinal para procurarmos outras maneiras, não é que eu tenha conhecimento de todas, eu vou tentar fazer da melhor maneira possível, mas é por mim mesmo, nada de muito apoio. (MOISÉS, 2020)

Em outro momento, a docente Ester se mostrou preocupada quanto ao planejamento para esses estudantes e relatou ações do NAPNE para formação

primeiramente o medo e o receio de não dar certo. De planejar e chegar na hora não funcionar e ela não compreender. Em relação à gestão eles fizeram as reuniões no início, foram disponibilizadas também palestras e videoaulas também que tratavam dessa temática, depois em um segundo momento começou a preparação de cada professor planejar de como seriam essas aulas individuais, o que seria abordado, então se trocava muitas informações entre os docentes, trocamos vídeos e ideias. (ESTER, 2020).

A docente Jade relatou que ingressou no NAPNE para poder conhecer e estar mais próxima da Educação Especial, a fim de se apropriar mais do assunto e melhorar suas práticas.

Então eu ingressei no NAPNE esse ano, porém não tivemos nenhuma reunião antes do início do isolamento, porém o próprio NAPNE divulgou um curso de formação em educação especial. Na minha licenciatura eu não tive nada nessa área abordado, nunca fiz leitura sobre, mas eu acho que no IF nós temos muitas condições boas de trabalho para ler, para pensar em estratégias de diferenciação curricular, processos de avaliação, mas ainda assim preso nas circunstâncias de uma aula só por semana. A minha intenção de entrar no NAPNE foi de estudar e conhecer um pouco mais da educação especial (JADE, 2020).

De fato, esses relatos demonstram inseguranças e necessidade de formações continuadas e ações mais direcionadas da instituição para com esses docentes, a fim de que se sintam seguros para exercício de seu trabalho voltado para estudantes PAEE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de caráter qualitativo descritivo teve como intuito responder a seguinte questão: Como os docentes têm realizado este planejamento e quais as bases e parcerias realizadas dentro deste Instituto Federal?

Diante dos dados analisados, ressalta-se que o NAPNE tem atuado e auxiliado tanto os docentes no planejamento, como os estudantes PAEE e outros com transtornos de aprendizagem, no processo de ensino para que haja melhores condições de acessibilidade. Sendo então o núcleo responsável pelas articulações das ações relacionadas à inclusão dos estudantes PAEE, também na formação e desenvolvimento de atividades voltadas a toda comunidade escolar e mais diretamente com esse público, o que faz com que esteja presente na discussão sobre planejamento docente.

Encontrou-se também, o pensar coletivo para esses estudantes de diferentes formas, impulsionadas pelas reuniões de formação realizadas pelo NAPNE, mas também nas reuniões semanais, momento em que não se olha apenas para o estudante PAEE, mas sim para todos os estudantes da sala e do curso. O que se analisou foi que essas reuniões se encontraram de forma descontínua e que poderia haver em casos que são necessários o planejamento individual para esse estudante PAEE, assim como precisaria estar prevista a presença do estudante e da família em alguns desses momentos.

Observou-se que, os docentes, ainda com a existência do o NAPNE, relataram insegurança e entendem que não possuem todo apoio que necessitam, o que ressalta a importância dessa parceria entre o educador especial e o professor de sala comum, a qual chamamos de ensino colaborativo, e que teria o papel de pensar nesse planejamento colaborativamente. O Atendimento Educacional Especializado e o acompanhamento desse profissional atuando de forma efetiva também no NAPNE, seria um avanço para comunidade escolar e poderia contribuir para diminuir as lacunas.

Pode se inferir também, que algumas propostas de planejamento estão relacionadas às oportunidades de socialização desses estudantes, como apresentadas no segundo capítulo desta pesquisa, o que é um ponto positivo, pensando nas participações em sala de aula e no que isso interfere no ensino e aprendizagem. Dentre algumas estratégias de acessibilidade a esses estudantes citadas pelos docentes, merecem destaque: o tempo de prova, as adaptações necessárias realizadas nos materiais que este estudante terá acesso, o uso de materiais mais didáticos como a massinha de modelar para fazer os modelos moleculares, propostos pela docente de química, e o uso de mais imagens nos slides preparados, o que beneficia não só o estudante PAEE, mas todos os outros estudantes também.

Notou-se que os docentes ressaltam por inúmeras vezes a importância e a necessidade de formações continuadas voltadas para o trabalho com os estudantes PAEE, pois não se sentem preparados para desenvolverem um trabalho acessível para os mesmos, porém não há uma receita pronta para o trabalho com o estudante PAEE, o ideal seria a parceria com o educador especial, a qual trabalhariam juntos na prática, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais natural tanto para o docente, como para o estudante em questão.

De forma geral, identificou-se que há um planejamento individual para os estudantes PAEE, mesmo que de forma descontínua e que o mesmo é realizado pelos docentes com o apoio do NAPNE, porém não se considera que esse planejamento seja um PEI, ao analisar a forma como ele ocorre e pelo que ele é composto.

A Educação Inclusiva é um desafio que nos obriga a repensar o contexto escolar em geral, incluindo sua cultura, sua política e suas práticas e corpo docente, atendendo dessa forma todos os estudantes em geral, inclusive aqueles atualmente marcados pelo ciclo de exclusão e do fracasso escolar. Espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para que seja reconhecida a importância de um planejamento individual para o estudante PAEE, principalmente por oferecer vantagens no processo de ensino e aprendizagem.

Como sugestão de pesquisas futuras, propõe-se entender como esse momento coletivo de planejamento ocorre, o que é efetivamente discutido, o quanto se debate a respeito de questões burocráticas e o quanto se discute realmente o planejamento. Sugere-se também propostas de formação aos docentes em relação ao ensino colaborativo e análise de PEIs já existentes, no intuito de fortalecer a importância de um planejamento individual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning (UDL): **contributos para uma escola de todos**. Indagatio Didactica, v. 5, n. 4, pp. 121 – 146, dez. 2013.

AMADO, AN.; MC BRIDE, M. **Melhorar a Qualidade do Planejamento Centrada na Pessoa: Um Manual para Facilitadores de planejamento Centrada na Pessoa**. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Instituto para a Integração da Comunidade. 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

AVILA, Leila Lopes de; MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho; SILVA, Ana Lúcia da Conceição. **A construção do planejamento educacional individualizado: a experiência de uma escola da rede municipal de Educação de Belford Roxo/RJ**. In: PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. (Orgs.). Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 99-112

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros**, Estudos de Psicologia, v. 9, n. 1, p. 101-111. 2004.

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

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece **normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, Congresso Nacional, 2000a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 11 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Brasília: Presidência da República, 2004.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SICORDE. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>. Acesso em: 16 jul 2020.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008: altera dispositivos da Lei nº 9.394/96. Brasília: Presidência da República, 2008a.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da

República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 04/ 2009/ MEC. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: Acesso em 31 maio 2018.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. **Censo escolar 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacao-especial>>. Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra> >. Acesso: 18 agosto de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. Rede Federal De EPCT Frente **A Inclusão: O Atendimento As Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas**, Brasília: Ministério da Educação, 2018 (Material não publicado).

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas**. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis, 2002. Disponível em: <https://www.pedagogiamefoco.pro/br/fundam02.htm>>. Acesso em: 18 junho de 2020.

BARROS, Aidil J. da S.; LEHFELD, Neide Aparecida de S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BALBINOT, A. D. **Análise de indicadores de evolução da educação especial no estado do Espírito Santo entre 2005 e 2013**. Cinergis, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 4, p. 267-272, out. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/articula/view/9627>. Acesso em 15 de mar de 2021.

BRAUN P.; VIANNA, M. M. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico**. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Ed. da UFRRJ, Seropédica/RJ, 2011.

_____. Orientações Banca da Dissertação de Mestrado de AVILA, L. L. **O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. UFRRJ/PPGEDUC/IM, Nova Iguaçu, mar de 2015.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul**: alguns apontamentos. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2012.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de Identificação e Diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Educação & Realidade, Porto Alegre, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. 140 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. **Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil: 2000/2009**. In: BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: 20 anos depois*. São Paulo: Educ, 2011. p. 159-182.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério e AMORIM, Gabriely Cabestré. **Atendimento Educacional Especializado**: revisão bibliográfica em base nacional. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 30, n. 1, p. 68-83, jan. /jun. 2015. Disponível em: <http://www.unifor.br/images/pdfs/humanidades/2015.1_artigo4.pdf>. Acessado em 13 set de 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** [S.l: s.n.], 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is.” Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva.**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./ dez. 2008.

CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.8, p. 27-41, 2010.

CORREIA, L. M. **Educação Inclusiva ou educação apropriada?** In: RODRIGUES, D. (Ed.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto, 2016. p.123-142.

CROCHÍK, J. L. et al. **Análise de atitudes de professores do Ensino Fundamental no que se refere à Educação Inclusiva**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565-582. 2011.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DANIELS, H. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2000.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luisa de Marillac P., MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. MEC/SEESP. São Paulo: 2007

FERREIRA, J. A. de O.; CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva**: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 969–985, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8937>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FERRETTI, Celso João. **Problema Institucionais e Pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP**. Educ. Soc., Campinas, v.32, nº. 166, p.789-806, set/2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

FRANÇA, M.G.; TEIXEIRA, R. I. de O. Políticas de Educação Especial no Ensino Médio e Educação Profissional: Um olhar para o contexto do Instituto Federal do Espírito Santo. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de (Org.). **Educação Especial**: política e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016, p. 61-78.

FREIRE, Madalena. **Educador**, educa a dor. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FUSARI, J.C. **O planejamento da educação escolar**: subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, SE/COGESP, 1989.

_____. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. FDE: Idéias, nº. 8, 1990.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

Giné, C.; Ruiz, R. (1995). As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. Em C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi, **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar (p. 295-306). Porto Alegre: Artes Médicas.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Pesquisa em Educação**. Educação Inclusiva 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____.; PLETSCHE, M. D. (orgs) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. edUERJ, 2013.

GUERREIRO, E. M. B. R. **A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência.** Revista Educação Especial, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: Acesso em: 16 ago. 2020.

HAWBAKER, B. W. Student-Led IEP Meetings: **Planning and Implementation Strategies.** IN: TEACHING Exceptional Children Plus. Volume 3. Nº 5. 2007.

IFSP. Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução nº 137, de 4 de Novembro de 2014.** Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/convenios/11-assuntos/reitoria/menu-de-3-nivel/268-nucleo-deapoio-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napne?showall=1>. Acesso em: 15 julho de 2020

_____. **Instrução normativa PRE/IFSP nº 001, de 20 de março de 2017.** Estabelece orientações para identificação e acompanhamento, pelo Napne, do estudante com necessidades específicas. São Paulo, 2017. Disponível em https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/NAPNE/DOCUMENTOS/2017/Instru%C3%A7%C3%A3o_Normativa_NAPNE.pdf. Acesso em: 15 jul. de 2020.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023.** São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf Acesso em: 27 jun. de 2020.

JOHNSON-HARRIS, K. M.; MUNDSCHENK, N. A. **Working effectively with students with BD in a general education classroom: the case for Universal Design for Learning.** □ e Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, v. 87, n. 4, p. 168-174, 2014

KURTH, J. A., RUPPAR, A. L., McQUESTON, J. A., McCABE, K. M., JOHNSTON, R., & TOEWS, S.G. (in press). **Types of supplementary aids and services for students with significant support needs.** The Journal of Special Education. 2018.

Lago, Danúzia Cardoso. (2014). **Specialized Educational Service for students with intellectual disabilities based on co-teaching in two cities.** 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2931> Acesso: 16 jul. de 2020

LAPLANE, A. L. F de. **Trajetórias Escolares e Deficiência:** Reflexões sobre os Dados do Censo Escolar. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de (Org.). Educação especial: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016. p. 35-45.

LIBÂNIO, J. Carlos. Didática. (Coleção Magistério 2º Grau. **Série formação de professores.** 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S.M.; LAPLANE, A.L. F. de. **Escolarização de Alunos com Autismo**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2016, vol.22, n.2, pp.269-284.

LOBO, J.A. **Projetos políticos pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS: aproximação às proposições de flexibilização/adaptações curriculares**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1988.

Madureira, I. e Leite, T. (2003). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Universidade Aberta

MASCARO, C. A. A. C. **Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 56.

MARQUES, C. L. **Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. 2014. 165f. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Brasília: UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15892>>. Acesso em: 18 jul. 2019

MANATA, Dora Vianna. **Planejamento do cotidiano da escola, questão de didática: "Tenho tudo planejado na cabeça"**. In: Revista AEC, Ano 33, nº 132 jul/set 2004, Brasília – DF.

MANZANO, E.S. **Principios de educación especial**. Madrid: Editorial CCS, 2001.

MANZINI, E. G. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Revista Percurso-NEMO, v.4, n 2, Maringá. 2012.

MARQUES, C. L. **Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. Dissertação (Mestrado). UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília: 2014.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

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

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: Glat R. e PLETSCHE, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais. EdUERJ, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MESQUITA, P.E. **Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO RIED**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 18, núm. 2, 2015, pp. 251-

MELO, F.R.L.V.; FERREIRA, C.C.A. **O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n. 1, p. 121-140, 2009.

MENDES, E.G, VILARONGA, C. A. R, & ZERBATO, A. P. (2014). **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. (pp.68-88). São Carlos: UFSCar.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENDES, K. A. M. O. **Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 165f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiás, 2017.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

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.

MUTO, J.H.D.; CAMPOS, J.A.D.P.P; MELO, E.M.E. **O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola**. *Revista online de Política e Gestão Educacional*. V.20. n.1 jan-abril/2006.

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.

NOVAES, B.C.A.C; **Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica**. In: BERBERIAN, A.P; MASSI, G.A; GUARINELLO, A.C. *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2002. p. 125-159.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. In: **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito**. 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, J. A. M de. **Formação profissional da pessoa com deficiência: uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)**. 2018. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

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

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas em Educação Especial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de Metodologia Científica**. Paraná: Editora Juruá, 2014.

PLETSCH, M. D., & GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Revista Linhas Críticas, 18 (35), 193-208, 2012.

_____. **A escolarização do aluno com deficiência intelectual...apesar do diagnóstico**. In: Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães; Meletti, Silvia Marcia Ferreira (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de letras, 2013.p. 243-269.

PROCTER, G. **Programa de educação individualizada (PEI): Sumário, Processo e Dicas Práticas**. Autism Speaks Family Services, 2011.

RAMOS, M.N. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

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

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. **A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência**. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC, 2010

- RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos**. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs). *Práticas inclusivas: fazendo a diferença*. RJ: Wak Editora, 2014.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p.136.
- SANT'ANA, Isabela Mendes. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai/ago. 2005
- SANTOS, L. M. M. **Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político -pedagógicas**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015
- SARRIERA, J. C.; VERDIN, R. **Os Jovens à Procura do Trabalho: uma Análise Qualitativa**. Revista PSICO, Porto Alegre, v. 27, n. 1, pp. 59-70, 1996.
- SHIMONO, S. O. **Educação e trabalho: Caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SOMMER, L.C.D.O. **Acesso e permanência de alunos com deficiência no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: tecendo diálogos entre a Educação Especial e a Educação Profissional, Tecnológica**. (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvo/BA. – 2020.
- SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Os Napnes e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação**. Revista Educação Especial, 2020.
- TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. Tese (Doutorado) – Defesa – 2013. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.
- TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCAR, São Carlos – SP, 2010.

TOMLINSON, C. A. **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, 2000.

VALERA, J.R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola.** 1996.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **"Escola? não, obrigado": um retrato da homeschooling no Brasil.** 2012. 76 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais)- Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: Acesso em: 13 de jan 2020.

VILELLA, N. R. **A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP campus de Barretos.** (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, PUC, São Paulo – SP, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALDEMAR, T. M. N. **Inclusão Educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais.** 2012, 166f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012

YIN, R. K. **Estudo de caso: Estudo de caso planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, v. 22, 147-159, 2018.

ZERBATO, A.P.; VILARONGA C.A.; SANTOS J.R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial - Revista Brasileira de Educação Especial, v.27, 2021

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador: ANA BEATRIZ MOMESSO FRANCO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18268719.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.539.016

Apresentação do Projeto:

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, assim como outras políticas e programas garantiu a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) nos sistemas regulares de ensino. Junto a ela, outros dispositivos que regulamentam e orientam esta perspectiva foram instituídos, sobretudo aqueles que tratam do processo de escolarização destes estudantes. Também contribuiu para esse processo de inclusão, a Lei nº 13.409/2016 que assegura 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Desta forma o número de matrículas de alunos PAEE aumentaram consideravelmente, incluindo o acesso a esses alunos no Ensino Médio, o que se fez necessário pensar em ações que proporcionassem condições favoráveis de sucesso no processo de ensino, assim como a permanência nas instituições. Neste sentido projeto de pesquisa então tem como objetivo geral descrever e analisar, juntamente com os profissionais de um campus do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP), o planejamento para os alunos PAEE do Ensino Médio Integrado e como objetivos específicos: a) identificar como os docentes realização o planejamento para esses alunos e b) proporcionar espaços formativos com os docentes, visando a análise coletiva de possibilidades de implantação de um planejamento individual realizado coletivamente por profissionais que trabalhem com esse aluno. O presente estudo será baseado na modalidade de pesquisa colaborativa, sendo esta uma metodologia de pesquisa no âmbito da educação, a qual

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

Município: SÃO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.539.016

considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Quanto ao delineamento, a pesquisa se constitui em pesquisa de campo de caráter qualitativo descritivo. Para realização desta pesquisa serão utilizados como instrumentos: roteiro de entrevista inicial com os participantes, reuniões de formação sobre planejamento educacional individualizado e grupos focais para avaliação final da pesquisa. Espera-se com essa pesquisa, contribuir na construção coletiva de recursos que auxiliem no processo de inclusão de alunos PAEE do ensino médio Integrado desse campus do Instituto Federal.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: escrever e analisar, juntamente com os profissionais de um campus do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP), o planejamento para os alunos PAEE do Ensino Médio Integrado. Objetivo Secundário: identificar como os docentes realizam o planejamento para esses alunos e proporcionar espaços formativos com os docentes, visando a análise coletiva de possibilidades de implantação de um planejamento individual realizado coletivamente por profissionais que trabalhem com esse aluno.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e Benefícios apresentados são abordados de acordo com o esperado pela Resolução 466/2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta pesquisa de grande importância para a área, e está bem estruturado demonstrando coerência na relação entre os sujeitos participantes e aspectos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE proposto possui elementos necessários para o entendimento da pesquisa pelo participante. Apresentou a anuência da instituição em que será realizada a pesquisa.

Recomendações:

Sugerimos substituir o termo "cópia" por "via", no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com os objetivos propostos e a metodologia empregada para alcançá-los, o projeto está de acordo com o requerido para execução em pesquisa envolvendo seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.539.016

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1382963.pdf	30/07/2019 11:58:41		Aceito
Outros	grupofocalanamomesso.pdf	30/07/2019 11:58:08	ANA BEATRIZ MOMESSO	Aceito
Outros	questoesvalidadesocial.pdf	30/07/2019 11:57:48	ANA BEATRIZ MOMESSO	Aceito
Outros	Questionarioanamomesso.pdf	30/07/2019 11:56:17	ANA BEATRIZ MOMESSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleanamomesso.pdf	30/07/2019 11:47:02	ANA BEATRIZ MOMESSO FRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoanamomesso.pdf	30/07/2019 11:46:33	ANA BEATRIZ MOMESSO FRANCO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartaautorizacao.pdf	30/07/2019 11:45:10	ANA BEATRIZ MOMESSO FRANCO	Aceito
Cronograma	Cronogramaanamomesso.pdf	30/07/2019 11:44:47	ANA BEATRIZ MOMESSO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoanamomesso.pdf	30/07/2019 11:44:21	ANA BEATRIZ MOMESSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 28 de Agosto de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A

PESQUISA DE MESTRADO: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisadora: Ana Beatriz Momesso Franco

Orientadora: Carla Ariela Rios Vilaronga

C.1 IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A)																											
C.1.1 – NOME														C.1.2 – NASCIMENTO													
														/ /													
C.1.3 – MUNICÍPIO DE NASCIMENTO																											
C.1.4 – NACIONALIDADE																											
<input type="checkbox"/> Brasileira <input type="checkbox"/> Brasileira – Nascido no exterior ou naturalizado <input type="checkbox"/> Estrangeira																											
C.1.5 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE																											
C.1.6 - UF		C.1.7 – SEXO																									
		<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino																									
C.1.8 – COR/RAÇA																											
<input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Não declarada																											
C.1.9 – PROFISSIONAL SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CONDIÇÕES:																											
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual) <input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento <input type="checkbox"/> Surdo cegueira <input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação <input type="checkbox"/> Não se aplica																											
C.2 FORMAÇÃO																											
C.2.1 – ESCOLARIDADE																											

<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo
<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Médio – Normal/Magistério
<input type="checkbox"/> Ensino Médio – Técnico	<input type="checkbox"/> Ensino Superior
C.2.2 – FORMAÇÃO INICIAL	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior – Bacharelado	<input type="checkbox"/> Ensino Superior – Licenciatura
<input type="checkbox"/> Ensino Superior – Tecnológico	<input type="checkbox"/> Não possui
C.2.2.1 – TIPO DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA	
<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> Semipresencial
<input type="checkbox"/> À Distância	<input type="checkbox"/> Não realizado
C.2.2.2 – REDE DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA	
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.2.2.3 – TEMPO DE CONCLUSÃO DO PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA	
<input type="checkbox"/> Até 2 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 2 e menos de 5 anos
<input type="checkbox"/> Há mais de 6 e menos de 10 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 10 e menos de 15 anos
<input type="checkbox"/> Há mais de 15 anos	<input type="checkbox"/> Curso em andamento
<input type="checkbox"/> Não se aplica	
C.2.2.4 – O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, em 1 disciplina
<input type="checkbox"/> Sim, em 2 disciplinas	<input type="checkbox"/> Sim, em 3 ou mais disciplinas
<input type="checkbox"/> Não se aplica	
C.2.2.4.1 – SE SIM, ESPECIFIQUE O TEMA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual)	<input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Surdo cegueira	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação
<input type="checkbox"/> Não se aplica	

C.2.3 – FORMAÇÃO CONTINUADA		
C.2.3.1 – CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Não possui		
C.2.3.1.1 – TIPO		
<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> Semipresencial	<input type="checkbox"/> À distância
		<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.2.3.1.2 – REDE DE ENSINO		
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.2.3.1.3 – TEMPO DE CONCLUSÃO		
<input type="checkbox"/> Até 2 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 2 e menos de 5 anos	
<input type="checkbox"/> Há mais de 5 e menos de 10 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 10 e menos de 15 anos	
<input type="checkbox"/> Há mais de 15 anos	<input type="checkbox"/> Em andamento	
<input type="checkbox"/> Não se aplica		
C.2.3.3 – CURSO REALIZADO NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS (ÚLTIMO REALIZADO)		
<input type="checkbox"/> Educação inclusiva	<input type="checkbox"/> Educação Especial	
<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Não possui	
C.2.3.3.1 – REDE DE ENSINO EM QUE O ÚLTIMO CURSO FOI REALIZADO		
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.2.3.3.2 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO:		
<input type="checkbox"/> Extremamente significativa	<input type="checkbox"/> Muito significativa	<input type="checkbox"/> Moderadamente Significativa
<input type="checkbox"/> Pouco significativa	<input type="checkbox"/> Nada significativa	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.2.4 – FORMAÇÃO EM SERVIÇO:		
C.2.4.1 – TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE:		
<input type="checkbox"/> De 1 a 3 anos	<input type="checkbox"/> De 4 a 10 anos	<input type="checkbox"/> De 11 a 20 anos
<input type="checkbox"/> De 21 a 30 anos	<input type="checkbox"/> Acima de 30 anos	
C.5 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL		

C.5.1 – SITUAÇÃO FUNCIONAL/ REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
<input type="checkbox"/> Concursado/efetivo/estável <input type="checkbox"/> Contrato temporário	<input type="checkbox"/> Contrato terceirizado
<input type="checkbox"/> Contrato CLT <input type="checkbox"/> Outro	
C.5.2 – FAIXA SALARIAL	
<input type="checkbox"/> Até 1 salários mínimos (Até 937,00)	
<input type="checkbox"/> De 1 a 3 salários mínimos (de 937,01 até R\$2.811,00)	
<input type="checkbox"/> De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.811,01 até R\$ 5.622,00).	
<input type="checkbox"/> De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.622,01 até R\$ 8.433,00).	
<input type="checkbox"/> De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.433,01 até R\$ 11.244,00).	
C.5.3 CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL	
<input type="checkbox"/> De 1 a 20 horas <input type="checkbox"/> De 21 a 40 horas	<input type="checkbox"/> De 41 a 60 horas
<input type="checkbox"/> Acima de 60 horas	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos iniciais (termo I) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos finais (termo II) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos iniciais e finais (termo I e II)
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<input type="checkbox"/> Curso técnico integrado <input type="checkbox"/> 1ª Série <input type="checkbox"/> 2ª Série <input type="checkbox"/> 3ª Série <input type="checkbox"/> 4ª Série <input type="checkbox"/> Não seriado
<input type="checkbox"/> OUTROS	
<input type="checkbox"/> NÃO SEI	
C.5.4 – DISCIPLINAS EM QUE LECIONA QUE POSSUI ESTUDANTE (S) PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
C.5.4.1. – NÚMERO DE ESTUDANTES EM SUA SALA DE AULA	
<input type="checkbox"/> De 0 a 20 estudantes <input type="checkbox"/> De 21 a 30 estudantes	
<input type="checkbox"/> De 31 a 40 estudantes <input type="checkbox"/> Acima de 40 estudantes	
C.5.4.2 – NÚMERO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA SALA DE AULA	

<input type="checkbox"/> Sim, 1 estudante	<input type="checkbox"/> Sim, 2 estudantes	<input type="checkbox"/> Sim, 3 estudantes
<input type="checkbox"/> Sim, 4 ou mais estudantes	<input type="checkbox"/> Não se aplica	

APÊNDICE B

PESQUISA DE MESTRADO: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisadora: Ana Beatriz Momesso Franco

Orientadora: Carla Ariela Rios Vilaronga

ROTEIRO DE ENTREVISTA REPRESENTANTE DO NAPNE

1. Como é o funcionamento do NAPNE?
2. Quanto tempo o NAPNE está em funcionamento nesse formato? Qual o histórico de funcionamento anterior?
3. Quem são os participantes efetivos do NAPNE? Como o NAPNE foi composto neste IFSP?
- 4.
5. **PLANEJAMENTO E OS ESTUDANTES PAEE**
6. Qual a participação do NAPNE no planejamento curricular coletivo?
7. O planejamento realizado é suficiente para diferenciar atividades dos estudos PAEE?
8. Conhece como é a participação na elaboração da maioria dos planos educacionais (PEI) para estudantes PAEE?
9. Conhece como é o tempo para planejamento dos estudantes PAEE em sala comum?
10. O NAPNE oferece algum apoio direcionado a participação do estudante PAEE em sala de aula?
11. Quem participa das elaborações e reelaborações dos planejamentos educacionais individuais (PEI)?
12. Você tem conhecimento se existe necessidade de algum procedimento diferenciado do professor para que a maioria dos estudantes PAEE participem das atividades em sala de aula?

Identificação PAEE	Curso	Ano	Estudante segue com a turma ou foi reprovado?

13. Quem são os estudantes atendidos pelo NAPNE no campus? Quais deles são PAEE?
14. Quais são os apoios/ serviços previstos no PEI?

15. Você conhece as tendências curriculares utilizadas pelos professores?
16. Quanto a relação dos estudantes PAEE com os demais estudantes, têm algo a relatar?
17. Conhece quais os critérios de avaliação são utilizados para os estudantes PAEE?

APÊNDICE C

PESQUISA DE MESTRADO: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisadora: Ana Beatriz Momesso Franco

Orientadora: Carla Ariela Rios Vilaronga

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS DOCENTES

1. Participantes

O roteiro de entrevista semiestruturado será destinado aos docentes que atuam com estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

2. Objetivo

- Conhecer como é realizado o planejamento para o estudante PAEE.

QUESTIONÁRIO

1) A disciplina que leciona possui aluno (s) PAEE?

***Se sim, quantos alunos? E qual o n° total de alunos nessa sala de aula?*

2) Quanto a organização para planejar o ensino: você participa do planejamento curricular coletivo?

Sim ou Não

3) Como é realizado o planejamento para os estudantes PAEE?

Qual o local? Como é elaborado? Você acredita que é eficiente essa forma como é realizado? Tem dado resultados? Esse planejamento é individual (PEI) ou é realizado para todos os alunos PAEE?

4) Qual a frequência com que esse planejamento é realizado?

Anual, semestral, bimestral, mensal, quinzenal, 1x por semana, 2x por semana, cada final de etapa de ensino ou quando alguém solicita? Outras opções ou não existe.

***Se for semanal, qual a duração? Menos de 1 hora, 1 hora, entre 1 e 2 horas, 2 horas, entre 2 e 3 horas ou mais de 3 horas.*

5) Esse planejamento é reelaborado quando necessário?

***Se sim, de quanto em quanto tempo? Anual, semestral, bimestral, mensal, quinzenal, 1x por semana, 2x por semana, cada final de etapa de ensino ou apenas quando alguém solicita?*

6) O planejamento é elaborado individual ou coletivamente? Quem participa desses planejamentos?

Quais os professores? A família participa? Membros e instituição especializada, equipe de gestão, NAPNE, Prof. De libras.

***Equipe docente: Professor de Ed. Especial, Professor do Ens. Médio Integrado, Professor de Libras ou outros.*

***Equipe Gestão: Coordenador curso, diretor do campus, direção acadêmica, coordenador do NAPNE.*

***Equipe multidisciplinar: Assistente social, técnico em assuntos educacionais, psicólogo escolar, pedagogo.*

***Equipe de apoio escolar: Cuidador, Brailista, Estagiário, Intérprete.*

***Familiares ou responsáveis: Estudante, Família, responsável legal.*

7) Qual o público que você trabalha no momento?

***Qual a deficiência? Possui diagnóstico ou parecer educacional?*

8) Você encontra dificuldade para trabalhar com esse estudante PAEE? Se sim, quais?

9) Como é a participação desse estudante em suas aulas?

Participa, não participa, participa de algumas atividades e precisa de ajuda, participa de todas mas sempre com auxílio, participa de todas e não precisa de auxílio.

10) Você utiliza de algum tipo de diferenciação para esse estudante participar das suas aulas? Se sim, qual?

Não utilizo, sempre utilizo, utilizo às vezes.

11) Nas avaliações escritas, que tipo de diferenciação você utiliza?

***Duração da prova, auxílio de um professor de apoio, modo de resposta da avaliação, conteúdos da prova, modo de impressão ou não há necessidade de diferenciação?*

12) Esse estudante recebe algum tipo de apoio para escolarização? Se sim qual apoio e em que local é contemplado esse apoio.

*** Suporte acadêmico (reforço escolar), Parceria com professor de educação especial em sala de aula, psicologia escolar.*

***Fora da sala comum ou em sala comum?*

13) Quais as diferenciações curriculares desenvolvidas em relação as especificidades do estudante?

***Nos objetivos, nos materiais didáticos, nas formas de avaliação, nos conteúdos, na metodologia, na didática...*

***Tem estratégia de escrita? No computador, desenho, comunicação alternativa, reglete, braille.*

***E na comunicação: Símbolos, leitura labial, escrita amplificada, gestos, objetos de referência, libras, comunicação alternativa.*

14) Esse planejamento contempla o ensino voltado ao sistema de transição para os estudantes PAEE?

***Mercado de trabalho, ensino superior...*

15) Fale um pouco sobre o material didático adaptado.

Qual a frequência de uso?

Qual a procedência?

***recursos próprios, software didático para uso específico, material didático adaptado para esse fim, foi adaptado por mim, foi adaptado junto ao professor de educação especial, foi adaptado pelo professor de educação especial.*

16) Avalie as condições de acessibilidade da sala de aula.

***Adequações de tamanho e altura dos recursos visuais, condições de iluminação, sonoridade, mobiliário, espaço...*

17) Como são as condições de uso dos aparelhos e recursos para estudantes PAEE?

***Aparelhos de amplificação sonora, reprodução de vídeos, câmera digital fotográfica e filmadora, computadores, dicionário de libras, impressora braille, impressoras, internet, xerox, materiais didáticos, murais acessíveis, projetor de slides, tela de projeção...*

18) Como é a interação dos estudantes PAEE em sala de aula?

***participa das atividades em grupo? Tem amigos na sala de aula e interage com eles? Tem colegas que cooperam nas atividades em sala (tutoria de pares), tem uma boa socialização nos intervalos? Participa de eventos extra sala? Tem muita ausência em sala?*

19) Quanto a avaliação da aprendizagem do estudante PAEE, você consegue identificar o que foi aprendido e se houver dificuldades planejar intervenções?

20) O desempenho do estudante PAEE corresponde ao planejamento que foi realizado?

21) O que você tem a dizer sobre suas possibilidades para realizar modificações em aula para o estudante PAEE?

Grau de domínio sobre o assunto, apoio dos docentes ou gestão, acesso aos materiais para

realizar modificações, grau de conhecimento sobre as necessidades do estudante e as estratégias adequadas de ensino, acesso aos profissionais especializados para trabalhar de forma conjunta.

APÊNDICE D

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO”, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Beatriz Momesso Franco. O objetivo principal deste estudo consiste em descrever e analisar, juntamente com os profissionais de um campus do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP), o planejamento para os alunos PAEE do Ensino Médio Integrado e como objetivos específicos: a) identificar quais são as bases e parcerias que ocorrem no planejamento para esses estudantes; b) analisar a existência de um planejamento individualizado e quais os sujeitos que participam do processo e c) avaliar os avanços e os desafios vivenciados por eles no momento de planejar o ensino

Pensamos que este estudo poderá contribuir com o processo de inclusão dos alunos PAEE na instituição de ensino, assim como estimular práticas pedagógicas que auxiliem os professores no processo de ensino deste público.

Você foi selecionado porque atende aos critérios de seleção de participantes da instituição onde a pesquisa será realizada, quais sejam:

- Ser docente do Instituto Federal;

- Ser da equipe do NAPNE;

- Ter contato com alunos PAEE do ensino médio integrado.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. A sua recusa na participação não trará prejuízo nenhum à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição de ensino a qual você trabalha. O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves aos participantes, seja

de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto em expor suas práticas e visões pedagógicas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte dos participantes e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir dos instrumentos escritos e orais que terão a proposta de analisar como está sendo realizado o planejamento do aluno PAEE no ensino médio integrado.

Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da Dr^a Carla Ariela Rios Vilaronga. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos artigos científicos, capítulos de livros e na dissertação de mestrado.

Você receberá a cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

Eu, _____,

Declaro que entendi os objetivos, risco e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Pesquisador responsável**Nome:** Ana Beatriz Momesso Franco**RG:** ***** **CPF:** *******Instituição:** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/Mestrado**Endereço:** *******Telefone:** (**) *****_******E-mail:** *****@gmail.com**Orientador****Nome:** Carla Ariela Rios Vilaronga**RG:******* **CPF:** *******Instituição:** Instituto Federal de São Carlos/ Docente colaborador Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**Departamento:** Núcleo Comum- São Carlos/ Docente colaborador Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.**Endereço:** *******Telefone:** (**) *****_******E-mail:** *****@ifsp.edu.br