

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



INCLUSÃO ESCOLAR E OS MODOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS

JESSICA RODRIGUES SANTOS

São Carlos - SP
2020

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



INCLUSÃO ESCOLAR E OS MODOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS

JESSICA RODRIGUES SANTOS

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.

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

São Carlos - SP
2020

Rodrigues Santos, Jessica

Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros / Jessica Rodrigues Santos -- 2020. 163f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (s): Carla Ariela Rios Vilaronga
Banca Examinadora: Enicéia Gonçalves Mendes, Franclin Costa do Nascimento, Gabriela Tannús Valadão
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Institutos Federais - NAPNEs. 3. Planejamento Educacional Individualizado. I. Rodrigues Santos, Jessica. 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

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jessica Rodrigues Santos, realizada em 17/02/2020:

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
UFSCar

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar

Prof. Dr. Franclin Costa do Nascimento
IFB

Profa. Dra. Gabriela Tannús Valadão

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Franclin Costa do Nascimento, Gabriela Tannús Valadão e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga

"O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher." (Cora Coralina)

Dedico este trabalho à minha mãe Márcia, por todo seu amor,
dedicação e esforço desde sempre.
A todos os profissionais que se esforçam por uma educação de
qualidade aos estudantes público-alvo da educação especial, em
especial aos membros dos NAPNEs de todo país que colaboraram
com esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Sou grata ao universo por todas as pessoas que ele coloca em meu caminho, através das trocas sigo meu caminho de aprendizado e crescimento pessoal e profissional.

À mainha Márcia a quem devo tudo o que sou, grata por ter feito de mim uma mulher forte e por me apoiar na busca pelos meus projetos.

À minha orientadora que se tornou uma grande amiga, Carla Vilaronga, pela parceria que foi muito além dos muros da universidade, obrigada por conduzir esse processo com tanto carinho e leveza, você faz tudo parecer mais simples.

À banca de avaliação deste estudo por todas as contribuições feitas para que ele tivesse o formato que tem agora, em especial À Gabriela Tannús-Valadão pelo apoio e por tudo que me ensinou sobre Planejamento Educacional Individualizado desde o primeiro momento.

A todos do GP-Foreesp, a este grupo devo meu crescimento como pesquisadora, em especial à querida Céia (professora Enicéia Mendes) por tudo que nos ensina sobre Educação Especial, pesquisa e vida, obrigada por me mostrar o quão grande é o mundo e as possibilidades.

Ao PPGEEs e todos os profissionais e professores que contribuíram com meu aprendizado, em especial as professoras Cristina Lacerda e Gerusa Lourenço.

Às amigadas construídas em São Carlos, por todos os momentos compartilhados e apoio nos momentos necessários, em especial ao Raphael, Keysi, Thatá, Mamary, Eduarda, Alexandre, Carol, Leonardo, Isabela, Paula, Luciana, Juliane, Ana, Patrícia e todos os membros do GP-Foreesp.

A toda minha família (tios(as) e primos(as)) pela torcida, em especial às mulheres que sempre estiveram ao meu lado me impulsionando, cada uma à sua maneira, minha mãe Márcia, minha madrinha Dadá, tia Sandra e Alana. Bem como tia Denise pelo apoio demonstrado em diversos momentos nesta etapa.

Às escolas das quais faço parte (Guiomar Cruz Assunção e Centro de Ensino Inácio Rocha) por compreenderem minha busca por novos conhecimentos.

Aos amigos de Teresina por se manterem presentes mesmo com a distância física e pelo apoio de sempre, em especial: Dário, Raifrançis, Aurine, Ivana, Leia, Josi, Thyena e tantos outros presentes em meu coração.

Gratidão a todos àqueles que de alguma forma cruzaram meu caminho e me ensinaram algo bom, que será replicado em algum momento.

RESUMO

Com o incremento das políticas educacionais para inclusão escolar, a quantidade de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino médio vem crescendo e demandando pensar em ações voltadas à estes estudantes. Sendo assim, a problemática deste estudo surgiu após reflexões sobre quais ações pedagógicas seriam utilizadas para assegurar, além do acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE no ensino médio. Na delimitação do tema optou-se por pesquisar sobre normativas para inclusão escolar nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) relativas à Educação Especial, com foco no Planejamento Educacional Individualizado (PEI). O objetivo geral da pesquisa constituiu em analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e o PEI dos estudantes PAEE nos IFs; como objetivos específicos foram elencados: identificar as diretrizes adotadas pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) para Educação Especial; caracterizar o NAPNE com base em suas resoluções de funcionamento; identificar, descrever e analisar as propostas de planejamento para o estudante PAEE no contexto dos NAPNEs. O estudo consistiu em pesquisa de campo de caráter exploratório, os resultados foram categorizados e discutidos através da análise documental. A coleta dos dados foi realizada através de buscas nos sites oficiais das 38 instituições e por meio de trocas de *e-mails* com os profissionais dos núcleos, a busca resultou na análise de 105 documentos, entre eles: regulamentos gerais para Educação Especial (27), resoluções de NAPNE (36) e documentos usados para o planejamento (42). Os resultados apontaram a existência de poucas regulamentações gerais para Educação Especial e uma diversidade no entendimento sobre o funcionamento do NAPNE, além de poucos documentos específicos para o PEI. Entre os documentos analisados sobre o planejamento constavam formulários, sem relação direta com o PEI, além desses havia 19 documentos que abordavam tópicos do planejamento educacional individualizado. Refletiu-se sobre o conceito de PEI e a elaboração dele nos NAPNEs. Foram analisados dados sobre a identificação dos estudantes PAEE, elas envolviam informações pessoais do estudante e sua família com questões sobre condições de saúde e informações institucionais progressas e atuais do estudante. As etapas de elaboração do planejamento envolviam avaliação para elegibilidade do PEI e para identificação do repertório de partida do estudante, reuniões para elaboração e autorização do documento, implementação do plano de ação e processo de avaliação do ensino e aprendizagem, além da revisão do PEI e da elaboração do plano de transição. Identificaram-se lacunas quanto à autorização e garantia de participação efetiva do estudante PAEE e sua família na elaboração do PEI; além da ausência da etapa do plano de transição nos documentos analisados. Pontuou-se a necessidade da construção do PEI de maneira coletiva e em regime de colaboração envolvendo o estudante, seus familiares e demais profissionais, e que este planejamento fosse feito com base em protocolos avaliativos para a criação de metas mensuráveis e suportes necessário ao ensino e aprendizagem do estudante PAEE. Finalizou-se reconhecendo a ação e dedicação dos profissionais dos NAPNEs e ressaltando a importância de se instituir políticas efetivas para Educação Especial nos IFs.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão Escolar. Planejamento Educacional Individualizado. Institutos Federais. NAPNE.

ABSTRACT

With the increase in educational policies for school inclusion, the number of students with disabilities in Brazilian high school has been growing, which heightens the demands for actions geared to these students. Thus, the problem of this study arose after reflections on which pedagogical actions would be used to ensure, in addition to access, the participation and learning of students with disabilities in high school. Within this scope, a study was carried out to investigate the norms for school inclusion in Federal Institutes of Education Science and Technology (FIs) related to Special Education, focusing on Individualized Educational Planning (IEP). The general objective of the study was to analyse the regulatory documents for school inclusion and the IEP of students with disabilities in IFs; the following specific objectives were listed: identify the guidelines adopted by the Service Centres for People with Specific Needs for Special Education (in Portuguese, NAPNEs); characterize NAPNEs based on their operating resolutions; identify, describe and analyse the planning proposals for students with disabilities in the context of NAPNEs. The study consisted of exploratory field research, the results were categorized and discussed through document analysis. Data collection was carried out by searching the official websites of 38 institutions and by exchanging e-mails with professionals from the centres. The search resulted in the analysis of 105 documents, including: general regulations for Special Education (27), NAPNE resolutions (36) and documents used for planning (42). The results showed the existence of few general regulations for Special Education and a diverse understanding about the functioning of NAPNE, in addition to few specific IEP documents. The analysed documents included forms that were not directly related to the IEP, in addition to 19 documents that addressed topics of individualized educational planning. An analysis was carried out on the concept of IEP and its elaboration in NAPNEs. Data on the identification of students with disabilities were analysed, which included personal information of the student and his family with questions about health conditions and previous and current institutional information. The planning stages involved: an evaluation for eligibility of the IEP and for the identification of the student's entrance repertoire, meetings for the preparation and authorization of the document, implementation of the action plan and the teaching and learning evaluation process, in addition to the review of the IEP and preparation of the transition plan. Gaps were identified regarding the authorization and guarantee of effective participation of students with disabilities and his family in the elaboration of the IEP; in addition to the absence of a transition plan stage in the analysed documents. The need to build IEPs in a collective manner and in a collaborative regime involving the student, their family members and other professionals was pointed out, and that this planning be done based on evaluative protocols for the creation of measurable goals and necessary support for the teaching and learning of students with disabilities. We conclude by acknowledging the action and dedication of NAPNEs professionals and emphasizing the importance of establishing effective policies for Special Education in the FIs.

KEYWORDS: Special Education. School inclusion. Individualized Educational Planning. Federal Institutes. NAPNE.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAI	Assessorias de Ações Inclusivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DF	Deficiência Física
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
FAESPI	Faculdade de Ensino Superior do Piauí
FIC	Formação Inicial e Continuada
IF	Instituto Federal
GP FOREESP	Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAf	Núcleo de Ações Afirmativas
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena
NEPGS	Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade
NLTS	Estudo Nacional Longitudinal de Transição
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PAIE	Profissional de Apoio à Inclusão Escolar
PC	Paralisia Cerebral
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDPI	Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado
PEA	Perturbações do Espectro do Autismo
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PEI-EF	Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física
PIT	Plano Individual de Transição
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEES	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
PPP	Perfil Pessoal Positivo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UTF	Universidade Tecnológica Federal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diretrizes para regulamentação da Educação Especial nos IFs	22
Figura 2 - Documentos para elaboração do Planejamento Educacional Individualizado	22
Figura 3 - Demonstrativo dos documentos encontrados	67
Figura 4 - Identificação	99
Figura 5 - Etapas do Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil das Diretrizes dos Regulamentos para Educação Especial dos IFs	73
Gráfico 2 - Nomenclatura das siglas dos NAPNEs nos seus respectivos IFs	78
Gráfico 3 - Público-alvo assistido pelos NAPNEs nos seus respectivos IFs	80
Gráfico 4 - Panorama geral dos profissionais que atuam no NAPNE	82
Gráfico 5 - Panorama geral dos documentos específicos sobre o planejamento	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Institutos Federais de EPCT por região geográfica e por Estados	47
Quadro 2 -	Caracterização dos momentos das ações TEC NEP	52
Quadro 3 -	Síntese das ações dos NAPNEs a curto, médio e longo prazo	57
Quadro 4 -	Nomenclatura das siglas dos NAPNE nos seus respectivos IFs	77
Quadro 5 -	Público-alvo assistido pelos NAPNE nos seus respectivos IFs	79
Quadro 6 -	Vinculação dos NAPNE nos Campus	84
Quadro 7 -	Vinculação dos NAPNE junto a Reitoria	85
Quadro 8 -	Documentos para planejamento por NAPNE	91
Quadro 9 -	Nomenclatura dos documentos para planejamento utilizados pelos NAPNE	95
Quadro 10 -	Organização do atendimento educacional especializado	125
Quadro 11 -	Proposta de adaptação curricular	127
Quadro 12 -	Adequações / Adaptações	129
Quadro 13 -	Relatório Individual para Terminalidade Específica	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	23
2.1 CONCEPÇÕES E A CARACTERIZAÇÃO DO PEI	26
2.2 DEFININDO O PLANO DE TRANSIÇÃO	39
3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES PUBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS	45
3.1 POLÍTICA DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	45
3.2 A AÇÃO TEC NEP COMO POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS NAPNES	50
3.3 OS NAPNES NOS DIVERSOS INSTITUTOS FEDERAIS, ATUAÇÃO E DESAFIOS	55
4. METODOLOGIA	61
4.1 ETAPA PRELIMINAR: PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	62
4.2 LEVANTAMENTO DOS DOCUMENTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS IFS	63
4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: AS DIRETRIZES E PROPOSTAS DE PEI NOS IFS	65
5. RESULTADOS	71
5.1 OS REGULAMENTOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS	71
5.1.1 A percepção do funcionamento dos NAPNEs a partir de suas resoluções	75
5.2 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NOS NAPNES	86
5.3 TÓPICOS DO PEI	96
5.3.1 Identificação	98
5.3.1.1 Informações sobre o estudante	99
5.3.1.2 Informações sobre a família	102
5.3.1.3 Informações institucionais educacionais pregressas	106
5.3.1.4 Informações institucionais educacionais atuais	109
5.3.1.5 Condições de saúde geral	113
5.3.2 Etapas de elaboração do PEI	116
5.3.2.1 Avaliação para elaboração do PEI	117
5.3.2.2 Reuniões para elaboração e autorização do PEI	123
5.3.2.3 Implementação do Plano de ação	124
5.3.2.4 Autoria, avaliação do ensino e aprendizagem e revisões do PEI	130
5.3.2.5 Terminalidade Específica e o Plano de Transição	132
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
Referências Bibliográficas	140

APRESENTAÇÃO

Inquietações sobre questões relacionadas à inclusão da pessoa público-alvo da educação especial rondavam minha mente desde a infância. Por volta dos oito anos de idade, sempre que ia aos aniversários de um primo dois anos mais novo que eu, ficava me perguntando por que ele chorava e gritava na hora dos parabéns. Enquanto todas as crianças estavam brincando juntas com seus balões, ele ficava sempre em um canto sozinho com seus carrinhos, por mais que meus tios pedissem pra ele ir brincar conosco. Os anos foram se passando e as dúvidas aumentando, como era possível que uma criança, já com quase 10 anos, não conseguia escrever seu nome, identificar cores e contar até dez, mas sabia identificar o tipo, a marca e ano dos carros pelo som do motor. Escutava o ruído da turbina do avião que passava no céu e sabia a marca, o modelo e a rota da aeronave. Aquilo pra mim naquela época já não era plausível.

Os anos se passaram e iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), a prática docente teve início no segundo período da graduação quando comecei a trabalhar como professora de reforço. Antes do término da graduação, no ano de 2009, ainda no sexto período, fui atuar como estagiária na rede municipal de ensino e, devido à licença de uma professora, acabei assumindo uma turma de 1º ano. Trabalhei como professora alfabetizadora em um programa específico para alfabetizar alunos por meio do método fônico, o programa Alfa e Beto. Na época, mais de 90% da turma foi alfabetizada e fui premiada pelo feito.

Em 2010 assumi o cargo de professora substituta na rede estadual de ensino do Piauí, quando tive o primeiro contato com dois estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Tratava-se de uma turma de 3ª série com aproximadamente 14 alunos, entre os quais havia uma moça muito calada de aproximadamente 16 anos, que não acompanhava os conteúdos mas copiava tudo da lousa, além de um garoto de aproximadamente 11 anos que conseguia realizar as atividades nos raros instantes em que ficava sentado, porém estes eram escassos. Ele faltava bastante, mas nos dias que ia eu tinha muita dificuldade em conduzir a turma; pois era constante seu comportamento de gritar, bater nos colegas, arremessar e rasgar os cadernos. Uma professora passou a retirá-lo da sala sempre que ele ficava muito inquieto, e levá-lo para classe especial. Eu me sentia impotente por não conseguir manter o aluno na minha sala, deste modo, aprendi na prática que os estudantes possuem ritmos diferentes de

aprendizagem e aproveitei que era época de definir o tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para optar pela área da inclusão escolar.

A pesquisa do TCC, sob a orientação da professora Dr.^a Ana Valéria Lustosa, em 2011 foi um estudo de caso sobre o processo de escolarização de uma criança com Paralisia Cerebral (PC) de cinco anos de idade em uma escola regular particular, na qual eu era estagiária.

Ainda em 2011, formada, me especializei em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Em 2012, fui atuar como professora do ensino infantil em uma escola particular, onde tive um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na busca por orientações sobre como ensinar o estudante, procurei a psicopedagoga da escola com quem passei a dialogar e recebi dela o convite para acompanhar as atividades escolares de sua filha de 11 anos diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dislexia. Acompanhei a estudante por quase dois anos, período em que aprendi um pouco mais sobre o tema.

Em 2013, decidi sair da rede privada e fui atuar como docente substituta em cursos do programa do governo federal, Pronatec e cursos de formação para docentes no interior do estado do Maranhão. A atuação junto aos estudantes com TDAH permaneceu por meio do atendimento como psicopedagoga que passei a realizar em uma clínica na cidade de Teresina e da estudante que era acompanhada no contra turno.

No ano de 2014, assumi o cargo de professora efetiva de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Caxias-MA, ao qual ainda sou vinculada atualmente, e onde passei a atuar em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma escola de ensino fundamental II (6º ao 9º ano), com estudantes PAEE entre cinco e 23 anos. Pelo fato dessa ser a única SRM da região, esta escola funcionava como referência atendendo estudantes de outras escolas. A diferença na perspectiva da atuação e na demanda de suportes que esses estudantes apresentavam, me fizeram buscar novos conhecimentos através dos manuais e livros publicados pelo governo para disseminar o AEE.

Os conhecimentos adquiridos por meio dos manuais enviados pelo governo demonstravam os recursos que o AEE dispunha, entretanto não me ensinavam como usá-los. Por isso, quando passei a ter uma aluna com baixa visão severa do 8º ano, naquele momento percebi que não bastava saber quais recursos poderiam ser utilizados, mas era necessário saber como usá-los.

Os anos de 2014 e 2015 foram dedicados à formação continuada através da participação em cursos de aperfeiçoamento de curta, média e longa duração na área da educação especial, que abrangeram técnicas gerais para o AEE, a formação específica em Braille, Sorobã, Tecnologia Assistiva para pessoas com baixa visão, Língua Brasileira de Sinais (Libras), estratégias para o ensino da criança com autismo entre outros.

Em 2016, tomei posse em um novo cargo na rede estadual de ensino do Maranhão, também como professora de AEE, porém agora para atuar com estudantes do ensino médio em uma escola localizada no município de São João do Sotér e, naquela ocasião, pedi redução de carga horária junto ao vínculo com a prefeitura. Passei então a atuar como professora de AEE - 20h na Unidade Integrada Municipal Guiomar Cruz Assunção de 6º a 9º ano do ensino fundamental e como professora de AEE - 40h no Centro de Ensino Inácio Rocha para estudantes de 1º a 3º ano do ensino médio, em ambas as escolas frequentavam estudantes PAEE residentes na zona rural e urbana.

Nessa época, por meio de um grupo de *WhatsApp* no qual estava boa parte dos professores de AEE que haviam ingressado na rede por meio do concurso, conheci uma professora de educação especial que se apresentou como graduada em educação especial. Sua formação chamou minha atenção pois não tinha conhecimento da existência de um curso de licenciatura específico na área, por meio dela, soube da existência da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE).

O ano de 2017 foi marcado por uma insatisfação pessoal com minha atuação profissional junto aos estudantes jovens e adultos PAEE do ensino médio, pois a realidade era totalmente diferente da que eu tinha na escola de ensino fundamental. Pois, nesta escola, eu não tinha uma SRM montada com diversos recursos e a distância entre as habilidades que os estudantes apresentavam e o que era exigido deles na classe comum era muito maior. Por mais que eu me esforçasse para adaptar os matérias, suprir as lacunas das séries anteriores e ofertar o serviço de AEE que havia aprendido, para estes estudantes, eu sentia que não era suficiente, pois não agregava valor ao que era exigido na sala comum e ao que lhes seria exigido no futuro próximo ao prestarem o vestibular. Foi então que senti mais uma vez a necessidade de voltar a estudar pois, o que eu havia aprendido até então não colaborava para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que atendia.

Assim, passei a pesquisar sobre a Educação Especial na UFSCar e, inicialmente, minha intenção era descobrir se era ofertado algum curso de férias ou formação para professores já em atuação. Logo me deparei com o site do Programa de Pós-Graduação em

Educação Especial (PPGEEs). Entretanto, na época pensei: não é isso que estou procurando, mas vou olhar mesmo assim. Em função de ter cursado a graduação em curso noturno e ter trabalhado e estudado concomitantemente durante todo percurso, não me envolvi na vida acadêmica, apenas fiz o TCC e nunca me senti como uma pesquisadora de fato, por isso julgava que pós-graduação em nível de mestrado e doutorado era algo além das minhas habilidades e competências.

Ao entrar no site tive o primeiro empurrãozinho do universo, deparei-me com a nota que falava da prorrogação do prazo de inscrição no processo seletivo do mestrado daquele ano, fiquei com aquilo na cabeça e decidi fazer a inscrição. Falei com a professora de educação especial formada pela UFSCar que iria prestar o processo como forma de ensaio pra saber como eram esses processos seletivos pois, eu nunca havia feito. Ela prontamente me apoiou e falou sobre a existência do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP).

O GP-FOREESP é um grupo de pesquisa que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFSCar liderado pela professora Dr.^a Enicéia Mendes que conta com a colaboração de outros três professores da pós-graduação, Dr.^a Carla Vilaronga (minha orientadora), Dr.^a Geresa Lourenço e Dr. Leonardo Cabral além de seus respectivos orientandos em nível de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Atualmente, o grupo realiza estudos que visam contribuir com a universalização e qualidade do ensino fornecido aos estudantes PAEE, as vertentes abordadas envolvem desde avaliação da política da educação especial até estratégias de ensino para a inclusão do estudante PAEE nas classes comuns de escolas regulares como: Ensino colaborativo, prática do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), ensino diferenciado, tecnologias instrucionais, atuação de profissionais de apoio; além de outras temáticas como o uso da Tecnologia Assistiva (TA) e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

No ano de 2018, fui presenteada pelo universo com a aprovação no mestrado do PPGEEs e pela oportunidade de fazer parte do GP-FOREESP, onde venho desde então crescendo pessoal e academicamente. Os aprendizados vivenciados neste grupo foram inúmeros e minha contribuição para com ele está relacionada à realização de uma pesquisa sobre planejamento para o ensino de estudante PAEE no ensino médio, mais especificamente sobre o PEI no contexto dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs).

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, ao longo da história, desenvolveu ações voltadas para educação especial sob um forte viés médico terapêutico, ligado diretamente à filantropia. Após movimentos sociais e políticos pós regime militar, que resultaram na abertura vivida no final do século XX, o país viveu um processo de redemocratização com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em relação à educação, destaca-se o artigo 205 que define a mesma “como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, [...]” e o art. 208 que assegurou o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, on-line).

Em 1989 foi aprovada a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), que define a Educação Especial como uma modalidade educativa desde a educação precoce até a habilitação e reabilitação de profissionais, com currículo e diplomação próprios. A década seguinte foi marcada por políticas públicas e movimentos sociais implementados por outros países para promover a educação dos estudantes PAEE¹, entre elas destacam-se: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção de Guatemala (OEA, 1999).

A exemplo de outros países, esses documentos passam a influenciar a formulação das políticas públicas relacionadas à inclusão escolar dos estudantes PAEE. Essas políticas enfatizavam que o ensino destes estudantes deveria ocorrer em escolas comuns, não mais em escolas especiais como nas décadas anteriores. Todavia, a Política Nacional de Educação Especial criada em 1994 (BRASIL, 1994), condicionava o acesso à escola comum somente aos estudantes PAEE que apresentassem condições de acompanhar o currículo formal como os demais alunos. (MENDES, 2006).

Em detrimento dessas regulamentações, os estudantes PAEE eram matriculados na escola comum, mas em classes especiais até estarem prontos para frequentarem a classe comum. Na prática, a responsabilidade pela escolarização desses estudantes era exclusiva da

¹ Ressalta-se aqui o entendimento que se configura como estudantes PAEE àqueles pertencentes ao grupo definido pelo decreto nº 7.611/2011 e reafirmado pela nota técnica de nº4/2014 (BRASIL, 2014a) composto por pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

educação especial e nem mesmo a interação com os estudantes sem deficiência existia, pois os horários de entrada, saída e intervalos não coincidiam.

Em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9694/96 (BRASIL, 1996), o discurso relacionado à educação especial presente na lei não diferiu do apresentado pela Política Nacional de Educação Especial de 1994 – PNEE/94 (BRASIL, 1994), houve a garantia do atendimento educacional especializado porém afirmava que ele ocorreria preferencialmente na rede regular de ensino; atribuindo mais uma vez, ao estudante PAEE a responsabilidade de estar ou não preparado.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica publicada no ano de 2001, rompeu com o entendimento de que os estudantes teriam que estar preparados para ingressar nas classes comuns e pontuou que era responsabilidade da escola assegurar um ensino de qualidade para todos. A mesma diretriz definiu sobre em que consiste a Educação Especial e apresentou regulamentações para o seu funcionamento, sendo então uma modalidade da educação escolar que envolve:

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, on-line)

Outras regulamentações também versaram sobre a inclusão escolar no Brasil na época, entre elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que afirmou que as crianças e adolescentes com deficiência tinham direito a educação, a Lei nº 10.098, de 2000, que apresenta normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2000a).

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (BRASIL, 2008a) e, junto a ela, o entendimento defendido até os dias atuais de que a escolarização dos estudantes PAEE deve ocorrer em escolas regulares, dentro da classe comum. Para garantir a inclusão escolar desses estudantes na classe comum foi assegurado que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ocorrer de forma complementar ou suplementar ao currículo comum.

As diretrizes (BRASIL, 2001) ressaltam que dentre as atribuições do AEE estão inclusas a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade e que também é responsabilidade do AEE a disponibilização de:

programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva,

dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2001, p. 16)

A partir da política de 2008 os regulamentos publicados posteriormente como: Resolução nº4 CNE/CEB (BRASIL, 2009) que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014b), que institui o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, trazem contribuições que incentivam a ocorrência da inclusão escolar dos estudante PAEE em classe comum.

A Lei nº 13.146 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), ao abordar a questão da inclusão escolar, ressalta que os serviços pedagógicos oferecidos aos estudantes PAEE devem envolver todo sistema de ensino em prol do pleno desenvolvimento da aprendizagem e autonomia desses estudantes.

De acordo com o Censo Escolar de 2017 (INEP, 2017), o número de matrículas de estudantes PAEE no Ensino Infantil foi de 107.955, no Ensino Fundamental de 885.761 e no Ensino Médio houve um total de 126.029 matrículas. É visível a lacuna existente entre as três etapas da educação básica no que diz respeito à referida modalidade de ensino, dado que demonstra a necessidade de se garantir a oferta de vagas a esses estudantes.

Embora no Brasil as diretrizes que versam sobre educação especial e o AEE garantam que se trata de uma oferta de serviço transversal, que deve ocorrer em todas as etapas de ensino, os dados do Censo Escolar (INEP, 2017) demonstram que o quantitativo de estudantes PAEE na educação básica da rede regular de ensino continua crescendo, mas ainda há a necessidade de ampliação do número de matrículas para esses alunos no ensino infantil e no ensino médio.

Ao longo dos anos, o quantitativo de estudantes PAEE que cursam o ensino médio vem gradativamente aumentando, passando de 64.048 em 2015 para 126.029 em 2019, sendo que o número de matrículas neste nível de ensino, foi o que apresentou os índices mais elevados de crescimento segundo o INEP, “percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 91,7%” (INEP, 2019, p. 43).

Entre os motivos apontados para esse crescimento pode-se elencar como consequências 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 AEE de forma transversal,

transpassando todas as etapas e modalidades de ensino; além do condicionamento do Benefício de Prestação Continuada² (BPC) à matrícula em escola regular (LAPLANE, 2016).

Considerando que o número de estudantes PAEE no ensino médio é o que mais cresce a cada ano (INEP, 2019), constatou-se a necessidade da realização de pesquisas científicas sobre a temática da inclusão escolar desses estudantes na referida etapa de ensino. Nesse contexto, indaga-se: o que vem sendo realizado para subsidiar ações que assegurem, além do acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes no ensino médio?

Na delimitação do tema optou-se por pesquisar sobre inclusão escolar considerando a realidade dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). A escolha por este local de pesquisa deu-se pelo fato dessa instituição ter tido nos últimos dez anos um crescimento considerável, reflexo de políticas públicas educacionais dos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – Agosto/2016) e, atualmente, estar presente em todo país, atuando com a especificidade do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. O modo de funcionamento do atendimento para o estudante PAEE desse contexto também gerou questionamentos, em virtude da sua organização diferenciada das escolas estaduais de nível médio.

Outro fator levado em consideração foi a garantia da reserva de vagas oferecidas por esses institutos ao estudante PAEE por meio da prerrogativa legal que assegura o sistema de cotas estabelecido pela Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012). A esta lei foi acrescido a inclusão das pessoas com deficiências ao público-alvo através do art.5º da Lei nº 13.409/2016³ (BRASIL, 2016) que a altera. Por fim, destaca-se a importância dessa rede de institutos pelo fato de ser um espaço educativo que vislumbra o ingresso futuro no mercado de trabalho.

Os IFs são instituições que atuam no ensino médio da educação básica, no ensino técnico e no ensino superior (BRASIL, 2008c). Dentro dos IFs o setor responsável pelas questões relacionadas a inclusão escolar é o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

² O BPC é um benefício com valor de um salário mínimo pago pelo governo às pessoas com deficiência.

³Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016). O que significa dizer que hipoteticamente se um curso oferece 40 vagas, 20 delas são destinada à política de cotas, dessas 20 vagas, dez são reservadas para alunos oriundos de escolas públicas, as outras dez vagas são divididas pelos 4 grupos apresentados na Lei, o que corresponde de fato a duas vagas para as pessoas PAEE.

Cabe considerar que o termo instituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), setor responsável pelos IFs junto ao Ministério da Educação (MEC) para nomear os estudantes atendidos pelo Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE) é o termo: pessoas com necessidades educacionais específicas. E este termo abrange uma amplitude de sujeitos maior do que o PAEE, porém, esta pesquisa voltará o olhar apenas para os estudantes PAEE.

Pesquisar sobre inclusão escolar no ensino médio dos Institutos Federais brasileiros é uma temática abrangente por isto, este estudo direcionou o olhar para os documentos que regulamentam o planejamento de ensino para estudantes PAEE, desde regulamentações gerais, resoluções de funcionamento dos NAPNEs, documentos para o planejamento não oficializados até protocolos de Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

De acordo com Tannús-Valadão (2011), PEI é um processo culminante em um documento que norteia o percurso necessário e os suportes a serem oferecidos aos estudantes PAEE, ele descreve as habilidades e necessidades do estudante, define metas a serem alcançadas, prazos e estabelece os profissionais responsáveis. Sua elaboração é baseada em uma avaliação criteriosa acerca das potencialidades e necessidades deste estudante e elenca objetivos a curto, médio e longo prazo. Deve ser elaborado pela equipe escolar em colaboração com a família e o próprio estudante. O PEI não pode ser considerado o único viés capaz de garantir a inclusão escolar de estudantes PAEE, mas é considerado uma ferramenta essencial neste processo quando as demais medidas para inclusão escolar não são suficientes.

Pensando na nova realidade em que vive a educação especial nas instituições de ensino em questão, o presente estudo partiu da seguinte pergunta: quais são e o que evidenciam os documentos que regulamentam o planejamento para estudantes PAEE, em especial para elaboração do PEI no contexto dos NAPNEs dos Institutos Federais?

Considerando a ausência de Leis, Decretos e Resoluções que regulamentem em âmbito nacional o PEI, criou-se a hipótese de que haveria poucas iniciativas nesse sentido por parte dos IFs e de que estas não seriam padronizadas a nível nacional.

Assim, definiu-se como objetivo geral descrever e analisar os documentos regulatórios para educação especial e para o PEI dos estudantes PAEE nos Institutos Federais brasileiros. Para subsidiar este objetivo, elencou-se como objetivos específicos:

- Identificar as diretrizes adotadas pelos NAPNEs para Educação Especial;

- Caracterizar as diferentes concepções sobre a função e atribuições dos NAPNEs com base em suas resoluções de funcionamento;
- Identificar, descrever e analisar as propostas de planejamento para o estudante PAEE no contexto dos NAPNEs;

O método desta pesquisa envolveu um delineamento do tipo: estudo de campo de caráter exploratório, cujas técnicas para coleta, registro e análise dos dados seguiram os princípios da pesquisa documental.

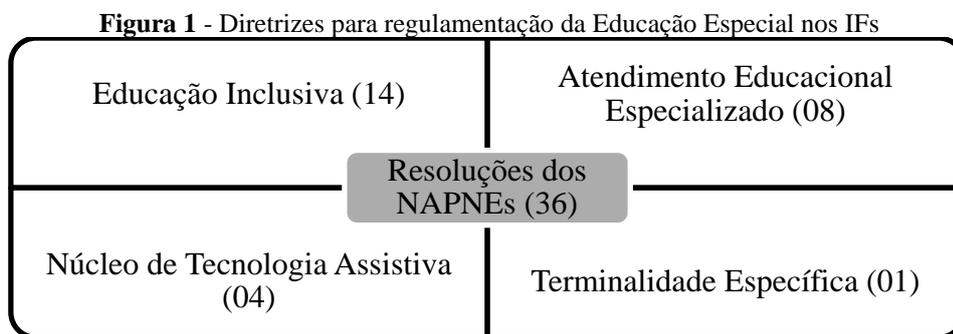
Para esse estudo construíram-se cinco capítulos, o primeiro apresenta a introdução com um breve resgate histórico da educação especial, além da contextualização da pesquisa e um apanhado geral sobre o que consiste o estudo. O segundo fornece informações sobre o conceito de PEI, baseado no que a literatura nacional e internacional tem apontado. O capítulo apresenta informações sobre quais estratégias favorecem a inclusão escolar do estudante PAEE na classe comum, o que a legislação brasileira estabelece sobre o planejamento para o estudante PAEE, caracteriza o conceito do PEI nestas instituições, especifica em que situações este plano precisa ser elaborado, o que o constitui, quais as etapas de elaboração e quem delas participa, além de descrever quais as vantagens da implementação do PEI para o estudante PAEE.

O terceiro capítulo apresenta um breve histórico sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e descreve as ações do programa TEC NEP, além de narrar como ocorreu a criação dos Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específica (NAPNEs), bem como discorre sobre pesquisas que retrataram a atuação e desafios desses núcleos em diferentes IFs. A construção do capítulo foi baseada na produção científica disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre pesquisas que envolviam educação especial, NAPNE e Institutos Federais.

O quarto capítulo descreve e detalha o percurso metodológico adotado no presente estudo que consistiu em: (a) etapa Preliminar - procedimentos éticos da pesquisa; (b) levantamento dos documentos relacionados à educação especial nos IFs e; (c) procedimento de análise dos documentos, além de realizar um diálogo com autores sobre as referidas etapas.

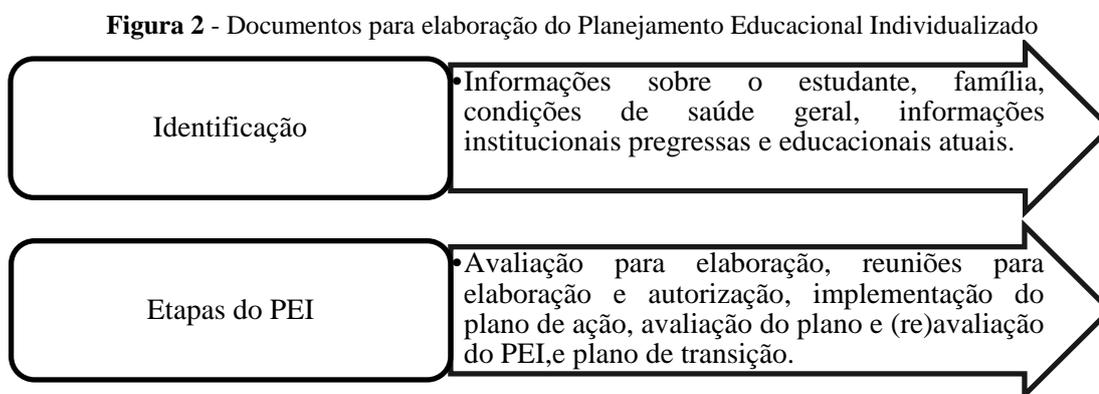
O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, observações realizadas durante a análise dos dados e discussão com a literatura da área. A construção dele foi realizada por meio de duas grandes categorias:

a) diretrizes para regulamentação da Educação Especial, baseada na análise dos seguintes documentos:



Fonte: Dados da pesquisa

b) Planejamento Educacional Individualizado nos NAPNEs



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida apresenta-se as considerações finais onde foi realizada uma síntese apresentando os principais resultados do estudo, as limitações dele, sugestões sobre as lacunas identificadas e pontuações relacionadas a futuros desdobramentos de pesquisas que este estudo possibilita.

2 ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Pensar a educação especial na perspectiva da inclusão escolar é antes de tudo compreender que além das características que identificam o estudante como PAEE, ele é um indivíduo integrante da sociedade e, como todo sujeito, influencia e sofre influência do meio sociocultural ao qual pertence. Sendo assim, é importante desprender-se do modelo clínico terapêutico da deficiência, pois ele potencializa a exclusão do estudante PAEE quando mantém a idealização de que a responsabilidade pelo aprender é dele, que a relação dele com a aprendizagem está diretamente ligada às suas condições individuais, ou seja que é dele a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Para López (2012) inclusão escolar envolve proporcionar um ensino de qualidade a todos, para isso faz-se necessário assegurar a efetiva integração e participação dos estudantes PAEE nas atividades realizadas na sala comum em conjunto com seus pares, possibilitando a realização de participações pontuais por meio de atividades conjuntas na sala comum; além de garantir a participação integral destes estudantes no currículo comum, com os objetivos diferenciados, se for necessário.

Assim, mesmo ciente de que não é fácil construir um espaço que trabalhe de fato com inclusão escolar, a concepção clínica não cabe mais na realidade atual, pois ela retira da instituição de ensino a responsabilidade pelo ensino do estudante PAEE. Todavia, ela se mantém, embora não exclusivamente em hospitais psiquiátricos ou classes e escolas especiais, ela está viva através da atuação no AEE, quando esta ocorre exclusivamente em SRM e é realizada de forma isolada do contexto da sala comum. (MENDES; MATURANA, 2016).

Ressalta-se que dentro do contexto escolar, em especial na sala comum, onde o estudante PAEE passa a maior parte do seu tempo, há um contexto que lhe permite infinitas possibilidades de participação e aprendizagem. Todas essas possibilidades exigem planejamento educacional que pense nos diferentes sujeitos, este planejamento requer trabalhar em parceria, nas estratégias, recursos e metodologias diferenciadas.

Capellini e Zerbato (2019, p. 20) 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”. Ressaltam que quando a responsabilidade sobre todas essas

mudanças recai somente sobre o professor da classe comum, existe um sério risco dos estudantes PAEE permanecerem na escola apenas para socializar. Portanto, é injusto deixar somente a cargo do professor da classe comum a responsabilidade de pensar estratégias pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de todos os estudantes.

Para Zerbato e Mendes (2018 p. 149) “uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas” e um dos meios que possibilitam práticas educacionais favoráveis à inclusão escolar é a atuação conjunta entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), bem como Capellini e Zerbato (2019) afirmaram ser de responsabilidade de ambos os professores, da classe comum e de educação especial, a realização de atividades que envolvem planejamento, avaliação e desenvolvimento de estratégias educacionais que oportunizem aos estudantes PAEE o acesso ao currículo comum. Pontuam, ainda, que a parceria entre esses professores pode resultar na prática do coensino ou ensino colaborativo, que vem sendo visto pela literatura como “um dos mais promissores suportes à inclusão escolar” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

A literatura aponta outras formas de viabilizar a inclusão na classe comum, entre elas está o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que parte do princípio da implementação da acessibilidade para todos, envolvendo desde espaços físicos, a produtos e prestações de serviços. Este entendimento foi levado para a educação e neste contexto o DUA visa ampliar as oportunidades de aprendizagem e reduzir as barreiras ao ensino para todos dentro da sala comum, por meio de três princípios: Envolvimento, Representação e Ação e Expressão. (ZERBATO; MENDES, 2018, NUNES; MADUREIRA, 2015).

Zerbato e Mendes (2018) pontuam que o objetivo do DUA consiste em:

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

O DUA respeita os diversos perfis de aprendizagem existentes dentro de uma sala de aula, na mesma linha estão as pesquisas relacionadas ao Ensino Diferenciado.

Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação no ensino necessita que os professores conheçam seus alunos para que possam trabalhar os conteúdos de forma relevante para eles,

agindo assim, conseguiram despertar nos estudantes o desejo e o engajamento para que eles tenham interesse pela sua própria aprendizagem. Essa autonomia por parte dos estudantes pode ser adquirida através da construção de quatro pilares: confiança, ajuste de dificuldade, voz e consciência.

Entende-se o ensino diferenciado como uma forma de respeitar e valorizar a heterogeneidade que existe na classe comum. Para De Almeida Gonçalves e Trindade (2010, p. 2067) “a diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular, e por sua vez, ao aumento de alternativas, por forma, a que, a ação formativa reúna as melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada aluno”.

Outra proposta que a literatura aponta para o sucesso da inclusão de estudantes PAEE é a Tutoria de Pares, que consiste na ajuda entre colegas, preferencialmente da mesma classe que são treinados para auxiliar no processo de socialização e na execução das atividades do currículo. Sobre a ação do tutor, Coleta e Fernandes (2017), em sua pesquisa sobre a inclusão de alunos com TEA, destacam que aos tutores compete “o papel de alguém que, simultaneamente, estimula a participação e o apoio dos alunos com PEA⁴ na realização das tarefas escolares e a sua socialização com os pares” (COLETA; FERNANDES, 2017, p. 80)

Os resultados da pesquisa realizada por Fernandes e Costa (2015) sobre a implementação da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no Instituto Federal da Bahia, demonstram que a implementação da tutoria de pares não é algo simples e envolve dedicação por parte dos tutores. Todavia, considera-se uma estratégia benéfica tanto para o tutorando quanto para o tutor, especialmente quando ambos estudam na mesma sala de aula.

Além disto, Lopes (2018), em sua pesquisa sobre Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), aponta a relevância do papel desses profissionais para inclusão escolar, dando suporte ao estudante PAEE quando este não apresenta autonomia para realizar sozinho atividades de cuidados pessoais e atividades escolares orientadas pelo professor. Os resultados demonstraram a necessidade da inserção deste profissional na rede de apoio à inclusão, mas ressaltam que a atuação dele como único serviço para implementação inclusão escolar é insuficiente.

Ainda que esse capítulo não tenha apresentado todas as possibilidades de apoio e serviços que podem ser ofertados para promover a inclusão escolar, por ser tratar de uma infinidade deles, pode ser observado que existem diversas possibilidades de atuação.

⁴ Por ser uma pesquisa realizada em Portugal, as autoras usam a terminologia Perturbações do Espectro Autismo (PEA) para nomear o grupo de pessoas com o transtorno denominado no Brasil como TEA.

Todavia, há situações que se fazem necessárias à implementação de suportes que vão além das oferecidas dentro da sala comum, são casos em que as habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante PAEE transpassam as oferecidas pelo currículo comum ou quando existe uma defasagem do ensino e aprendizagem ou, até mesmo, quando os demais suportes mencionados não são suficientes para a participação e aprendizagem deste aluno. Nestes casos, faz-se necessário, além das estratégias já mencionadas, a elaboração do PEI centrado no indivíduo.

Nessa perspectiva, 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”. Portanto, quando suportes educacionais que visam a qualidade do ensino para todos os estudantes na classe comum não são suficientes, esse estudante demanda um PEI centrado em suas necessidades.

Para adentrar no diálogo sobre em que consiste um PEI, apresentar-se-á um breve histórico sobre o que aponta a legislação brasileira relacionada à educação especial sobre o planejamento educacional desse grupo de estudantes.

2.1 CONCEPÇÕES E A CARACTERIZAÇÃO DO PEI

No Brasil, ainda não existe dispositivo legal que institua a exigência do PEI como em outros países com maior histórico em práticas inclusivas. Todavia, nossos marcos legais, ainda que de forma não assertiva, destacam a importância do planejamento no atendimento educacional especializado para os estudantes PAEE que frequentam este serviço complementar ou suplementar à sala regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.324/96, atualizada em 2013 no tópico referente à Educação Especial, precisamente no art. 59 delibera que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” (BRASIL, 1996, on-line), porém não apresenta detalhamento sobre como deveria ser realizado esse planejamento.

Quanto às regulamentações específicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº04/2009 criada para dar diretrizes para o AEE, instituiu a construção do plano de AEE que, segundo o documento, deve identificar as

necessidades educacionais do aluno, bem como os recursos e atividades a serem desenvolvidas com ele (BRASIL, 2009). Todavia, o plano de AEE consiste no trabalho realizado, exclusivamente, entre o professor de AEE e o estudante PAEE, delimitado ao trabalho a ser realizado na SRM ou em centro de AEE.

Dois anos depois, foi instituído o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial e, em seu Art. 1º, o decreto “assegura adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” e defende a “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;” (on-line). A utilização do termo apoio individualizado permite brecha a dúbias interpretações, pois não esclarece que tipo de apoio é esse, tão pouco deixa indícios de como ele será planejado e oferecido.

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

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (...)V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (...) VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2015, on-line).

Embora nenhuma dessas regulamentações apresentadas, de fato, aborde a obrigatoriedade do PEI além do atendimento educacional especializado, é possível reconhecer a necessidade e a importância deste planejamento no processo educacional de estudantes PAEE na dinâmica escolar. A necessidade de planejamento específico para o estudante PAEE vem sendo apresentada, ainda que de forma vaga, por essas resoluções e normativas emitidas pelo Ministério da Educação, todavia, não garante que seja realizada de maneira coletiva e centrada no indivíduo.

O estudo de Tannús-Valadão (2011) contextualiza as propostas oficiais de planejamento individualizado de quatro países, entre eles, Espanha, Estados Unidos, França e Itália, e constata que:

(...) embora com nomes diferentes, o *Individualized Education Program (IEP)*, nos Estados Unidos da América (E.U.A.), o *Piano Educativo Individualizzato (PEI)*, na Itália, o *Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)*, na França, e o *Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)*, na Espanha, evidenciam que o processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência prevê o planejamento cuidadoso particularizado, caso a caso, que define como será organizado o processo e o percurso educacional do indivíduo nessa situação, haja vista que, nesses países, requisitos legais e regulamentos oficiais garantem esse tipo de procedimento. (TANNÚS-VALADÃO, 2011, p. 95)

Com base na pesquisa da autora, pode-se entender que mesmo nos países em que não foram encontrados documentos oficiais que indiquem a implementação na prática do PEI, estes partem de princípios/normativas legais para a construção do planejamento educacional individualizado, e julgam ser este um documento indispensável para o desenvolvimento educacional do estudante PAEE. Tannús-Valadão e Mendes (2018) afirmam que os países se diferem quanto ao entendimento da amplitude deste planejamento, enquanto na França o PEI norteia serviços ao longo da vida da pessoa PAEE, transpassando a vida escolar, nos EUA e na Itália o PEI é centrado na vida escolar do sujeito.

Pesquisas sobre o planejamento para estudantes PAEE nos EUA trazem maiores esclarecimentos sobre este tipo de planejamento, o PEI nos EUA recebe o nome de *Individualized Education Program (Plan) (IEP)*, instituído pelo estatuto criado para os indivíduos com deficiência educativa, intitulada: *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Com base no estabelecido pelo IDEA, a construção do PEI envolve conhecimentos sobre avaliação, currículo e estratégias de ensino.

Há mais de duas décadas, Mount (1997) pontuou a necessidade de, no futuro, se construir planos que reflitam as características individuais das pessoas com deficiência, considerando suas necessidades e as da comunidade em que a pessoa está inserida. Segundo a autora, os planos centrados no sistema oferecem um número limitado de oportunidades ao estudante PAEE, pois se baseiam em estereótipos e concentram-se em modelos fechados e de estratégias clínicas, além de priorizar os interesses financeiros de órgãos reguladores. O planejamento centrado na pessoa, por outro lado, visa a construção de um estilo de vida desejável, com um número ilimitado de experiências que busquem encontrar novas possibilidades para cada pessoa, enfatizando sua qualidade de vida na busca pela realização dos seus sonhos e anseios.

Keyes e Owens-Johnson (2003), abordam a dicotomia existente entre o planejamento centrado na pessoa e o planejamento centrado no serviço, apresentam a ideia de que o planejamento centrado na instituição é conduzido por profissionais que, na maioria das vezes, consideram o ato de planejar como um mal necessário e, por isso, o fazem somente por

questões burocráticas, deixando de lado o seu principal foco que seria o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia do estudante PAEE e de sua família. O planejamento centrado na pessoa é realizado por um grupo de pessoas, incluindo o estudante PAEE e sua família, através de um processo reflexivo pautado em avaliações formais e informais, oportunizando que todas as contribuições sejam valoradas e pautadas nas necessidades individuais do sujeito. O planejamento é feito de forma criativa, almejando o empoderamento do indivíduo.

Considerando que um dos principais objetivos da educação é dar suporte teórico e prático para que as pessoas tenham condições de construir a própria vida de forma autônoma e emancipatória, e que os estudantes PAEE são indivíduos dotados de desejos e expectativas como qualquer outro indivíduo, defende-se aqui a necessidade de se trabalhar na perspectiva da construção do planejamento centrado no indivíduo, a exemplo dos países mencionados. Todavia, pondera-se o fato de que as políticas públicas educacionais no Brasil ainda não conseguiram assegurar o mínimo, tal como o acesso de todos à escolarização de qualidade. Será trabalhado com a perspectiva do PEI centrado no indivíduo, porém sob o viés escolar, a exemplo do que é desenvolvido nos EUA e Itália.

A seguir, apresentam-se estudos recentes sobre o que a literatura nacional e internacional vêm publicando sobre o PEI, desde sua definição até o que deve ser considerado no processo de elaboração nesse tipo de planejamento, abordando os benefícios apontados de se trabalhar com o PEI no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE e as dificuldades encontradas em espaços onde sua construção é uma realidade.

No Brasil, a ausência de regulamentação legal faz com que o planejamento para o estudante PAEE tenha diferentes concepções e nomenclaturas, alguns chamam de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI), Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE.

É importante destacar desde já a diferença existente entre os tipos de planejamentos elaborados para os estudantes PAEE independente do nome dado ao documento. Embora o Plano de AEE seja o documento direcionado ao planejamento para o estudante PAEE sugerido pela política brasileira através da Nota Técnica nº 4/2014 (BRASIL, 2014a), este documento consiste no planejamento da atuação do professor de educação especial exclusivamente no AEE realizado normalmente na SRM, sendo esse apoio ofertado no contra turno ao da classe comum do estudante PAEE.

O distanciamento das práticas realizadas nas SRMs unido à ausência de um planejamento que englobe todos os processos de ensino e aprendizagem do estudante PAEE resultam em uma atuação que acaba sendo realizada de forma segregada do currículo formal da escola. Como consequência, o plano de AEE pautado nesta atuação segue o mesmo viés do isolamento entre as atividades do AEE e o ensino comum; diferente do que propõe o PEI, que é pautado na individualização do planejamento, respeitando o currículo formal do estudante PAEE e todas as suas necessidades de aprendizagem complementares e suplementares a esse currículo.

Com exceção do plano de AEE que é elaborado somente pelo professor de educação especial, os demais planos como PDI, PDPI e PAI englobam diferentes propostas, todavia mesmo com vertentes que diferem em alguns aspectos, todas consistem no entendimento de que, para um bom desenvolvimento do estudante PAEE, faz-se necessário um planejamento educacional precedido de uma avaliação realizada em colaboração entre professores da educação especial, professores da classe comum e o estudante PAEE.

Na atual conjuntura, ensinar os estudantes PAEE junto aos demais estudantes na sala comum, vem sendo descrito como o grande desafio, por isto é uma questão pertinente nas pesquisas sobre educação especial. Na busca por estratégias para garantir o ensino ao estudante PAEE, o PEI vem sendo apontado pela literatura como um caminho necessário, pois de acordo com Stainback e Stainback (1999), este tipo de planejamento consiste na elaboração de um plano para esse estudante, com ênfase em sua subjetividade, mas não deixando de atender ao currículo comum da escola.

O PEI é um documento criado legalmente nos EUA por meio do *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), este é um estatuto de direitos civis para as pessoas com deficiência e suas famílias. Tannús-Valadão (2011) ressalta que o IDEA se baseia em seis princípios: a) nenhum tipo de exclusão, b) realização, pela escola, de avaliação não discriminatória e multidisciplinar; c) direito à educação gratuita e apropriada; d) permanência em ambiente o menos restritivo possível e cercado por seus pares sem deficiência; e) possibilidade de recursos judiciais e; f) participação de representantes legais da pessoa com deficiência e sua família e, sempre que possível, da própria pessoa.

A legislação IDEA recebeu este título em 1990 e sua última atualização ocorreu em 2004. Neste contexto, o objetivo do PEI é garantir aos estudantes PAEE uma educação que assegure os suportes e serviços da educação especial necessários para atender às demandas

específicas desses estudantes e prepará-los para a educação, emprego e construção de uma vida independente (US, 2004).

A proposta teórica do PEI apontada por Tannús-Valadão (2014) consiste em um planejamento amplo, oriundo de avaliações baseadas em protocolos científicos e informais que possibilitam construir um documento favorecendo a execução de práticas pedagógicas voltadas para a escolarização do estudante PAEE. Portanto, o PEI trata de “um tipo de planejamento centrado na pessoa, que, no contexto da inclusão escolar, significa o planejamento que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante em situação de deficiência” (TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 53-54).

A concepção de PEI adotada neste estudo considera as condições legais existentes no Brasil, mas busca defini-lo de forma mais ampla do que a maior parte da literatura nacional vem apontando. Consiste em um planejamento elaborado colaborativamente, com metas e objetivos que possibilitem a escolha dos serviços necessários ao desenvolvimento do estudante PAEE e à construção de estratégias de ensino que possibilitem o acesso do estudante ao currículo formal, e quando isso não for possível, ao currículo funcional. Este planejamento deve ser baseado nos anseios do estudante PAEE e de sua família (AMADO; MC BRIDE, 2001).

Giné e Ruiz, destacados no trabalho de Tannús-Valadão (2014), pontuam que os objetivos do PEI consistem em:

estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual; preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante; proporcionar ao estudante, o máximo possível e quando convier, ambientes menos restritivos; eliminar, na medida do admissível e quando convier, os recursos educacionais especiais e devolver ao estudante circuitos, serviços e situações escolares os mais normais; descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desse estudante — e o próprio estudante, sempre que possível — possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais relacionadas à elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado. (GINÉ; RUIZ (1995) *apud* TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 54)

A essência do PEI consiste na elaboração de um documento, uma espécie de contrato que direcione o estudante PAEE, a família e todos os profissionais da escola que atuam junto a esse estudante sobre qual caminho trilhar para que ele tenha condições de desenvolver e tenha seu processo de aprendizagem potencializado. Deve ser um planejamento construído em parceria, cuja participação de profissionais de apoio e todos os professores seja valorizada, contendo prazos e metas estabelecidas, e ser revisto pelo menos uma vez ao ano. (TANNÚS-VALADÃO, 2011; 2014, KURTH *et al*, 2018)

O PEI é um documento que deve conter quais tipos de serviços, recursos humanos, acessibilidade, objetivos, suportes e avaliações que o estudante PAEE necessita para obter sucesso em seu processo de escolarização. Além das definições já esboçadas, Tannús-Valadão e Mendes (2018) acrescentam que o PEI, também, pode ser definido como:

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

Kurth *et al* (2018) realizaram uma pesquisa envolvendo 88 documentos de PEI em seis estados dos EUA, para identificar quais ofertas de serviços de apoio suplementar eram designadas para estudantes PAEE com necessidades de apoio significativo. Os resultados apontaram a ausência de orientações claras nos planos e uma ampla variação de ofertas de serviços, sendo que os serviços que mais foram identificados foram: diferenciações curriculares e indicação para utilização de profissional de apoio. O estudo ressalta a ausência da definição exata na legislação sobre as atribuições do profissional de apoio, mas enfatiza que no estudo foram considerados quatro domínios para atuação deste profissional, sendo eles: apoio sócio comportamental ao estudante, suporte colaborativo para os profissionais da escola, suporte para o ambiente físico e suporte para o ensino do estudante PAEE. Segundo as pesquisadoras, orientações quanto ao estabelecimento do tipo de comunicação utilizada pelo estudante, maneiras como trabalhar o currículo comum e sugestões de suportes a inclusão escolar, como por exemplo, a tutoria de pares, tiveram pouca representação nos planos analisados por elas.

Pautando-se no PEI dos EUA estabelecido pela lei IDEA (US, 2004), Tannús-Valadão (2011) afirma que a construção dele envolve uma linha do tempo que perpassa sete etapas: a) solicitação de avaliação para determinar se o estudante necessita do PEI; b) preparação da avaliação; c) realização da avaliação; d) preparação para reunião do PEI; e) realização da reunião; f) revisão e modificações do PEI e g) aplicação e reavaliação periódica por meio de reuniões para avaliar e atualizar o plano. No que se refere à avaliação, ressalta-se que a família pode solicitar essa de forma escrita à escola ou realizá-la por conta própria;

quando a solicitação partir da escola, os pais devem ser informados e decidem sobre a autorização para sua realização.

A legislação indica que o processo de avaliação para determinar se o estudante PAEE necessita de um PEI deve ser realizado em um prazo de 60 dias a contar da data de solicitação pela família ou da autorização da mesma, quando a demanda partir da escola. A avaliação deve ser pautada na aplicação de testes que objetivem identificar aspectos relacionados à inteligência geral; compreensão de leitura; estado psicológico; desenvolvimento social; habilidades físicas e comportamentos que possam interferir na aprendizagem do estudante. Além dos testes, a avaliação deve considerar relatórios de professores e pais; avaliações de especialista; laudo médico e relatórios emitidos anteriormente sobre o estudante (US, 2004).

O processo de avaliação a ser realizado na construção do PEI não busca aferir conhecimento para fins aprovativo e classificatório oriundo das avaliações somativas. Ele deve priorizar a identificação de caminhos e estratégias ricamente descritas para construção do conhecimento por parte dos estudantes PAEE; assemelhando-se ao que propõe a avaliação diagnóstica e formativa, buscando pautar-se na identificação do que o estudante PAEE consegue realizar e, a partir disso, de que forma potencializar e contribuir para que ele alcance novas habilidades. (US, 2004)

Amado e Mc Bride (2001), elaboraram um manual que visa melhorar a qualidade do PEI centrado na pessoa, este manual foi produzido como parte das etapas de uma formação de dois anos, com 52 participantes, essa formação fez parte de um projeto maior, intitulada *Performance-Based Contracting* “Contratação baseada em desempenho”, realizada pela Universidade de Minnesota. Além dos resultados obtidos através da avaliação do estudante PAEE, as autoras evidenciaram que a elaboração do PEI deve levar em consideração questões como a visão positiva dos dons e capacidades do estudante em questão, as preferências e interesses dele, questões críticas para a vida desse estudante como saúde, segurança, assistência física, reputação e outros; além da visão do estudante sobre o seu próprio futuro, considerando não somente o que é interessante para o sistema.

Munster *et al* (2014) realizou o processo de validação de um inventário intitulado: Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (PEI-EF). O instrumento foi construído em colaboração entre pesquisadores da América do Sul e do Norte e apresenta versões em português, inglês e espanhol. A metodologia da pesquisa consistiu em um estudo exploratório que visou validar o instrumento de PEI no contexto da educação física através

de dez juízes. O PEI-EF segue os componentes do PEI americano e apresenta alterações específicas relacionadas à educação física.

O PEI-EF constituiu-se em: a) informações relativas à condição do estudante (dados pessoais e informações sobre o estudante); b) avaliação e nível do desempenho (este tópico considera o domínio, tipos de avaliação e tipos de apoios necessários ao estudante); c) programa de educação física (onde são deliberados os objetivos e metas, os tipos de adaptações no programada geral da turma que precisarão ser realizadas para o estudante e quais apoios serão necessários ao estudante durante a aula). Cada quesito foi avaliado como adequado, pouco adequado e inadequado, baseados em três critérios: clareza na linguagem; pertinência teórica e viabilidade de aplicação. O inventário foi aprovado com alto índice de fidedignidade, e os juízes sugeriram pequenas alterações. Ressalta-se a relevância do estudo de Munster *et al* (2014) pelas avaliações do repertório do estudante utilizadas pelos professores de educação física, consideradas essenciais na elaboração do PEI.

Ressalta-se que, embora se possa construir o PEI específico para certas matérias do currículo, ele precisa integrar um planejamento amplo, que englobe todas as disciplinas. Este deve ser construído de forma colaborativa, baseado em avaliações discutidas por todos os profissionais que atuam junto ao estudante PAEE. Além disso, o PEI deve nortear o processo de transição para a vida adulta, nos casos dos alunos que cursam o ensino médio ou superior.

Na pesquisa publicada por Kartika *et al* (2018), foi analisado o tempo gasto por professores no preenchimento dos formulários do PEI nos EUA. O método consistiu em uma revisão de narrativa que envolveu 30 estudos. Os resultados apontaram que a escrita dos formulários administrativos do PEI demanda mais tempo dos professores do que outras atribuições como: o processo de avaliação do estudante; a comunicação com os pais e as trocas com os colegas professores por meio das reuniões sobre o PEI. Dentre as sugestões para diminuir o tempo e energia gastos nesse processo, foi proposto o aumento no tempo para o registro escrito desses planos para esses profissionais, a estipulação de uma quantidade limite no número de PEIs sob responsabilidade de cada professor, a estipulação de outros profissionais para auxiliar os professores neste registro, além do uso da tecnologia para melhorar a eficácia dos formulários de PEI, como a utilização de *softwares*, e a simplificação do formulário.

Blackwell e Zachary (2014) realizaram um estudo onde examinaram o desenvolvimento do PEI nos EUA a partir de 1997⁵. O estudo consistiu em uma revisão da literatura e abrangeu a análise de 51 trabalhos, publicados entre 1998 e o início de 2014, disponibilizados em sites de pesquisas científicas americano. A discussão foi pautada nas categorias que constituem o PEI e abrangeram informações sobre: avaliação, a maneira como ocorre a dinâmica de reuniões de PEI, o conteúdo presente no PEI e a participação dos estudantes em seu processo de elaboração. Os resultados apontaram a necessidade da realização de maior aprofundamento por parte dos professores no processo de avaliação, bem como de que estudantes PAEE e suas famílias tenham mais oportunidades de contribuir nas reuniões do PEI pois, quando estes estudantes participam ativamente de seus processos de elaboração do PEI, demonstram maior engajamento na execução das metas e objetivos traçados.

Estudos brasileiros sobre o PEI (VIANNA; SILVA; SIQUEIRA, 2011; PLETSCHE; GLAT, 2012; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; MASCARO, 2018) o entendem como uma estratégia pedagógica, cuja responsabilidade pelo seu direcionamento recai sobre o professor, ainda que todos os profissionais da escola contribuam com sua elaboração. Costa (2016) não difere deste entendimento e conceitua o PEI como “uma metodologia de trabalho” que consiste na utilização de instrumentos, técnicas e outros; tendo a função de ser “um guia das ações pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante” (2016, p. 21).

Uma das pesquisas que envolvem planejamento para o estudante PAEE foi desenvolvida em uma escola especializada em deficiência intelectual por Vianna, Silva e Siqueira (2011). As autoras apresentaram dados de uma pesquisa-ação colaborativa, onde um dos objetivos foi oportunizar a utilização do Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI). Foi utilizada na investigação uma ficha denominada “Registro de observação”, com o intuito de coletar informações sobre: a interação e comunicação entre os estudantes, a organização da sala/espço, nível de participação nas atividades propostas e os recursos didático-metodológicos usados pelos professores. A partir desses dados, foi construído o modelo inicial do PDPI, um documento que apresentava um cabeçalho contendo: nome, data de nascimento/idade, data do planejamento, grupo/série e nome do professor referência. Baseou-se em cinco tópicos que envolviam: Capacidades, interesses a serem desenvolvidas (O que sabe? Do que gosta?); Necessidades e prioridades (o que

⁵ Ano em que foi republicada a lei americana referente à educação especial, responsável pela instituição do PEI nos EUA, a IDEA.

aprender/ensinar?); Metas e prazos para a realização e intervenção (em quanto tempo?); Recursos a serem utilizados (o que usar para ensinar? Como?) e; Profissionais envolvidos na aplicação da proposta (quem?).

Esse documento foi preenchido pelos professores, porém ao analisá-lo as pesquisadoras não encontraram dados suficientes sobre os estudantes e partiram para observação *in loco*. Após a etapa de observação foi elaborado um novo PDPI que elencou objetivos conteúdos/recursos, prazos, avaliação e observações. Os resultados apontaram que as professoras apresentaram dificuldade na implementação dos PDPIs, todavia, ressaltaram que ele pode ser um caminho para se pensar o planejamento individualizado nas escolas especializadas e regulares (VIANNA; SILVA; SIQUEIRA, 2011).

Articulado ao estudo acima Glat, Vianna e Redig (2012) apresentaram dados obtidos a partir da realização de uma formação docente em serviço para a equipe pedagógica de uma escola especializada com alunos com deficiência intelectual, com metodologia do estudo da pesquisa-ação colaborativa. Partindo do instrumento de PDPI, o estudo narrou o processo de desenvolvimento dos PEIs, definidos pelas pesquisadoras como:

... em primeira instância, um plano educacional “personalizado”, porém inserido no planejamento escolar, ou seja, os conteúdos a serem ensinados coadunam com o que a instituição escolar propõe ao seu alunado em geral. Os professores da turma são responsáveis diretos pelo desenvolvimento do plano, havendo colaboração de outros atores como professores especializados (no caso de alunos incluídos em turmas comuns com suporte), profissionais de outras áreas e até mesmo, da família. (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84)

O processo teve início com o preenchimento de um inventário de habilidades escolares. No entendimento das pesquisadoras os PEIs devem apresentar o nome, idade, tempo de matrícula na escola, o que o aluno sabe, quais suas dificuldades, objetivos traçados para o estudante com metas e prazos, além dos recursos e adaptações utilizadas. Os resultados apontaram a dificuldade na implementação do plano por parte dos profissionais, tendo como justificativa os entraves da rotina escolar e do próprio currículo; além de apontarem o desejo, por parte das professoras, da participação de um outro docente durante o processo de implementação do PEI (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012). Dados como esse ajudam a refletir sobre a importância do trabalho com paridade, quando os diferentes profissionais da escola planejam e realizam juntos.

A pesquisa de Costa (2016) consistiu em avaliar o impacto da implementação do PEI desenvolvido por ele, para um estudante do ensino fundamental com TEA em uma escola regular no município de Santa Maria/RS. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, do qual participaram sete pessoas: a coordenadora da escola, a

professora de AEE, três professoras da classe comum, a monitora do estudante, a mãe do estudante PAEE, o pesquisador e uma ajudante de pesquisa. As etapas da pesquisa consistiram em: identificação dos participantes, avaliação pré-intervenção do trabalho coletivo, organização da equipe, implementação do PEI e avaliação pós-intervenção do trabalho colaborativo. A elaboração do PEI teve como base a avaliação realizada pela equipe responsável, esta foi realizada com base no uso de um quadro de capacidades do estudante, um inventário de habilidades escolares e um diário de campo.

Os resultados de Costa (2016) demonstraram a falta de formação dos professores e a carência de uma rede de apoio no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE; apontaram também que o PEI é uma alternativa importante para inclusão escolar de estudantes com TEA, mas que os professores demonstraram dificuldade em todo seu processo de implementação. Além disso, foi ressaltado que a participação da mãe nas discussões sobre o PEI foi considerada de grande relevância, pois contribuiu com informações importantes a respeito do estudante sujeito da pesquisa.

Vários estudos (VIANNA; SILVA; SIQUEIRA, 2011; PLETSCHE, GLAT, 2012; GLAT, VIANNA, REDIG, 2012; MASCARO, 2018; COSTA, 2016) pontuaram que devem participar da elaboração do PEI: os professores da classe comum que o estudante frequenta; o professor de educação especial; a equipe gestora da escola com direção e coordenação; os pais do estudante PAEE e; o próprio estudante quando possível. Todavia, estes estudos não apresentaram questionamentos acerca do tipo de PEI realizado, se foram elaborados de acordo com o que estava disponível para o estudante na escola, com ênfase no serviço ou se eram de acordo com as necessidades do estudante, com ênfase no indivíduo.

Outras pesquisas apostam em uma perspectiva ampla de PEI com a ênfase no sujeito como foco desse planejamento, em seus anseios e de sua família. Tais pesquisas (AMADO; MC BRIDE, 2001; HAWBAKER, 2007; TANNÚS-VALADÃO, 2011; SEONG *et al*, 2015; KURTH *et al*, 2018) apontam que podem contribuir com a elaboração do PEI além do estudante: seus pais, um profissional de confiança da família, seja especialista ou advogado, os professores da classe comum e da educação especial, profissionais especialistas que atuem junto ao estudante PAEE e todos os profissionais da escola.

Considerando as profissões existentes no Brasil, além do professor da educação especial, entende-se como profissionais especialistas aqueles que atuam com as áreas da: medicina, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicopedagogia, fisioterapia, assistência social e demais profissionais de apoio.

No contexto dos EUA a participação da família na elaboração do PEI é assegurada por lei, pois é este documento que norteia a vida acadêmica do estudante PAEE, o momento da reunião para elaboração do documento é de grande importância para todos os envolvidos. (BLACKWELL; ZACHARY, 2014; AMADO; MC BRIDE, 2001). Amado e Mc Bride (2001) ressaltam, ainda, a importância do comprometimento da equipe de elaboração do PEI com aspectos como: as metas a serem estabelecidas; com a não sobreposição de papéis por parte dos membros; com o respeito entre os colaboradores; com o compromisso da tomada de decisão baseada em fatos e discutidas por todos; e com a eficiência das reuniões.

Relacionado às reuniões para elaboração do PEI, Hawbaker (2007) aponta as vantagens de se construir um PEI a partir das deliberações do estudante foco do plano. Na pesquisa foi apresentado os passos para ensinar um estudante PAEE a liderar as reuniões de elaboração do seu PEI, entre as estratégias descritas por ela destaca-se a importância de se “decidir com o aluno que partes da reunião ele se sente confortável para tomar decisões, e incentivar fortemente a aumentar ano após ano a responsabilidade.” (HAWBAKER, 2007, on-line). Os resultados apontaram que estudantes que lideraram seus PEIs apresentaram mais empenho e compromisso para alcançar as metas propostas e considerável nível de autonomia para avaliar os próprios avanços.

Após a reunião, o PEI é sistematizado e os pais, o próprio estudante e os demais profissionais envolvidos podem analisá-lo e, se concordarem com o que foi escrito no plano, todos devem assinar o documento que passa a entrar em vigor logo em seguida. Caso algo não esteja de acordo com o combinado em reunião, o estudante e a família podem solicitar a modificação do PEI e este documento passará por uma reavaliação na data agendada.

Para que o PEI seja reavaliado é necessário que os profissionais e a família monitorem a aplicação desse plano junto ao estudante para que possam deliberar se o planejamento, de fato, está oportunizando avanços no desenvolvimento educacional dele. A legislação IDEA (US, 2004) recomenda que os pais façam registros periódicos sobre avanços e dificuldades apresentados pelo estudante PAEE, para que na atualização do plano essas metas sejam reavaliadas. Salienta que, caso os pais sintam necessidade, o PEI pode ser atualizado em um prazo menor que um ano, para essa revisão faz-se necessário a realização de uma nova reunião para decidir sobre as alterações no documento.

É importante salientar que os pais retratados nas pesquisas e as definições teóricas apresentadas pelos autores americanos partem de uma realidade cultural diferente da brasileira, nos EUA a participação dos pais dos estudantes PAEE na elaboração dos PEIs de

seus filhos já é uma realidade, no Brasil essa prática é um processo ainda a ser materializado. A participação ativa no processo de planejamento educacional individualizado pode auxiliar no processo de empoderamento dos estudantes PAEE e de suas famílias, como as pesquisas apontaram ter acontecido nos EUA.

Para finalizar, ressalta-se que todas as pesquisas apresentadas ao longo deste tópico apontam o planejamento como necessário e benéfico para o processo de escolarização do estudante PAEE. Tannús-Valadão (2014), falando especificamente do PEI, ressalta que

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

De acordo com a legislação dos EUA, as famílias podem solicitar a revisão e adequação do PEI a qualquer tempo, e mesmo que a família do estudante PAEE não solicite, o PEI precisa ser revisto anualmente. O PEI para estudantes do ensino infantil deve ser elaborado para os três anos referentes à etapa de ensino, no entanto precisa ser reavaliação a cada seis meses. Quando o estudante PAEE atinge a faixa etária referente aos 14 anos, é adicionado ao PEI um Plano de Transição (US, 2004), sobre o qual o tópico a seguir apresenta mais informações.

2.2 DEFININDO O PLANO DE TRANSIÇÃO

Considerando o conceito de PEI adotado neste estudo, ao chegar no ensino médio é necessário que seja acrescido um novo item ao PEI do estudante PAEE, o Plano de Transição, que visa preparar o estudante PAEE para vida adulta, seja por meio do ingresso no ensino técnico, tecnológico ou superior; ou pela inserção no mercado de trabalho.

O Plano de Transição consiste na elaboração de objetivos e estratégias individuais e coletivas a curto, médio e longo prazo para que o estudante PAEE vivencie essa mudança de fase de forma planejada e mediada. Desde 1990, nos Estados Unidos, o IDEA, (US, 2004) passou a exigir a participação ativa dos estudantes PAEE que completam 14 anos na elaboração do seu próprio Plano de Transição para a vida adulta. Nesse sentido, apresentam-se algumas pesquisas que abordam o presente tema por ter relação com a faixa etária e nível de ensino da investigação aqui apresentados.

O *Institute of Education Sciences* (IES) publicou em 2018 parte de uma avaliação em larga escala produzida em 2012 para um *National Longitudinal Transition Study* (NLTS) “Estudo Nacional de Transição Longitudinal” solicitado pelo IDEA que teve como intuito descobrir a percepção dos jovens PAEE e de seus pais sobre seus processos de transição do ensino médio para a vida adulta. O estudo envolveu cerca de 13.000 sujeitos sendo eles: pais e estudantes PAEE que, na época, apresentavam faixa etária entre 13 a 21 anos. Os dados foram obtidos de 59% das respostas fornecidas pelos pais e 49% das fornecidas pelos estudantes PAEE e as análises da avaliação do NLTS pautaram-se em três comparações: jovens com e sem PEI, tendências ao longo do tempo e diferenças existentes entre os grupos de deficiência.

Os resultados desta avaliação apontaram que os jovens PAEE eram menos favorecidos economicamente e tinham expectativas menores sobre ter sucesso após o ensino médio. Mostraram que ao longo de quase uma década, de 2003 a 2012, estudantes PAEE entre 15 e 18 anos continuam tendo que se esforçar, mas que os desafios vinham mudando com o passar dos anos e que, atualmente, as escolas e professores são mais exigidos a darem suporte aos progressos desses estudantes. Demonstrou, ainda, que os jovens PAEE com deficiência intelectual, deficiência física, autismo, surdo cegueira e deficiências múltiplas⁶ eram os que apresentavam mais dificuldade em lograr êxito em seus processos de transição após ensino médio (INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES, 2018).

A pesquisa de Seong *et al* (2015) teve como objetivo descobrir se, estudantes PAEE que receberam instruções sobre como liderar a elaboração do seu PEI, apresentavam maiores índices de autodeterminação e mais conhecimentos e habilidades para construir seu Plano de Transição, do que os estudantes PAEE que não tiveram as mesmas instruções. O estudo envolveu a participação de 338 estudantes PAEE em dois grupos: um controle e outro que passou pela intervenção das pesquisadoras. Foram utilizadas escalas para aferir os níveis de autodeterminação e empoderamento no processo de transição para vida adulta desses jovens. Os resultados apontaram que o grupo dos estudantes PAEE que passou pela intervenção possibilitando-lhes direcionar a elaboração do próprio PEI, apresentou níveis significativos de determinação e diferenças positivas, quando comparados aos estudantes do grupo controle.

⁶ Os estudantes PAEE nos EUA integram um grupo maior de sujeitos do que o considerado pela Lei brasileira. O IDEA (US, 2004) integra a esse grupo 12 tipos de particularidades, a saber: autismo, surdo cegueira, deficiência auditiva, distúrbio emocional, deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência visual, deficiência ortopédica, lesão cerebral traumática, comprometimento na fala ou linguagem, comprometimentos de saúde, dificuldade específica de aprendizagem.

Hanson, Codina e Neary (2017) realizaram uma revisão sobre as evidências existentes a respeito do Plano de Transição na Inglaterra. Os resultados apontaram quatro fatores considerados importantes no processo de transição, a saber: as capacidades e características do estudante PAEE; o nível de envolvimento do estudante em seu processo de escolarização e o apoio fornecido por sua família; a natureza e eficácia dos sistemas de apoio local e; as oportunidades disponíveis para esses jovens. O estudo apontou que um Plano de Transição bem sucedido leva em consideração cinco aspectos: a) o início precoce e apoio constante, pelo menos até o estudante PAEE se estabelecer no mercado de trabalho; b) a garantia de apoio e fornecimento de atividades relevantes ao preparo do estudante PAEE, essas podem envolver orientação profissional, apoio ao professor e treinamento de habilidades necessárias aos estudantes PAEE; c) o envolvimento da família no processo de transição; d) a troca de informações com os empregadores e com profissionais que trabalhem na empresa que irá receber o estudante PAEE; e) após o ingresso do estudante no mercado de trabalho a realização de avaliação *in loco* e o fornecimento de suporte quando necessário.

McAlindo (2018) realizou uma pesquisa no estado de Washington para identificar a opinião dos pais de estudante PAEE a respeito de seus planos de transição, em especial, sobre o que os pais sabiam e vivenciaram no período de transição entre a escola e o trabalho de seus filhos PAEE. O desenho da pesquisa foi delimitado como estudo qualitativo, envolvendo 41 famílias distribuídas em diversos locais do estado. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário eletrônico contendo 13 questões, destas, sete eram de múltipla escolha, quatro de ordem classificatória e duas consistiam em questões abertas. A análise dos dados foi realizada com base em quatro categorias sendo elas: informações dos entrevistados; o sentimento dos pais em relação aos serviços de transição de seus filhos; conhecimento dos pais acerca dos serviços de transição e; sugestões dos pais para melhoria nos serviços de transição.

Os resultados do estudo de McAlindo (2018) apontaram que os pais acreditavam que iria demorar 20 anos, em média, para que o suporte no período de transição dos seus filhos melhorasse; demonstraram também que na busca por informações sobre plano de transição para seus filhos a fonte que eles consideravam mais segura era os amigos e os pais de outros jovens PAEE. Em relação ao que consideravam como prioridade nos planos de transição e treinamento de emprego de seus filhos, elegeram o desenvolvimento de relações sociais como a prioridade; e em relação às maiores preocupações relacionadas ao plano de transição, o anseio para que ocorresse compatibilidade do seu filho com o programa liderou as respostas.

No contexto brasileiro, as pesquisas abordando a temática do PEI vêm crescendo gradativamente, todavia, os estudos encontrados, em sua maioria, estão relacionados ao processo de implementação do PEI no ensino fundamental, portanto, não abordam a etapa referente ao plano de transição do estudante PAEE para a vida adulta. Todavia, foram encontradas as pesquisas de Araújo (2008), Mascaro (2016), Redig (2016), que tratam da questão do estudante adulto com Deficiência Intelectual (DI) no mercado de trabalho por meio da elaboração de planos individualizados.

Araújo (2008) abordou a proposta da formação para o trabalho da pessoa com DI, sua pesquisa teve como objetivo desenvolver e avaliar uma formação para um grupo de pessoas com a temática do suporte comunitário para o trabalho do adulto com DI. A pesquisa tratou de uma intervenção baseada na pesquisa-ação e, entre os objetivos elencados para a formação, havia o de refletir sobre um sistema efetivo de transição para o mercado de trabalho. Essa reflexão está pautada em três ações que envolveram o levantamento de quais ações conjuntas eram necessárias para o ingresso da pessoa com DI no mercado de trabalho, a avaliação da pessoa com DI e a análise do mercado de trabalho com fins de identificação de possíveis empregadores. Esse estudo resultou no desenvolvimento de uma vertente do plano de transição adotado nos EUA, intitulado pela pesquisadora como Plano Individual de Transição (PIT).

O planejamento de transição é um serviço que deve ser individualizado e incluir estratégias para a realização da passagem da vida escolar para a vida adulta, sendo assim, o serviço de transição foi definido por Araújo (2008) como “um conjunto coordenado de atividades para pessoas com deficiência mental que facilitem a sua mudança da escola para o emprego, treinamento vocacional e preparação para o emprego, vida independente e participação ativa na comunidade” (2008, p. 75). A autora ressaltou, ainda, que o planejamento envolve reflexão sobre em quais experiências deve-se envolver o estudante com DI ainda em período escolar até seu ingresso na vida adulta. A pesquisadora afirma que os principais componentes de um sistema efetivo de transição consistem em:

(1) programas escolares que preparem a pessoa com deficiência mental para atuar como cidadão na sua comunidade (acesso a emprego, atividades de lazer e recreação); (2) um sistema cooperativo de planejamento de transição que envolva educação pública, serviços para adultos e uma rede de suporte social e natural (família e amigos) com o objetivo de assegurar resultados bem sucedidos para o desenvolvimento dessas pessoas; (3) disponibilidade de programas fomentados por órgãos governamentais que sejam capazes de identificar as necessidades de educação formal, emprego, habitação e lazer das pessoas com deficiência em um contexto comunitário. (ARAÚJO, 2008, p. 75)

Mascaro (2016) discutiu a necessidade de as escolas, regulares e especializadas, ofertarem aos seus estudantes PAEE serviços que lhes preparem para inserção na vida adulta e como consequência no mundo do trabalho. A metodologia do estudo consistiu em pesquisa-ação, os participantes foram uma professora e três estudantes com DI de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em serviços gerais. O objetivo do estudo foi o de analisar a proposta de um curso de capacitação profissional para alunos com DI em uma escola especial. A formação oportunizou aos participantes analisarem aspectos relacionados ao empenho e desempenho social dos estudantes nas atividades do curso, além de investigar as expectativas dos estudantes com DI e suas famílias acerca do papel da escola especial em relação à capacitação profissional. Como resultado, foi compartilhado o conhecimento produzido nessas discussões envolvendo alternativas pedagógicas para o ensino do estudante com DI.

Durante a realização da formação, a professora do curso e a pesquisadora desenvolveram um Plano de Acompanhamento Individualizado com informações a respeito do professor e do estudante. Sobre o professor apresentava o nome e idade do estudante que ele acompanhava; período de vigência do plano, nome, ciclo e turno do professor responsável pelo plano e dos demais colaboradores com suas respectivas funções; sobre o estudante eram registradas: suas potencialidades; necessidades; local onde ocorreria o treinamento; avaliação; e observações gerais. Este plano foi embasado por informações sobre as metas primárias de um documento pré-existente, o Formulário de Metas, que apresentava o nome do estudante, bem como espaço para o registro de suas necessidades considerando o desenvolvimento de metas de ordem acadêmica, social e laboral; ao lado de cada necessidade havia espaço para sugerir soluções; além da data estimada para buscar essas soluções (MASCARO, 2016).

A pesquisa-ação realizada por Redig (2016) consistiu na implementação de um estágio/treinamento com seis estudantes com DI de uma escola especial participantes de um curso de FIC em serviços gerais. Além dos estudantes com DI, participaram do estudo a professora deles, os profissionais da universidade onde os estudantes estagiaram e os pais desses estudantes. O estudo teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar estratégias e procedimentos para preparação, inserção e manutenção de jovens com DI no mercado de trabalho. A pesquisa baseou-se na concepção do trabalho customizado e envolveu três etapas: a customização de atividades laborais buscando atender às necessidades

do empregador e os anseios dos jovens, além do acompanhamento do estágio de quatro jovens com DI, entre os seis sujeitos da pesquisa, em seu processo de inclusão laboral.

Entre as etapas propostas para implementação do trabalho customizado, houve a elaboração do Perfil Pessoal Positivo (PPP), entendido como etapa inicial da elaboração do Plano de Transição. Redig (2016) ressalta que o preenchimento do PPP envolve indagações pautadas em interesses pessoais e profissionais a serem feitas diretamente ao estudante PAEE e seus professores, ressaltando que:

O PPP é compilado mediante uma entrevista, na qual o sujeito com deficiência responderá perguntas sobre: 1) interesses e preferências; 2) experiências de vida e trabalho; 3) habilidades e conhecimentos; 4) atividades que não quer fazer/que não gosta; 5) suportes e adaptações; 6) uso de transporte; 7) observações gerais. (REDIG, 2016, p. 85)

A pesquisa de Redig (2016) apresenta um possível caminho para incluir estudantes com DI no mercado de trabalho, perpassando o processo de preparação deles, do ambiente que eles irão desenvolver seus trabalhos e do suporte ao longo dessa transição.

Os estudos descritos apontaram duas realidades muito distintas e, enquanto nos EUA os estudos recentes estão avaliando os planos de transição em busca de melhorá-los, no Brasil as pesquisas sobre o assunto encontram-se ainda em fase inicial, demonstrando possíveis caminhos para implementação, vislumbrando a inserção do estudante PAEE no mercado de trabalho. Essa lacuna de pesquisas nacionais sobre a temática pode ser apontada como um dos reflexos negativos da ausência de uma legislação que de fato institua a obrigatoriedade da elaboração do PEI ao longo da vida escolar e, conseqüentemente, do plano de transição para estudantes PAEE que dele necessitem nas instituições de ensino do país.

Após aprofundar os estudos sobre o PEI e suas etapas de implementação, incluindo o plano de transição, o capítulo seguinte apresentará informações relacionadas aos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs), contexto escolhido para realização das investigações sobre os tipos de planejamento realizados para estudantes PAEE que encontram-se em fase de transição para vida adulta.

3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES PUBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS

Os IFs compõem a maior parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país – Rede Federal de EPCT. São, ao todo, 38 institutos distribuídos pelos 26 estados e o Distrito Federal, recebendo estudantes PAEE concluintes do ensino fundamental para cursarem o ensino médio integrado ao técnico.

Em função das políticas públicas voltadas para o acesso e permanência de estudantes PAEE em cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio nos IFs, até o ano de 2019, percebe-se que os IFs vêm gradativamente ampliando a oferta de vagas. Entre os motivos apontados para o crescimento do número de matrículas desses estudantes nestas instituições de ensino em todo país, Laplane (2016) aponta o reflexo dos resultados da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva implementada em 2008 e; a recente implementação do sistema de cotas.

A prerrogativa legal que assegura o sistema de cotas foi estabelecido pelo art. 5º da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que incluiu as pessoas com deficiência, decorrente da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012). Todavia, a garantia do ingresso não é sinônimo de condições de permanência e conclusão do curso nestas instituições pois, para que o estudante PAEE tenha reais condições de aprendizagem, são necessárias adequações físicas e curriculares (MARQUES, 2014).

Neste capítulo, discorrer-se-á sobre a criação dos IFs e suas principais características com base nos aspectos legais, além de questões relacionadas ao surgimento, atribuições, desafios e experiências exitosas realizadas pelos Napnes.

3.1 POLÍTICA DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

O surgimento dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia brasileiros não seguem um padrão único. Eles fazem parte da Rede Federal de EPCT, com 110 anos de existência, tendo sua criação datada de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, porém não com a proposta e formato atual.

Na Rede Federal de EPCT existem instituições que possuem décadas de funcionamento⁷, enquanto outras completaram dez anos em 2018, como é o caso das “instituições ligadas ao Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)” (FRANÇA; TEIXEIRA, 2016, p. 62). São instituições de ensino com unidades distribuídas em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Atualmente, a rede é composta pelo Colégio Pedro II, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelos 38 Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Os IFs já receberam diversos nomes e regimentos, esse processo histórico de criação dos IFs é descrito de forma sucinta por Schmidt (2010).

As escolas da rede federal passaram por diversas denominações e objetivos; em 1937, foram transformadas em Liceus Industriais, destinadas ao ensino profissional de todos os ramos e graus; em 1942, em Escolas Industriais e Técnicas com formação profissional de nível equivalente ao do secundário; em 1959, em Escolas Técnicas Industriais com autonomia didática e de gestão; em 1978, algumas escolas são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, seguindo a transformação no ano de 1999; em 2005 ocorre a primeira fase do plano de expansão da educação profissional e, em 2007, a segunda fase, sendo que, no ano de 2008, são criados os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (p. 11)

Sobre a criação dos IFs, seu marco administrativo inicial é o Decreto nº 6.095 publicado em 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que implementou uma nova forma de organização, onde as instituições já existentes poderiam optar por agregar-se de forma voluntária à rede federal através dos Institutos Federais. “As instituições de educação profissional foram ‘convidadas’, pela Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, a aderir à nova instituição, no prazo de 90 dias” (MARQUES, 2014, p. 70) e, a partir de então, deu-se início ao procedimento administrativo que desencadeou no projeto de Lei nº 3.775/2008 (BRASIL, 2008b).

Sobrinho (2013) relata que a criação dos IFs surpreendeu a Rede de Educação Profissional Tecnológica pois, antes do decreto, o debate era sobre transformar alguns CEFETs em Universidade Tecnológica Federal (UTF), a exemplo da UTFPR fundada em 2005. Para o autor, a mudança desse debate foi uma iniciativa do governo vigente na época

⁷ Salienta-se que estas instituições existiam com outros nomes e regimentos, algumas foram ao passar dos anos se modificando. Para saber mais ler: Decretos nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909), Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), Decreto-Lei nº 547/1969 (BRASIL, 1969), Lei nº 3.552/1959 (BRASIL, 1959), Lei, nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), Lei nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978), Lei nº 8.670/1993 (BRASIL, 1993), 11.184/2005 (BRASIL, 2005), 11.892/2008 (BRASIL, 2008c).

objetivando ampliar a rede de educação profissional e tecnológica. A seguir, o Quadro 1 apresenta a distribuição atual dos IFs por estados e regiões.

Quadro 1 - Institutos Federais de EPCT por região geográfica e por Estados

Região do país	Estado	Instituto	Sigla
Norte	Acre	Instituto Federal do Acre	IFAC
	Amapá	Instituto Federal do Amapá	IFAP
	Amazonas	Instituto Federal do Amazonas	IFAM
	Pará	Instituto Federal do Pará	IFPA
	Rondônia	Instituto Federal de Rondônia	IFRO
	Roraima	Instituto Federal de Roraima	IFRR
	Tocantins	Instituto Federal do Tocantins	IFTO
Nordeste	Alagoas	Instituto Federal de Alagoas	IFAL
	Bahia	Instituto Federal da Bahia	IFBA
		Instituto Federal Baiano	IF Baiano
	Ceará	Instituto Federal do Ceará	IFCE
	Maranhão	Instituto Federal do Maranhão	IFMA
	Paraíba	Instituto Federal da Paraíba	IFPB
	Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco	IFPE
		Instituto Federal do Sertão Pernambucano	IF Sertão-Pe
	Piauí	Instituto Federal do Piauí	IFPI
	Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	IFRN
Sergipe	Instituto Federal de Sergipe	IFS	
Centro-Oeste	Distrito Federal	Instituto Federal de Brasília	IFB
	Goiás	Instituto Federal de Goiás	IFG
		Instituto Federal Goiano	IFGoiano
	Mato Grosso	Instituto Federal de Mato Grosso	IFMT
	Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	IFMS
Sudeste	Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo	IFES
	Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais	IFMG
		Instituto Federal do Norte de Minas	IFNMG

		Instituto Federal do Sudeste de Minas	IF Sudeste MG
		Instituto Federal do Sul de Minas	IFSul de Minas
		Instituto Federal do Triângulo Mineiro	IFTM
	Rio de Janeiro	Instituto Federal do Rio de Janeiro	IFRJ
		Instituto Federal Fluminense	IFF
	São Paulo	Instituto Federal de São Paulo	IFSP
Sul	Paraná	Instituto Federal do Paraná	IFPR
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	IFRS
		Instituto Federal Farroupilha	IFFar
		Instituto Federal Sul Rio-Grandense	IFSul
	Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina	IFSC
		Instituto Federal Catarinense	IFC

Fonte: Ministério da Educação e Cultura (2018)

No que tange ao quantitativo de *campi*, há uma divergência de informações, pois de acordo com os dados apresentados no site oficial da Rede Federal de EPCT⁸, nos institutos existem 644 *campi* em funcionamento, informação publicada em 2016 e atualizada em setembro de 2018. Porém, segundo o documento orientador intitulado “A rede Federal de EPCT frente a Inclusão: o atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”, elaborado em maio de 2018⁹, “a rede oferta cursos de diversas modalidades e habilitações técnicas, abrangendo um universo que vai desde os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) até os cursos em nível de pós-graduação, por intermédio de 41 instituições e seus 649 *campi*” (BRASIL, 2018, p. 12).

Além da diferença de tempo de criação dos IFs, também devem ser consideradas as diferentes situações geográficas, ambientais e econômicas nas quais os institutos estão inseridos e, partindo do pressuposto que o país possui dimensão continental, tais peculiaridades fazem com que os IFs apresentem realidades extremamente distintas, embora sejam parte integrante de uma mesma rede.

⁸ Endereço eletrônico do site oficial da Rede Federal de EPCT <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

⁹ Este documento foi elaborado pelos representantes da SETEC e traz uma síntese da atuação dos NAPNEs nos IFS, todavia, ele não foi oficialmente publicado. Devido à escassez de publicações que façam um apanhado geral dessas informações optou-se por utilizar o referido documento.

A atual organização dos IFs, que comemorou dez anos de existência em 2018, foi implementada pela Lei 11.892/08 que o definiu em seu artigo 2º como:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008c, on-line).

De acordo com essa legislação, os IFs são obrigados a respeitar um percentual mínimo de oferta de ensino: 50% de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos e; 20% de suas vagas são para a formação em nível superior de tecnológica, licenciaturas (em especial de exatas), bacharelado em engenharia e pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2008c).

Os IFs foram pensados para atender a um público de todo país, em grande maioria de baixa renda, que vê no ensino uma porta para o ingresso no mundo do trabalho, Turmena e Azevedo (2017) apontam que:

O Estado entende os IFs na perspectiva de contribuição para o processo de modernização e desenvolvimento do país, qualificando (neste caso, com a educação profissional e tecnológica) os cidadãos e, conseqüentemente, incluindo-os no mercado de trabalho, levando em conta os arranjos produtivos e os aspectos sociais, culturais locais (p. 1073).

Segundo Pacheco (2010) o intuito do Governo Federal, ao expandir a Rede Federal de EPCT, foi o de implantar ao menos um IF com vários *campi* em cada unidade da federação e no Distrito Federal para que, assim, pudesse dar autonomia de cunho cultural, social e produtivo às localidades mais distantes, através da formação de profissionais técnicos e tecnólogos.

Visando alcançar o objetivo de levar conhecimento profissional e tecnológico para a maior quantidade de pessoas possível, os IFs se espalharam pelo país e, graças às suas políticas de ideologia inclusiva, atendem hoje um público diversificado que vai desde adolescentes à idosos, perpassando por cursos que variam desde qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, além de pós-graduação, em programas *lato e stricto sensu*. Entre esse público encontram-se os alunos que integram o grupo socialmente chamado de minorias, entre eles estão grupos de afro-brasileiros, indígenas, LGBTQI+¹⁰ e estudantes PAEE.

¹⁰ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexuais.

Na busca por dar suporte a esses públicos, os IFs, por se tratarem de instituições de natureza jurídica autárquica¹¹, instituíram núcleos específicos em seus *campi*, entre eles estão o Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS). Alguns IFs não possuem todos os núcleos instalados, alguns ainda encontram-se em fase de implantação. A seguir, detalharemos sobre a implementação e funcionamento dos NAPNEs, cuja atuação é tema do presente estudo visto que é o responsável pela promoção de ações na maioria dos IFs para o atendimento dos estudantes PAEE.

3.2 A AÇÃO TEC NEP COMO POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS NAPNES

Ao criar a Rede Federal em 1909, pensou-se em fundar uma instituição para acolher e ensinar um ofício aos filhos dos menos favorecidos financeiramente, o proletariado, evitando assim que eles “adentrassem o mundo do crime” (SCHMIDT, 2010, MATTOS, 2013, ANDRADE, 2014, DALL’ALBA, 2016b, MENDES, 2017). Embora não fosse a intenção inicial, podemos dizer que a, grosso modo, essas instituições, desde sua fundação, realizavam ações inclusivas, pois “trazia para dentro de seus muros sujeitos recém-alforriados que não tinham a mínima noção de como seria o seu amanhã, o que haveriam de comer, onde dormiriam e o que é pior, onde ou com que trabalho poderiam gerar renda” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 15).

Com o passar dos anos, em detrimento da qualidade do ensino ofertado gratuitamente por estas instituições e pela produção industrial ter se expandindo demandando profissionais qualificados, os cursos técnicos oferecidos pelos então CEFETs tornaram-se cada vez mais concorridos, como descreve Marques (2014), “na década de 1990, por exemplo, as vagas ofertadas pelas Escolas Técnicas Federais eram disputadas até mesmo por jovens oriundos da classe pequeno-burguesa, tendo em vista que os egressos destas instituições apresentavam elevados índices de aprovação no vestibular (p. 70-71).

O acesso a essas instituições tornou-se privilégio de poucos, para Nascimento e Faria (2013) a exclusão educacional iniciava no processo de seleção e estendia-se às estruturas

¹¹ Autarquia - o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada. Para saber mais acesse: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/conceito-de-autarquias-direito-administrativo/60643>

físicas das instituições, inviabilizando até mesmo o ingresso dos estudantes PAEE em escolas que compunham a Rede Federal. Mendes (2017) ressalta que apesar de haver relatos de ações isoladas em *campi* dos extintos CEFETs, apenas no ano de 2000 iniciou-se os debates sobre a educação especial na Rede Federal.

Um dos fatores para aproximação das duas modalidades de ensino, Educação Especial e Educação Profissional, foi o resultado de um levantamento que apontou que o quantitativo dos estudantes PAEE matriculados na educação profissional era pouco, comparado à quantidade geral de matrículas. Os dados indicaram que das 135 escolas da Rede Federal existentes na época, somente 30% delas desenvolvia algum tipo de ação relacionada aos estudantes PAEE, porcentagem que se referia a 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos CEFETs (BRASIL, 2000b). Esse levantamento foi realizado em 1999 pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, a partir de então medidas políticas passaram a ser tomadas.

Segundo Nascimento, Martins, Bugarim e Martins (2011), para atingir o objetivo da SETEC de “sensibilizar e conscientizar as instituições da Rede Federal de EPT” (p. 03) acerca das questões relacionadas às pessoas PAEE, foram realizados quatro Seminários Regionais com a participação de gestores e servidores em geral como docentes, técnicos, pedagogos, etc. e a partir de então, iniciou-se a implementação da Ação TEC NEP (BRASIL, 2006).

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), que passou a chamar-se entre 2004 e 2018 de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades e Inclusão (SECADI), substituída em 2019 pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação desenvolveram em junho de 2000, um documento que norteava os princípios gerais para o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva – EPTI. (ANJOS, 2006; NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013; SOARES, 2015).

Este documento TEC NEP apresentou objetivos a serem alcançados em prol da escolarização dos estudantes PAEE no ensino profissional e foi criado a partir do entendimento de inclusão apresentado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), realizada em conferência em Jomtien, ou seja parte do princípio que a educação é um direito de todos.

O texto de apresentação do Tec Nep recupera a epistemologia da educação inclusiva, ao versar sobre a noção de educação como um direito inalienável a todas

as pessoas, indistintamente, que deve assentar-se nos princípios da diversidade, da cidadania plena, do respeito às diferenças, da equidade e à emancipação. Esse programa objetivava incentivar a oferta de cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência, disponibilizando uma base conceitual, legal e instrumental para as escolas técnicas federais e Cefets. (OLIVEIRA, 2018, p. 83)

O mesmo documento deu origem ao então Programa TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas, em 2010, que passou a se chamar Ação TEC NEP e tinha como objetivo “a criação de mecanismos para garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa de pessoas com necessidades especiais, em cursos promovidos dentro dos espaços formativos da Rede Federal de Ensino” (DALL’ALBA, 2016b, p. 50).

Sobre a implementação e desenvolvimento da Ação TEC NEP, Nascimento, Florindo e Silva (2013) relatam que:

O tempo passou rapidamente. Foram onze anos voltados para a construção do atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento) em Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Durante o período de 2000 a 2011, houve discussões e atividades sobre modos de acesso, procedimentos para a permanência e possibilidade de saída com sucesso para esses estudantes em cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos nessa Rede, permitindo seu acesso ao mundo do trabalho e, a partir daí, sua emancipação econômica e social. (2013, p. 09)

Com base nas informações sobre o processo de implementação da Ação TEC NEP obtidas nos trabalhos de Anjos (2006), Nascimento e Faria (2013), Soares (2015) e Mendes (2017) elaborou-se um quadro sintetizando as principais ações e momentos do Programa TEC NEP.

Quadro 2 - Caracterização dos momentos das ações TEC NEP

<p>Momento 1 Mobilização e Sensibilização (2000 a 2001)</p>	<p>Foi realizada uma oficina intitulada PNE – Uma questão de inclusão, participaram dela representantes da: SEMTEC; SEESP; dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais; das Escolas Técnicas de Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; das Escolas Agrotécnicas de Bento Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba-AL; Instituto Benjamim Constant/RJ, Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ e Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. O objetivo da oficina consistiu na sensibilização e mobilização dessas instituições para escolarização dos estudantes PAEE em seus Projeto Político Pedagógico, bem como transformar os CEFETs e as Escolas Técnicas e Agrotécnicas em polos regionais para o atendimento dos estudantes PAEE na Rede Federal.</p>
<p>Momento 2 Criação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com</p>	<p>Foram criados polos com Gestores Regionais nas cinco regiões do país, estabelecidos nos CEFETs do Pará (Norte), Rio Grande do Norte (Nordeste) e Minas Gerais (Sudeste), além das Escolas Técnicas</p>

<p>Necessidades Específicas – NAPNEs (2003 a 2006)</p>	<p>Federais do Mato Grosso (Centro Oeste) e Santa Catarina (Sul). Implementados os NAPNEs (setor responsável pelo processo de inclusão da Rede Federal) e acordado que sua coordenação seria designada por meio de portaria assinada pelo Diretor(a)-Geral. Além do coordenador(a) integram o NAPNE um grupo de apoio que envolve sociólogos, psicólogos, pais de estudantes, docentes, técnicos e os próprios estudantes PAEE.</p>
<p>Momento 3 Formação de Recursos Humanos, uso e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (2007 a 2009)</p>	<p>Com o intuito de capacitar, através da formação inicial e continuada, profissionais para atuarem na área da inclusão foram firmadas parcerias com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Instituto Benjamin Constant (IBC) e outros, os cursos ministrados envolviam conhecimentos sobre: atendimento especializado, confecção de material adaptado, Libras e Braille. A partir desses cursos, criou-se o Curso de Especialização a distância intitulado “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”.</p>
<p>Momento 4 Tecnologia Assistiva ou Ajudas Técnicas (2010)</p>	<p>Este momento foi marcado pelo desenvolvimento de pesquisas em Busca de apoio tecnológico para as pessoas PAEE, essas pesquisas foram denominadas de “Tecnologia Assistiva”.</p>
<p>Momento 5 Acompanhamento, Avaliação Implementação (2011)</p>	<p>O acompanhamento e avaliação das ações do programa TEC NEP foram realizadas através do Censo Interno realizado anualmente, por relatórios sobre o processo de implementação apresentados pelos grupos gestores e por meio de visitas técnicas, participações em eventos e reuniões de trabalhos.</p>

Fonte: Adaptado de Anjos (2006), Nascimento e Faria (2013), Soares (2015) e Mendes (2017).

Ressaltam-se aqui alguns pontos que chamaram a atenção sobre o programa, o primeiro deles consiste no fato de que, desde o primeiro encontro da Ação TEC NEP que foi um dos pontos de partida para a criação dos NAPNEs, já se apresentava a necessidade de ter profissionais especializados na área da educação especial para que, de fato, fossem promovidas ações inclusivas, como podemos perceber no trecho a seguir:

Ficou evidenciado que urgia, desde aquela época, a necessidade de se formar profissionais que atuariam nessa educação, mas, principalmente, abririam as portas das instituições da Rede Federal de EPCT para firmarem parcerias com organizações não governamentais e outras instituições que já trabalhavam essa questão. (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 17)

Anjos (2006) e Soares (2015) relataram que estavam previstas capacitações na área da educação especial nos cinco polos regionais, todavia, essa formação ocorreu somente no CEFET do Rio Grande do Norte e não se encontrou registros que justificassem o porquê de tais formações não ocorrerem nas cinco instituições como estava previsto no planejamento das ações TEC NEP. Anjos (2006) relatou ainda que o programa TEC NEP não desenvolveu nenhuma ação no ano de 2002, o programa foi reiniciado em 2003, todavia “as ações só voltaram a serem desenvolvidas em 2004, ano em que foram realizadas quatro capacitações que abrangeram todas as regiões” (2006, p. 41).

Para realizar tais capacitações, bem como outros objetivos do programa TEC NEP, era necessário investimento financeiro, que Oliveira (2018) apontou como inexistente, “há que se salientar a imprevisão de recursos orçamentários para financiar as ações de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas da rede federal.” (2018, p. 84)

Bortolini (2012) atribui à Ação TEC NEP a “criação da Comissão Técnica Nacional de Acompanhamento de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiências Múltiplas matriculados na Rede Federal” (p. 55). Essa comissão era responsável por dar orientações acerca dos processos de ensino/aprendizagem dos alunos com TGD¹² e deficiências múltiplas, acreditava-se que através dessas orientações aos IFs esses estudantes PAEE teriam condições de construir seus conhecimentos.

Outro ponto de destaque foi que com a criação e conseqüente expansão dos IFs em todo território brasileiro, a outorga para designação da coordenação e membros dos NAPNEs passou a ser por meio de portaria expedida pelo Reitor(a) ou Diretor(a) de Campus.

Sobre o momento cinco encontramos divergências entre os autores, enquanto Soares afirma que “A avaliação ocorre constantemente, por meio de visitas técnicas, participação em eventos e principalmente em reuniões de trabalho, em que são realizadas avaliações do Programa TEC NEP (...)” (2015, p. 52), Nascimento, Florindo e Silva (2013) relataram que:

Em junho de 2011, com o fim da Coordenação de EPT Inclusiva, na SETEC, houve um “vácuo” no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP, o que propiciou uma quebra na implementação de ações voltadas para a inclusão por parte daquela Secretaria que, com atividades isoladas, tentou apresentar uma aparente continuidade dos trabalhos, porém, totalmente descontextualizada da proposta original daquela Ação e com pessoas despreparadas quanto a gestão de todo processo. (2013, p. 09)

Cunha e Silva (2016), em um trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, analisaram o programa TEC NEP como política pública de inclusão e constataram que, embora tenha sido uma iniciativa relevante, as ações desenvolvidas não contemplaram com eficácia as estratégias propostas para se desenvolver uma política inclusiva dentro da Rede Federal, em especial nos IFs, que possibilitassem reais condições de desenvolvimento dos estudantes PAEE.

As autoras também avaliaram a questão do investimento da Ação TEC NEP, apontando que “não existem informações sobre o financiamento e destinação de verbas para o programa estudado”, ressaltando que o financiamento “representa um elemento central ao analisarmos o processo de implementação de um programa ou política por indicar, também,

¹² Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) sigla utilizada na época para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

os direcionamentos da gestão dos recursos recebidos para a definição de prioridades e as ações que serão desenvolvidas” e concluíram que enquanto não se destinar verbas específicas para o desenvolvimento das ações para as pessoas PAEE, essas políticas permanecerão sem alicerces (CUNHA; SILVA, 2016, on-line). Para chegar a essas conclusões as autoras se apropriaram das concepções de Anjos (2006), Costa (2011) e Waldemar (2012).

Mesmo não tendo alcançado os resultados esperados em sua totalidade, a Ação TEC NEP (BRASIL, 2006) foi o ponto de partida para a criação dos NAPNEs, sobre os quais será discorrido a seguir.

3.3 OS NAPNES NOS DIVERSOS INSTITUTOS FEDERAIS, ATUAÇÃO E DESAFIOS

Os NAPNEs foram criados através de uma das ações do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) que visava, entre suas medidas, “a inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal” (ANJOS, 2006, p. 39) e a construção de uma política pública inclusiva que oportunizasse “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)

De acordo com Mendes (2017), é imprecisa a identificação da data exata de criação do primeiro NAPNE, embora afirme ter encontrado orientações acerca da implementação do Núcleo no manual do programa TEC NEP publicado no ano de 2001. A data é reafirmada na pesquisa de Oliveira (2018) que cita que o primeiro NAPNE do atual Instituto Federal de Sergipe (IFS) foi instituído em agosto de 2001. Este processo de implementação do núcleo não ocorreu de forma uniforme e sistemática como pretendia o Programa TEC NEP, ocasionando algumas diferenças na compreensão do funcionamento do setor entre os diferentes IFs.

No mesmo ano, 2001, foi publicada a resolução CNE/CEB nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), trazendo em seu parágrafo único do artigo 3º que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos,

materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 69). Compreende-se que o entendimento correlacionado ao setor responsável pela educação especial pode ter sido uma das bases que subsidiou a proposta de atuação dos NAPNEs na Rede Federal quando idealizada.

Ao serem criados os núcleos, através do programa TEC NEP, de acordo com Nascimento, Florindo e Silva (2013) NAPNE foi a sigla que denominou os Núcleos de Atendimento para Pessoas com Necessidades Específicas; e a sigla AAI foi escolhida para nomear as Assessorias de Ações Inclusivas. Todavia, nos anais do Seminário Nacional “Programa Tec Nep – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” promovido pelo mesmo programa, em fevereiro de 2006, Kátia Barbosa¹³ denominou o NAPNE como “Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”.

A definição do significado da sigla não é unânime, foram encontrados na literatura quatro significados diferentes, como: Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), utilizado por Costa (2011), Bortolini, (2012), Bettin (2013), Honnef (2013), Esteves Neto (2014), Silva (2015), Soares (2015), Dall’Alba (2016a), Batista-Barros (2016), Goessler (2016), Gonçalves (2017) e Noronha (2017). Nos documentos emitidos pela SETEC a sigla NAPNE é utilizada como referência a Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, utilizam a mesma definição Bortolini (2012), Waldemar (2012), Castro (2013), Marques (2014), Silva (2014), Rocha (2016), Santos (2016), Lisboa (2017), Mendes (2017), Oliveira (2017), Perinni (2017), Yanaga (2017), Bezerra (2018) e Costa (2018).

Além dos mencionados, foram encontrados trabalhos que utilizam a terminologia “Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (NAPNEE) como é o caso de Mendes (2013), “Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educativas Especiais” (NAPNE) utilizado por Anjos (2006), “Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Especificas” (NAPNE) utilizado por Jacy (2010) e Carlou (2014), além de “Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Especificas” (NAPNE) encontrada nas pesquisas de Ramos (2016) e Macedo (2017) e “Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais” (NAPNE) significado atribuído por Oliveira (2018).

¹³ Pessoa que representou a Secretária de Educação Especial no evento.

Embora o entendimento sobre a sigla gere discordância entre os *campi*, o objeto do núcleo segue um princípio comum, para Scheilla Abbud Vieira¹⁴, “o objetivo principal do NAPNEs é criar cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas atitudinais e educacionais.” (BRASIL, 2006, p. 14).

No mesmo Seminário Nacional do Programa Tec Nep foram elencadas ações de curto, médio e longo prazo a serem implementadas pelos NAPNEs em todo país. A seguir estas ações são apresentadas em um quadro sintetizando-as.

Quadro 3- Síntese das ações dos NAPNEs a curto, médio e longo prazo.

Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
1- Mapear o contingente de alunos novos a serem matriculados na instituição, alunos egressos dos IFs e funcionários PAEE. 2- Construir um regime de cooperação entre União, Estado, Município, organizações representativas de/e para pessoas com deficiências, empresários, Sistema S e as organizações não governamentais. 3- Realizar evento de sensibilização nos IFs. 4- Implantar mecanismos para o ingresso das pessoas PAEE nos IFs	1- Oferecer assessoria e capacitação aos profissionais dos IFs. 2- Desenvolver ações intersetoriais envolvendo os NAPNEs e outros setores dos IFs. 3- Dotar os IFs de serviços educacionais especializados complementares às ações pedagógicas. 4- Estabelecer parcerias com os profissionais da saúde. 5- Implantar oficinas permanentes de Libras e Braille. 6- Instalar o serviço de itinerância para atuar junto aos alunos e professores. 7- Instalar o serviço de professores intérpretes. 8- Proceder a reorientação curricular. 9- Promover a adequação dos espaços físicos e mobiliários dos IFs em termos de acessibilidade e de mobilidade das pessoas PAEE	1- Realizar estudos e pesquisas voltadas para avaliação das ações propostas. 2- Viabilizar os procedimentos de certificação por competências. 3- Capacitar 100% dos profissionais dos IFs para adequada atenção às pessoas PAEE. 4- Consolidar parcerias com as instituições que podem ser nossas parceiras. 5- Realizar pesquisas e estudos de casos relativos ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE. 6- Implementar a certificação por competência laboral dos alunos PAEE que não estão matriculados nos IFs. 7- Organizar, em todos os níveis de ensino, atividades que possibilitem a participação efetiva de qualquer aluno como estágio curricular ou extracurricular.

Fonte: Adaptado dos Anais do Seminário Nacional de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2006).

Com base nos Anais do Seminário Programa Tec Nep, é possível identificar, através da fala da gestora Kátia Barbosa que, embora se manifestasse um forte desejo de realizar atuações significativas que gerassem ganho em termos de qualidade de vida e aprendizagem das pessoas com deficiência que frequentavam a Rede Federal, fossem elas alunos(as) ou funcionários(as), não foi exposta uma maneira de como desenvolver essa atuação. Inclusive,

¹⁴ Na época, gestora da Regional Norte do Programa TEC NEP.

não foi feita referência sobre o quantitativo de tempo viável para o desenvolvimento das ações e o que seria considerado curto, médio e longo prazo. Essa ausência de precisão na implementação dos NAPNEs pode ter gerado diferenças na interpretação e execução das metas, porém, isso não inviabilizou sua criação. De acordo com Brasil (2018) atualmente foram localizados 644 núcleos implementados em todo país.

Bortolini (2012) defende que cabe ao NAPNE “articular com os diversos setores da Instituição as atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, buscando parcerias com entidades de atendimento aos alunos especiais, incentivando e promovendo quebra de barreiras arquitetônicas e de comunicação.” (2012, p. 56). A inclusão exige esforço de todos, sendo ineficaz a realização de um trabalho isolado em um setor específico por isso, fazem-se necessários o diálogo constante e a busca por novos serviços que venham contribuir com o processo de ensino/aprendizagem do estudante PAEE.

Mesmo com as contradições e desafios que rondaram a instituição dos NAPNEs, estes núcleos constituem-se como o setor que realiza um movimento voltado para inclusão escolar dentro dos IFs. Bezerra (2018) ao analisar o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual no IFRS – *campus* Caxias do Sul pontua sobre a importância do NAPNE neste cenário. Segundo ele, “a institucionalização desse Núcleo possibilitou o movimento de ações que garantissem a inclusão e a visibilidade dessas ações a partir desse processo de institucionalização” (2018, p. 80).

Mais recentemente, a SETEC, através da Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica (DPR), impulsionou a construção coletiva de um documento orientador¹⁵ que define o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) como:

o setor das instituições de educação profissional que articulará 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)

Entende-se então, que faz parte das competências do núcleo a articulação de estratégias que desenvolvam o ingresso, a permanência e a saída exitosa dos estudantes PAEE para o ensino superior e/ou para mercado de trabalho. É importante salientar que, em detrimento da quantidade de *campus* existentes nos IFs, da distribuição territorial do Brasil e

¹⁵ Embora o documento tenha sido elaborado por profissionais que atuavam dentro do Ministério da Educação diretamente com questões relacionadas a inclusão dos estudantes PAEE nos Institutos Federais e tenha passado pelos trâmites burocráticos, o documento não foi oficialmente publicado.

de toda sua diversidade cultural e econômica, a atuação e atividades desenvolvidas pelos NAPNEs tendem a ser diversificadas mesmo tendo um objetivo comum.

Porém, espera-se que a atuação do NAPNE envolva desde a identificação inicial, na qual serão tomadas as medidas cabíveis à garantia das adaptações necessárias ao candidato PAEE que realize processo seletivo no Instituto até a etapa do acolhimento, que envolve a aplicação de entrevista inicial, servindo como base para o preenchimento de relatórios que darão ciência à direção de ensino sobre a matrícula desses estudantes na instituição (BRASIL, 2018). Além de atuar como mediador no ingresso do estudante PAEE junto à coordenação de ensino; dialogar com os professores sobre as diferenciações necessárias ao estudante, com base nos dados fornecidos por ele no momento da entrevista; solicitar oficialmente a realização das adaptações físicas necessárias junto à direção do *campus* e conscientizar a turma que irá receber o estudante PAEE, o NAPNE atua dentro dos IFs como apoio especializado para esses estudantes.

No que consiste ao apoio especializado, o documento pontua que devem atuar na oferta de serviços do NAPNE: o coordenador do núcleo; o setor pedagógico; professores; profissional de apoio escolar; guia-interprete educacional; tradutor interprete de Libras e o próprio apoio especializado responsável pela elaboração do material de apoio adaptado e pela oportunização do uso da Tecnologia Assistiva, ou seja, tudo e todos relacionados à inclusão escolar, materiais e serviços necessários para assegurar a garantia da participação e aprendizagem do estudante PAEE (Brasil, 2018).

É indiscutível a importância da atuação do NAPNE para a inclusão dos estudantes PAEE nos IFs, bem como seu papel de articulador e força motriz para o desenvolvimento de ações em favor da inclusão escolar, sobre isso Costa (2018) ressalta que:

A importância do NAPNE se dá devido ao seu caráter de ação contínua, em que por meio da presença do núcleo em cada campus das instituições ligadas à rede torna-se possível desenvolver a cultura do ensino para a diversidade e promover as adaptações necessárias para que o aluno com deficiência seja incluído. (COSTA, 2018, p. 47-48)

Todavia, proporcional à relevância do núcleo no contexto dos Institutos encontram-se os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam junto a eles, autores como Carlou (2014), Soares (2015), Mendes (2017) e Costa (2018) dentre outros apontam que um dos maiores desafios do NAPNE consiste na ausência de estrutura física nos *campi* e na escassez de recursos humanos e financeiros. Ressaltam a grande demanda existente no núcleo e a presença de poucos profissionais para executarem o trabalho. Outro ponto consiste no fato de haver poucos profissionais no setor e estes, por sua vez, possuírem outras atividades dentro

do Instituto, normalmente, de ordem pedagógica e ligadas à docência, o que gera uma incerteza por parte dos estudantes sobre o que compete ao NAPNE e o que compete ao setor pedagógico, como aponta a pesquisa de Yanaga (2017).

Acreditamos que a falta de conhecimento do NAPNE pelos alunos se deve à ausência de atividades executadas por esse núcleo ou então à falta de divulgação ou esclarecimento das suas ações, pois muitos alunos comentam que contam com o apoio da pedagoga, da psicóloga do IFPR, que muitas vezes fazem parte do NAPNE, ou seja, apesar do NAPNE não ser conhecido pelos alunos PAEE, estes são assistidos pelo núcleo, mas não sabem, pois quem compõe o NAPNE e a equipe pedagógica muitas vezes pertencem à mesma equipe. (YANAGA, 2017, p. 158)

Pesquisas como as de Rocha (2016), Mendes (2017) e Bezerra (2018) demonstram que a atuação dos NAPNEs, salvo algumas exceções, está longe de realizar o que propôs o programa TEC NEP. Uma das possíveis justificativas consiste no fato de que centralizar toda a responsabilidade pela inclusão escolar dos estudantes PAEE neste núcleo não é eficaz, o caminho viável está no trabalho em colaboração entre todos os profissionais do instituto, em especial, a equipe docente, para que juntos possam refletir sobre maneiras de proporcionar um ensino de qualidade para todos os estudantes.

Portanto, os profissionais que atuam junto ao NAPNE, dentro do possível, se esforçam para realizar um trabalho constante na educação do estudante PAEE, todavia, esbarram nas limitações físicas, financeiras, de tempo e na ausência de formação para executarem plenamente tudo o que propõe o núcleo.

Considerando que as atribuições do NAPNE são amplas e que, por vezes, fogem da capacidade de atuação exclusiva do núcleo, além do fato de já existir pesquisas científicas que exploram a questão da inclusão do estudante PAEE de forma ampla em alguns institutos federais brasileiros, este estudo optou por investigar especificamente como ocorre o PEI dos estudantes PAEE dentro destes núcleos.

No capítulo seguinte será abordado o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento deste estudo, apresentando a definição do delineamento, perpassando pelo processo de coleta e análise dos dados e construção dos resultados.

4. METODOLOGIA

O ato de pesquisar consiste em encontrar respostas para possíveis dúvidas, para que seja considerada uma pesquisa científica, esta busca deve ser realizada considerando uma sequência ética, com critérios e métodos pré-estabelecidos. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que a finalidade da pesquisa científica consiste em “descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico” (2013, p. 43).

A pesquisa no contexto da educação especial pode ser entendida como uma maneira de averiguar se houve investimentos, avanços e/ou retrocessos nesta modalidade de ensino com o passar dos anos. Ela é apontada por Cook (2001, p. 11) “como uma ferramenta para se investigar a eficácia de políticas, procedimentos e intervenções na educação especial”. O presente estudo debruçou-se sobre esta linha, mais especificamente sobre o PEI para estudantes PAEE dos IFs.

A questão de pesquisa deste estudo consistiu na seguinte indagação: quais são e o que evidenciam os documentos que regulamentam o planejamento para estudantes PAEE, em especial para elaboração do PEI no contexto dos NAPNE dos Institutos Federais? A hipótese inicial era a de que haveria poucas iniciativas nesse sentido por parte dos IFs e de que estas não eram padronizadas em nível nacional.

Vislumbrando responder à questão de pesquisa elencou-se como objetivo geral do estudo: Analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado dos estudantes PAEE nos Institutos Federais brasileiros. Para subsidiar este objetivo, elencou-se como objetivos específicos:

- Identificar as diretrizes adotadas pelos NAPNE para Educação Especial;
- Caracterizar o NAPNE com base em suas resoluções de funcionamento;
- Identificar, descrever e analisar as propostas de planejamento para o estudante PAEE no contexto dos NAPNE;

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, foi necessária a realização de buscas atentas dos documentos institucionais publicados pelos Institutos Federais brasileiros que oferecem subsídios para compreender como ocorre o funcionamento dessas instituições no que se refere à inclusão escolar de estudantes PAEE.

Por este motivo, entende-se que a investigação se enquadra na definição de Lakatos e Marconi (2003), que afirmam que as pesquisas de campo envolvem três grandes grupos, sendo um deles o exploratório. Este tipo de estudo consistiu em obter informações com base

em observação *in loco* ou por meio dos dados, de forma isolada ou concomitante, cujas análises podem se dar de forma quantitativa e/ou qualitativa. Portanto, a pesquisa de campo com caráter exploratório trata de uma busca por informações mais detalhadas sobre um determinado assunto que não é abordado com muita frequência (PRODANOV; FREITAS, 2013; GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003). Pode ser delimitada em três tipos, sendo um deles aqueles “estudos que usam procedimentos específicos para coleta de dados, para o desenvolvimento de idéias” (LAKATOS; MARCONI, 2003, 188) que é o caso deste estudo.

Considerando os procedimentos técnicos, essa pesquisa apresenta delineamento do tipo pesquisa documental, que segundo Gil (2008) assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica.

A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, 51)

Sobre o entendimento do que pode ser definido como documento para fins de pesquisas científicas, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que o pesquisador deve avaliar os documentos de forma crítica. Os autores entendem que documento consiste em:

... qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56)

A seguir, serão detalhadas as etapas metodológicas do desenvolvimento da pesquisa que consistiu em: (a) Etapa Preliminar - Procedimentos éticos da pesquisa; (b) Levantamento dos documentos relacionados à educação especial nos IFs e; (c) Procedimento de análise dos documentos e construção dos resultados.

4.1 ETAPA PRELIMINAR: PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa respeita a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, portanto o projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, mediante aprovação em 22/09/2018, CAAE: 96942718.0.0000.5504.

O convite de participação na pesquisa ocorreu através de e-mail (Apêndice A), no qual continha o resumo da pesquisa, sendo esclarecidos os objetivos e procedimentos

presentes no estudo. Aqueles que aceitaram participar foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), sendo a não assinatura do termo um dos critérios de exclusão do participante.

Os participantes foram informados quanto aos possíveis riscos que estariam submetidos ao aceitarem participar deste estudo e que poderiam desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus/constrangimento. Nesta pesquisa os riscos que correm os participantes foram de caráter subjetivo.

4.2 LEVANTAMENTO DOS DOCUMENTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS IFS

A primeira etapa da coleta de dados foi realizado através de buscas por documentos institucionais nos sites dos IFs de todos os estados brasileiros, entre os meses de outubro/2018 a fevereiro/2019 e, para direcionar essa busca, foram elencados 13 descritores, sendo eles: “Plano Educacional Individualizado”, “Planejamento Educacional Individualizado”, “PEI”, “Planejamento Napne”, “Plano de AEE”, “Educação Especial”, “Educação Inclusiva”, “Atendimento educacional especializado”, “AEE”, “Inclusão”, “Napne”, “Pessoa com deficiência” e “Público-alvo da educação especial”.

Estudos documentais possuem diversos tipos de fontes e apresentam diferentes formatos de possíveis análises (PRODANOV; FREITAS, 2013; LAKATOS; MARCONI, 2003). No presente trabalho a coleta de dados se deu em três momentos. No primeiro as buscas foram por documentos educacionais nos sites oficiais da instituição e publicações administrativas. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 178) os documentos oficiais são a “fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional”. Quanto às publicações administrativas os autores ressaltam que:

sua fidedignidade é menor do que a dos documentos oficiais e jurídicos e das publicações parlamentares. Mais do que registro acurado do que se disse e fez, visa a "imagem" da organização quando dirigida aos clientes e ao público em geral, e a "imagem" e filosofia do administrador, quando é de uso interno. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 181)

Através das buscas, a pesquisadora identificou 610 *campus*, porém a maior parte deles não apresentava documentos relacionados à educação especial em suas páginas virtuais. Na oportunidade em que foram realizadas as buscas pelos documentos, identificou-se endereços eletrônicos dos referidos NAPNEs e em alguns casos de seus coordenadores e/ou membros,

simultaneamente às buscas foi construído um banco de dados com os contatos dos representantes dos NAPNEs de todos os IFs.

Na tentativa de se obter contato com o maior número possível de documentos, foram enviados e-mails para 421 endereços eletrônicos dos NAPNEs e/ou seus membros e, nos casos em que havia mais de um contato por NAPNE, foi enviada mensagem para todos os contatos encontrados. No caso dos 189 restantes, não foi possível encontrar os endereços eletrônicos. Dos 421 e-mails enviados, 115 foram respondidos, do período que corresponde a outubro de 2018 a maio de 2019. Ao todo foram trocados 560 e-mails, para realizar o envio da maior parte deles utilizando o aplicativo *Google Docs*.¹⁶

Por meio das buscas realizadas em sites e de contatos com representantes dos NAPNEs foi possível obter 201 documentos e nesta etapa da pesquisa foram encontrados diversos tipos de fontes documentais¹⁷ como plano de desenvolvimento institucional, portarias, resoluções, regulamentos, diretrizes, requerimentos, regulamento para educação inclusiva, regulamento do Napne, requerimento de adaptações pedagógicas, regulamento para terminalidade específica, diretrizes para acessibilidade pedagógica, regulamento para atendimento educacional especializado, ficha de acompanhamento, ficha de encaminhamento, ficha de atendimento, plano educacional individualizado, plano de AEE, plano de trabalho, plano de ação, planos pedagógicos e de acessibilidade, fichas, relatórios, fluxogramas, folders e revistas, quadro de horários, editais para seleção e manuais informativos.

Os conteúdos presentes nesses documentos versavam sobre desde o funcionamento dos NAPNEs até as orientações para o PEI. Salienta-se que a diversidade de documentos e definições não é uma realidade comum a todos os IFs.

Como critério de inclusão, para seleção dos documentos considerados como Diretrizes Regulamentadoras, estes teriam que ser documentos oficialmente reconhecidos como sendo dos IFs, por meio de papel timbrado e/ou assinado por um representante legal. Ao que se refere aos documentos relacionados diretamente ao planejamento, foi considerado o critério anterior, e a condição de que estes fossem utilizados pelos NAPNEs, sendo ou não oficializados pela Instituição. Alguns dos documentos foram publicados em sites oficiais da instituição, portanto eram de domínio público; outros não eram oficiais.

¹⁶ O *Google Docs*. são um pacote de aplicativos com funcionamento em rede onde é possível enviar simultaneamente dezenas de e-mails para endereços diferentes através do uso de planilhas online.

¹⁷ Vale salientar que, embora tenham sido feitas buscas minuciosas, alguns dos documentos não estavam disponibilizados nesses sites, eles foram conseguidos através de trocas de correspondência eletrônica com os representantes dos NAPNEs.

Em respeito às questões éticas da pesquisa e aos membros dos NAPNEs que colaboraram com a coleta de dados, os nomes dos documentos dos IFs/*Campus* que participaram desta pesquisa foram codificados através de sequência alfanumérica que vai de IF1 a IF38. Para diferenciar documentos oriundos de um mesmo IFs, mas de *campus* diferentes, foi utilizado o número seguido das letras A e B em alguns documentos sobre planejamentos, por exemplo IF1A.

Ressalta-se aqui o fato de que essa busca por informações e documentos não foi exitosa na maioria das vezes, pois os documentos nem sempre se apresentavam de fácil acesso nos sites. Foi realizada mais de uma busca dentro do mesmo site para assegurar que haviam sido identificados e catalogados todos os documentos ali disponíveis.

O fato de que alguns institutos possuíam documentos próprios, mas que se diferenciavam entre os *campus*, prolongou o processo de coleta de dados nesta etapa, levando a realizar a busca de documentos na página virtual específica de cada *campus* dos diferentes IFs. A consulta foi possível através dos links existentes dentro dos sites oficiais que direcionavam para as páginas associadas.

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: AS DIRETRIZES E PROPOSTAS DE PEI NOS IFS

Para a análise e interpretação dos dados, adotou-se a análise documental entendida neste estudo como a representação de documentos por meio da classificação e indexação, o que pode ocorrer a partir da análise de categorias. Bardin (1977) explica que alguns procedimentos da análise documental se aproximam dos adotados pela análise de conteúdo, ambas possuem a mesma finalidade, o que as diverge é a ausência de inferência na análise documental. Bardin (1977) afirma, ainda, que a maior semelhança encontra-se na etapa do tratamento dos dados, segundo a autora, “A operação intelectual: o recorte da informação, ventilação em categorias segundo o critério da analogia, representação sob forma condensada por indexação, é idêntico à fase de tratamento das mensagens de certas formas de análise de conteúdo.” (p. 46). Esclarecendo a diferença entre os objetivos dos dois tipos de análise aponta que:

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 1977, p. 46)

A análise documental deste estudo buscou atender o objetivo apresentado pela autora, mas aprofunda as análises e discussões na tentativa de compreender o funcionamento dos NAPNEs com relação aos estudantes PAEE, bem como o entendimento sobre inclusão escolar existente por trás das diretrizes dos NAPNEs e dos instrumentos para o PEI adotado por estes núcleos.

Após a acomodação de todos os documentos encontrados em pastas com o nome de cada instituto federal, realizou-se uma pré-análise, para exploração do material. Mesmo não sendo uma etapa descrita como critério para análise documental, neste estudo ela foi relevante devido ao montante de 201 documentos encontrados. Gil (2002) explica que a pré-análise consiste na fase de organização, onde se inicia o primeiro contato com o material através da leitura flutuante. Segundo o autor, a partir desta organização “procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise.” (GIL, 2002, p. 152).

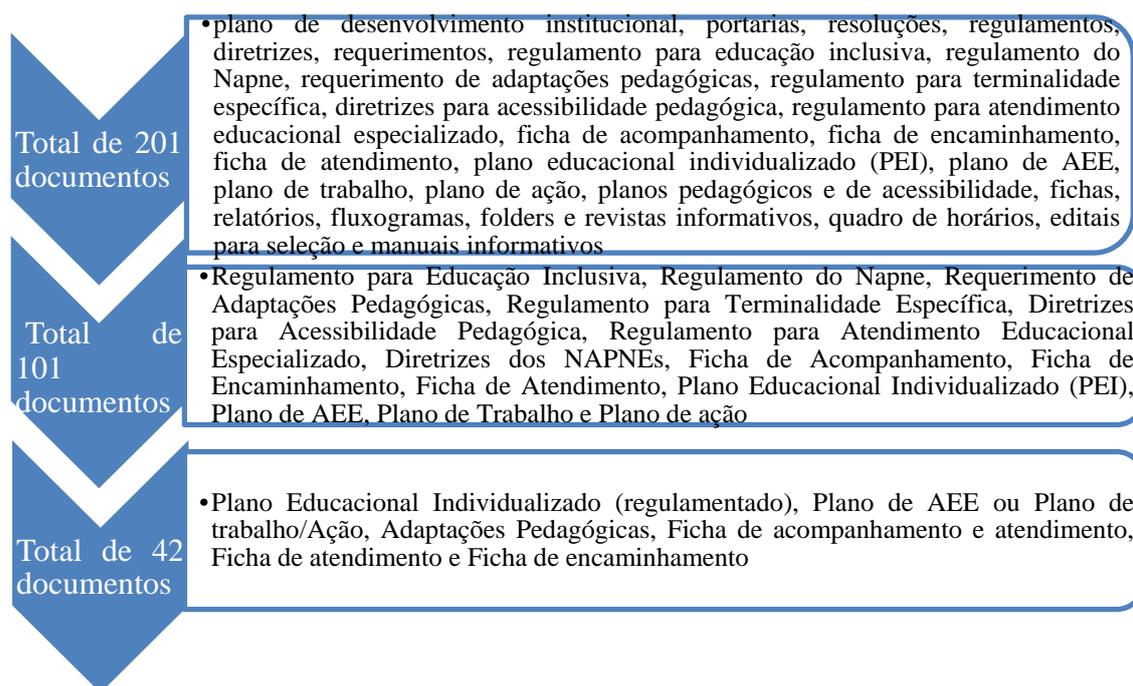
A leitura flutuante permitiu identificar quais documentos apresentavam dados para as indagações da pesquisa e tópicos que serviam como disparadores para a reflexão e construção das categorias. A etapa seguinte consistiu na sistematização e codificação desses documentos considerando o tipo de cada um, para isso trabalhamos com o uso de planilhas do *Excel*, ao todo foram elaboradas três planilhas.

A coleta de dados resultou em um total de 201 documentos, entre eles: plano de desenvolvimento institucional, portarias, resoluções, regulamentos, diretrizes, requerimentos, regulamento para educação inclusiva, regulamento do Napne, requerimento de adaptações pedagógicas, regulamento para terminalidade específica, diretrizes para acessibilidade pedagógica, regulamento para atendimento educacional especializado, ficha de acompanhamento, ficha de encaminhamento, ficha de atendimento, plano educacional individualizado, plano de AEE, plano de trabalho, plano de ação, planos pedagógicos e de acessibilidade, fichas, relatórios, fluxogramas, folders informativos, quadro de horários, revista informativa, editais para seleção e manuais informativos.

Após a pré-análise, que objetivou identificar quais deles tratavam de normativas relacionadas aos estudantes PAEE, foram excluídos os documentos relacionados às políticas de assistência que não faziam referência aos estudantes PAEE, cartilhas, revistas e folders informativos sobre educação especial e/ou inclusão escolar, relatórios de atividades dos NAPNEs, e manuais de caracterização dos tipos de deficiência. Ao todo foram descartados 96 documentos por não conterem informações relevantes para o objetivo da pesquisa.

Assim, os 201 documentos passaram a ser 105, abrangendo desde regulamentos para o desenvolvimento da política de inclusão escolar de forma geral nos IFs até formulários de identificação do estudante PAEE, esses documentos receberam diversas nomenclaturas. A figura a seguir ilustra a sintetização de como os 201 documentos iniciais, transformaram-se em 27 documentos relacionados ao PEI.

Figura 3 - Demonstrativo dos documentos encontrados



Fonte: Dados da pesquisa

Todos os documentos foram analisados com o intuito de identificar quais se relacionavam com o PEI para os estudantes PAEE, bem como para compreender o funcionamento dos IFs, em especial dos NAPNE no que se referia ao suporte oferecido a esses estudantes.

Durante a busca pelos documentos nas páginas oficiais dos IFs foram realizadas investigações também nas páginas de cada *campus* específico que possuía página própria e por este motivo, em alguns casos, foi coletada mais de uma resolução do NAPNE do mesmo instituto. Considerando que cada *campus* possui autonomia jurídica para implementar a própria regulamentação para o NAPNE e que existem oficialmente 644 *campus* instituídos, para fins de delimitação da análise, optou-se por eleger uma resolução por Instituto. Salienta-se que a escolha das resoluções se deu de forma aleatória, e que as demais foram desconsideradas e integraram o montante dos 96 documentos descartados. Essa deliberação

deu-se por uma questão de tempo e foco no objetivo da pesquisa, portanto, foi escolhida para análise uma resolução do NAPNE de cada IF, resultando em 36 resoluções ao total¹⁸.

A primeira planilha foi criada com os tipos de documentos selecionados e recebeu o nome de Relação de documentos encontrados. Foi composta por 38 linhas e 14 colunas, cada linha representou um Instituto e cada coluna referiu-se a um tipo de documento relacionado à educação especial existente nos IFs, ao todo, esta planilha conteve 158 documentos.

As colunas foram nomeadas da seguinte forma: Sigla do Instituto (A), Quantidade de documentos encontrados (B), Regulamento para Educação Inclusiva (C), Resoluções de regulamentação do Napne (D), Ficha de Acompanhamento (E), Ficha de Encaminhamento (F), Ficha de Atendimento (G), PEI regulamentado (H), Plano de Trabalho e/ou de ação (I), Requerimento de Adaptações Pedagógicas (J), Regulamento para Terminalidade Específica (K), Regulamento para atividades específica para Educação Especial (L), Regulamento para Núcleo de Tecnologia Assistiva (M), Regulamento para Atendimento Educacional Especializado (N). Após obter uma visão geral dos documentos regulatórios dos IFs obtidos durante a coleta dos dados, realizou-se uma análise quantitativa dos regulamentos encontrados e estes foram categorizados de acordo com a assunto que abordavam sendo eles: Educação Inclusiva (14), Atendimento Educacional Especializado (08), Núcleo de Tecnologias Assistivas (04) e Terminalidade Específica (01).

Com panorama geral desenhado, retornou-se o olhar à questão norteadora deste estudo e seus objetivos e, por este motivo, neste estudo foram analisados 36 exemplares de Resoluções de regulamentação dos NAPNEs. A análise das Resoluções dos NAPNEs foi realizada a partir de categorias que foram criadas de acordo com as divergências de informações após a análise inicial dessas diretrizes. Foram estipuladas cinco categorias de análise, a saber: Denominação da Sigla NAPNE, Identificação dos membros que compõem o NAPNE, Setor hierarquicamente vinculado dentro dos *campi*, Setor hierarquicamente vinculado junto à Reitoria e Estudantes entendidos como público-alvo do NAPNE.

Esses dados serviram como subsídios à reflexão acerca do papel institucional do NAPNE no processo de inclusão dos estudantes PAEE, do perfil do pessoal, em especial os profissionais que atuam junto a este núcleo e de quais tipos de suporte este setor recebe para executar as atribuições que lhe compete. Para análise destes dados, buscou-se dialogar com

¹⁸ Não foram encontradas resoluções que regulamentam o funcionamento dos NAPNEs do Instituto Federal Fluminenses (IFF) e do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSudesteMG), todavia foram utilizados outros documentos para obtenção de informações a respeito deles.

pesquisas científicas sobre inclusão escolar nos IFs e, a partir desta análise do contexto, focou-se a atenção nos documentos que abordavam questões específicas do PEI.

Após a aplicação de mais um filtro nos 105 documentos relacionados à inclusão escolar nos IFs, direcionou-se o olhar para a identificação de quais documentos relacionavam-se com o planejamento para o estudante PAEE especificamente, obteve-se o quantitativo de 42 documentos.

Considerando que o entendimento de PEI adotado para este estudo é de que se trata de um documento que envolve formulários, fichas, planos e o que mais for necessário para subsidiar o desenvolvimento do estudante PAEE, para fins de análise, alguns desses 42 documentos foram compilados constituindo-os em um único plano e, para realizar essa junção, considerou-se os documentos oriundos do mesmo NAPNE e *campus*. Assim, após esta compilação, o quantitativo de documentos referente ao planejamento do estudante PAEE nos IFs passou a ser de 27 documentos, entre eles: Plano Educacional Individualizado (regulamentado), plano de AEE ou Plano de trabalho/Ação, adaptações pedagógicas, Ficha de encaminhamento, Ficha de atendimento, e Ficha de acompanhamento e atendimento.

No momento da coleta dos dados, especificamente, relacionado ao planejamento considerou-se todo e qualquer tipo de documento, fosse ele oficial ou não. Os documentos foram inseridos no banco de dados independente de terem sido encontrados nos sites oficiais ou enviados diretamente à pesquisadora por algum representante do NAPNE, todos foram contabilizados e analisados.

Para tabular os dados sobre planejamento, novamente, fez-se uso das planilhas do *Excel*, da mesma forma como foi feito com os regulamentos sobre educação especial e as diretrizes dos NAPNEs. Contabilizou-se um total de 42 documentos que abrangeram: Plano Educacional Individualizado, Plano de AEE ou Plano de trabalho/Ação, Adaptações Pedagógicas, Ficha de acompanhamento e atendimento, Ficha de atendimento e Ficha de encaminhamento.

Após a compilação de algumas fichas e planos transformando-os em um único documento referente ao NAPNE específico, a quantidade de instrumentos analisados passou a ser de 27. Ressalta-se que não houve exclusão de nenhuma ficha, sendo realizada a sistematização de diversos documentos que abordavam o mesmo assunto em um único documento por NAPNE.

Feito esta compilação, realizou-se a leitura integral de todos os documentos de forma impressa, com o objetivo de analisar a estrutura e extensão destes. Após esta fase, todas as

informações foram digitadas e realocadas em planilhas subdivididas em categorias que foram criadas no decorrer da leitura. Esse processo é entendido por Bardin (1977) como indexação.

Esta indexação é regulada segundo uma escolha (de termos ou de ideias) adaptada ao sistema e ao objetivo da documentação em causa. Através de uma entrada que serve de pista, as classes permitem ventilar a informação, constituindo as «categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo». (BARDIN, 1977, p. 46)

Na criação das categorias que subsidiaram a análise desses dados, foram considerados o que a literatura internacional aponta como tópicos necessários para elaboração do PEI, além da maneira como as informações se apresentavam nos documentos encontrados nos IFs. Portanto, criaram-se duas grandes categorias que envolviam identificação e avaliação, dentro dessas foram criadas subcategorias.

Para indexação dos dados foram construídas três planilhas, sendo que a primeira continha 28 linhas e três colunas para registrar: Sigla do IFs/nome do campus ao qual aquele documento pertencia; nome do documento, sendo considerado o nome atribuído pela instituição no título do documento e; data de publicação do documento. A primeira linha foi composta pelo nome das categorias e as 27 restantes foram preenchidas com as informações referentes aos documentos encontrados.

A segunda planilha foi elaborada com os dados apresentados sobre identificação e foi composta por 28 linhas e cinco colunas. A primeira coluna apresentava a sigla do instituto e as quatro restantes continham as subcategorias selecionadas. A primeira linha foi composta pelo nome das subcategorias elencadas, a saber: Dados do aluno, Dados Familiares, Informações Institucionais educacionais Progressivas, Informações Institucionais educacionais Atuais e Condições de saúde geral. As demais linhas foram preenchidas com as informações que cada documento continha relacionado às subcategorias.

A terceira planilha considerou o quesito avaliação, e foi montada seguindo os princípios da segunda planilha, sendo composta por 28 linhas e sete colunas. A primeira coluna continha a sigla do instituto de cada documento e o nome das subcategorias elencadas para essa etapa da análise, a saber: Características do desenvolvimento do estudante, Necessidades educacionais especiais do estudante, Planejamento pedagógico especializado, Procedimento avaliativo, Plano de transição, Terminalidade específica e orientações subsequentes. Dentro das orientações subsequentes analisaram-se informações como: declaração de recusa de atendimento, termo de responsabilidade e autoria do plano.

O capítulo a seguir apresenta os resultados obtidos após o processo de coleta de dados e, posteriormente, trará as interpretações e reflexões desses dados.

5. RESULTADOS

Este capítulo apresentará as observações realizadas durante a análise dos dados e discussão com a literatura da área. Sua construção pautou-se em duas grandes categorias que foram subdivididas em tópicos e subtópicos. A categoria Diretrizes para regulamentação da Educação Especial, é composta por 61 documentos, sendo dividida em dois tópicos: regulamentações gerais sobre educação no IFs e resoluções do NAPNE. A categoria Planejamento Educacional Individualizado nos NAPNE, é composta por 27 documentos, sendo subdividida em: Identificação e Etapas do Planejamento Educacional Individualizado.

5.1 OS REGULAMENTOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os resultados e as análises que serão apresentados a seguir pautaram-se nas categorias de indexação, subdivididas em duas grandes categorias de análise, as “Diretrizes para regulamentação Educação Especial nos IFs” e “O planejamento Educacional Individualizado nos NAPNEs”. A tabela a seguir mostra um panorama geral dos documentos utilizados para regulamentar a inclusão escolar nos Institutos Federais.

Tabela 01 - Quantitativo das Diretrizes/ Regulamentos para Educação Especial nos IFs.

Região do País/ Quantidade de IFs	Total de documentos (105)
Funcionamento dos NAPNEs	36
Educação Inclusiva	14
Terminalidade Específica	01
Núcleo de Tecnologia Assistiva	04
Atendimento Educacional Especializado	08
Documentos usados para o planejamento	42

Fonte: Dados da pesquisa

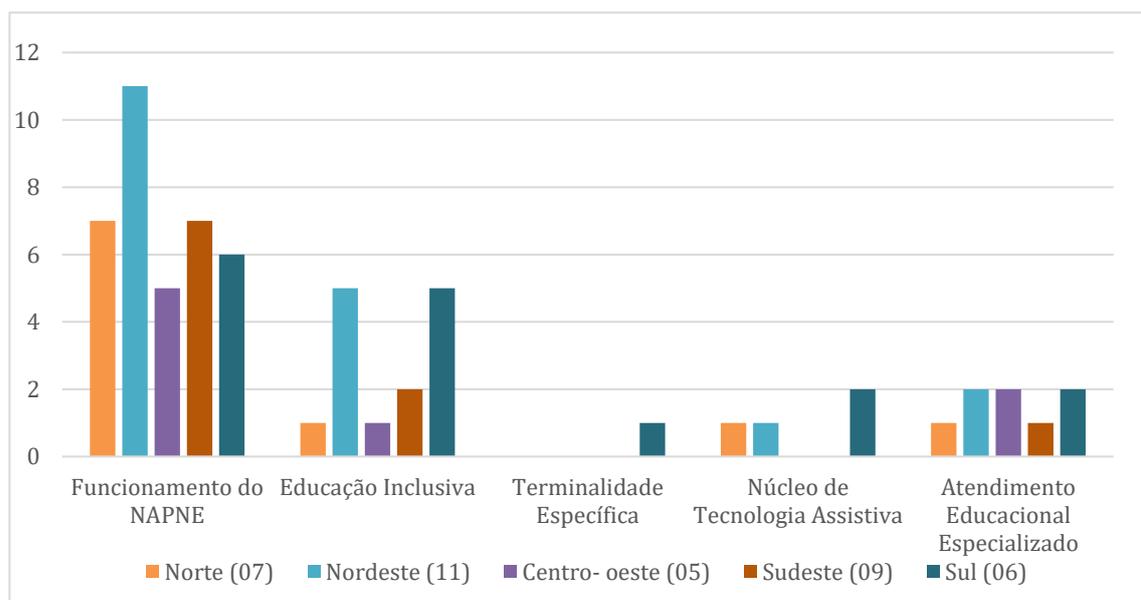
Considerou-se como diretrizes regulamentadoras somente os documentos apresentados com papel timbrado e logotipo dos seus referidos IFs. Pontua-se inicialmente o fato de que o foco principal deste trabalho estava nos documentos específicos para o planejamento, mas foi necessário um olhar atento a esses regulamentos em sua totalidade para compreender o entendimento que se faz da inclusão educacional do estudante PAEE nos IFs, dados estes que a maioria dos documentos relacionados diretamente ao PEI não forneceram.

Com base nos documentos catalogados, pode-se inferir que o maior quantitativo de documentos encontrados relacionados à inclusão nos IFs consistia em resoluções de

funcionamento dos NAPNEs e que estas se destinavam, em sua maioria, a um público ampliado para além do PAEE. Pode-se constatar, pela quantidade de resoluções encontradas, que aproximadamente 94% dos IFs possuem regulamentação própria para instituição do NAPNE, porém, não se obteve dados que possam analisar a atuação deles quanto aos estudantes PAEE.

A seguir, apresenta-se um gráfico construído com base nos dados coletados que demonstra a representação das cinco categorias de diretrizes e sua distribuição quantitativa nas cinco regiões do país. Algumas das categorias trazem o nome apresentado pelo próprio documento, outras foram categorizadas com base no conteúdo apresentado: Regulamento para Atendimento Educacional Especializado, Regulamento de Núcleo de Tecnologia Assistiva, Regulamento para Terminalidade Específica¹⁹, Regulamento para Educação Inclusiva.

Gráfico 1 - Perfil das Diretrizes dos Regulamentos para Educação Especial dos IFs



Fonte: Dados da pesquisa

A análise do gráfico permite afirmar que apenas as resoluções que regulamentavam o funcionamento dos NAPNEs foram encontradas em quantidade significativa e foram encontradas em aproximadamente 94,7% das páginas pesquisadas. Em segundo lugar no

¹⁹ Ressalta-se que há um IF da região Sul que possuía uma regulamentação para terminalidade específica, todavia, no corpo de seu texto ela não fazia referência à educação básica, por este motivo não foi computada em nossa contagem. Há também um IF na região centro-oeste que embora não apresentasse regulamentação própria sobre a terminalidade específica, abordava o tema em sua regulamentação geral para educação especial.

ranking apareceram as regulamentações sobre Educação Inclusiva, presentes em aproximadamente 36,9% dos *sites* dos IFs do país.

As regulamentações acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos Núcleos de Tecnologia Assistiva apresentaram pouca representatividade quando comparadas ao quantitativo total dos IFs, sendo de aproximadamente 21% e 10,5% respectivamente. Sobre Terminalidade Específica na modalidade da educação básica, foi encontrado um único documento que correspondeu a 2,6% do total, considerando um universo de 38 IFs.

Ao realizar um comparativo da presença dessas diretrizes por região, percebeu-se um certo equilíbrio quantitativo nas diretrizes para Educação Especial nos IFs, o fato é que, de forma geral, encontraram-se poucas regulamentações em todo país. Esse dado demonstra uma lacuna existente nos IFs quanto a produção de orientações oficiais relacionadas à atenção aos estudantes PAEE pois, salvo as raras exceções, não havia respaldo administrativo instituído pelos próprios IFs para orientar o funcionamento das ações voltadas para melhoria na qualidade do acesso, participação e aprendizagem desses estudantes.

Para melhor visualização sobre a regulamentação dessas diretrizes em cada Instituto Federal do país, o quadro apresentado no Apêndice C contém as 27 regulamentações referentes a: Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Núcleo de Tecnologia Assistiva e Terminalidade Específica, todas com suas referidas distribuições com base nos IFs aos quais pertenciam. Considerando que os documentos que versavam sobre a regulamentação da atuação do NAPNE foram as diretrizes que apresentaram maior percentual de existência, foi reservado um tópico específico para abordar o conteúdo encontrado nas 36 resoluções analisadas.

A análise do gráfico e dos quadros em apêndice, demonstram que há alguns IFs que produziram diversas regulamentações enquanto outros apresentavam como documentos institucionais relacionados à educação especial somente a resolução do NAPNE. De forma geral, o que se percebeu foi que a produção dessas diretrizes ocorria de forma isolada, sem uma organização em nível nacional como propunha a Ação TECNEP implementada em 2005, mas sim, por iniciativas pontuais dos integrantes dos IFs. Mendes (2017), relata que “embora seja declarada a composição de uma rede entre os IFs, no que diz respeito à Educação Especial, a articulação de ações para organizar o atendimento ao público da Educação Especial é ainda insipiente” (2017, p. 125). De acordo com os dados, supõe-se que o movimento realizado dentro dessas instituições para a criação desses documentos se

expressa como interesse particular de alguns profissionais e não como algo instituído nacionalmente.

Entre os documentos encontrados, há situações que exemplificam a afirmação anterior de que alguns IFs regulamentaram mais de uma diretriz, como foi o caso dos IF6, IF10, IF12, IF14, IF22 e IF29. O IF29, por exemplo, apresentou dois documentos semelhantes sobre a regulamentação do AEE, publicados por setores e *campus* diferentes no mesmo ano, além de uma diretriz sobre TA. Outra situação foi a do IF10, onde foram identificadas três diretrizes e a terceira situação foi a do IF12, todavia, nestas duas últimas situações os conteúdos das diretrizes eram diferentes. Salvo essas exceções, os demais IFs apresentavam como regulamentação instituída formalmente somente as resoluções de funcionamento do NAPNE. O que se pode inferir dessas observações é que na maioria dos IFs não havia uma regulamentação que norteasse a atuação dos *campi*, tão pouco existia diálogo frequente entre esses *campus* do mesmo IF.

No que tange a regulamentação sobre o AEE, foram encontradas oito diretrizes específicas sobre o tema, algumas delas apresentavam tópicos relacionados ao planejamento, em especial ao plano de AEE, assunto que será abordado no tópico relacionado ao PEI. A análise das diretrizes permitiu apontar que elas seguem o que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008a), além da Resolução que orienta o Atendimento Educacional Especializado CNE/CEB nº04/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), tal como pode se observar nos excertos abaixo.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (IF14, 2016)

Art. 3º Entende-se por Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes.

Parágrafo único. O Atendimento Educacional Especializado é uma das ações que compõem o setor de atendimento ao estudante do IFC. (IF8, 2018)

Art. 1. Considera-se Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino comum; (IF7)

Outros IFs, embora não tivessem a regulamentação do AEE em diretrizes específicas, traziam em suas regulamentações gerais capítulos específicos sobre a temática. Portanto, é

possível afirmar com base nos documentos analisados que dez Institutos ofertavam o serviço de Atendimento Educacional Especializado de forma sistematizada em seus IFs. Todavia, surgiram indagações sobre as condições em que esse serviço ocorria, pois somente uma minoria dos Institutos, aproximadamente seis de acordo com os documentos, possuíam em seu quadro de vagas o cargo de Professor com formação específica em Educação Especial, profissional responsável, segundo a política, pela oferta do AEE.

Quanto à terminalidade específica, salienta-se a urgente necessidade de se discutir a temática e criar regulamentação a esse respeito, porém não causa admiração a escassez constatada pelo resultado da coleta de dados, em especial quando se observa que até mesmo regulamentações que norteiem ações para assegurar a tríade da inclusão escolar, acesso, participação e aprendizagem, não estão de fato presentes em todos os Institutos. O mesmo ocorreu com as resoluções relacionadas à criação e funcionamento dos Núcleos de Tecnologia Assistiva.

Em síntese, os dados deste estudo apontaram a ausência de regulamentações para educação especial por parte dos IFs, resultado este que corrobora os achados de Mendes (2017) que pontuou que: “Em suma, a Educação Especial Inclusiva na realidade dos IFs parece constituir-se como uma “novidade” dentre os fazeres institucionais. O que é controverso exatamente por serem, em grande número, instituições públicas que ofertam educação básica há bastante tempo.” (2017, p. 82).

Enfatiza-se, mais uma vez, que as análises foram realizadas com base nos dados coletados no decorrer da pesquisa, de acordo com metodologia anteriormente descrita. Não se pode afirmar que estas sejam as únicas, por razões como: a dimensão territorial que o país possui, a quantidade de IFs e *campus* existentes, as nomenclaturas relacionadas à educação especial que se modificam com base no entendimento da política e a publicização que é dada aos trabalhos desenvolvidos nos IFs, entre outros fatores.

5.1.1 A PERCEPÇÃO DO FUNCIONAMENTO DOS NAPNEs A PARTIR DE SUAS RESOLUÇÕES

Ao aprofundarmos as pesquisas sobre os NAPNEs nos deparamos com diversos entendimentos sobre questões pontuais relacionadas ao funcionamento do núcleo, tais questões variam entre pontos como: as definições do significado da sigla NAPNE e quais pessoas faziam parte do público-alvo a ser atendido pelo núcleo, quais os critérios para receber o suporte do NAPNE, além de quais profissionais deveriam atuar junto ao núcleo e

quais suas atribuições. Para compreender tais nuances foi realizada a análise das resoluções apontadas no Apêndice D.

No tocante às diversas definições apresentadas ao longo do tempo pelos representantes do MEC para a sigla NAPNE, observou-se através das resoluções e normativas que instituíram os núcleos dos 38 institutos federais que isso gerou confusão ou houve divergência de concepções das equipes gestoras e funcionários dos IFs sobre as implicações trazidas pela sigla. Através das buscas, encontramos nove representações diferentes para a mesma sigla nos IFs, inclusive, mais de uma denominação para *campus* diferentes da mesma instituição, como é o caso do IF37. Apresentamos a síntese dessas siglas a seguir:

Quadro 4 - Nomenclatura das siglas dos NAPNE nos seus respectivos IFs.

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

Fonte: Dados da pesquisa

Não é possível, através dos dados coletados, mensurar qual a motivação desencadeadora das nomenclaturas, pois não houve apresentação de justificativas para elas. Não é possível saber se foi resulta de uma comunicação incompleta ou se foi uma escolha política em defesa da convicção ideológica em detrimento do público-alvo a ser atendido pelos *campus*.

É necessário refletir se a diferença entre Atendimento e Apoio vai refletir diretamente na atuação proposta por estes núcleos. Será que os NAPNEs que representam o “(A)tendimento” entendem que fazem parte das atribuições deles realizar o AEE e que para isso necessitariam instituir esse setor com os recursos materiais e humanos? Ou que competiria ao núcleo realizar “(A)poio” sem necessária intervenção direta dos profissionais que o constituíam? Ou que essas denominações não possuíam nenhuma relação com o funcionamento dos NAPNEs, sendo tão somente um reflexo da ausência de comunicação que houve na época de suas implementações?

Outro fator observado foi que mais de uma definição é utilizada em documentos oficiais diferentes da mesma instituição, portanto, é possível que haja divergências entre as siglas apresentadas neste e em outros trabalhos que apresentem esse mesmo tipo de levantamento. Os resultados diferem com base no documento pesquisado, como é o caso do levantamento realizado por Rocha (2016).

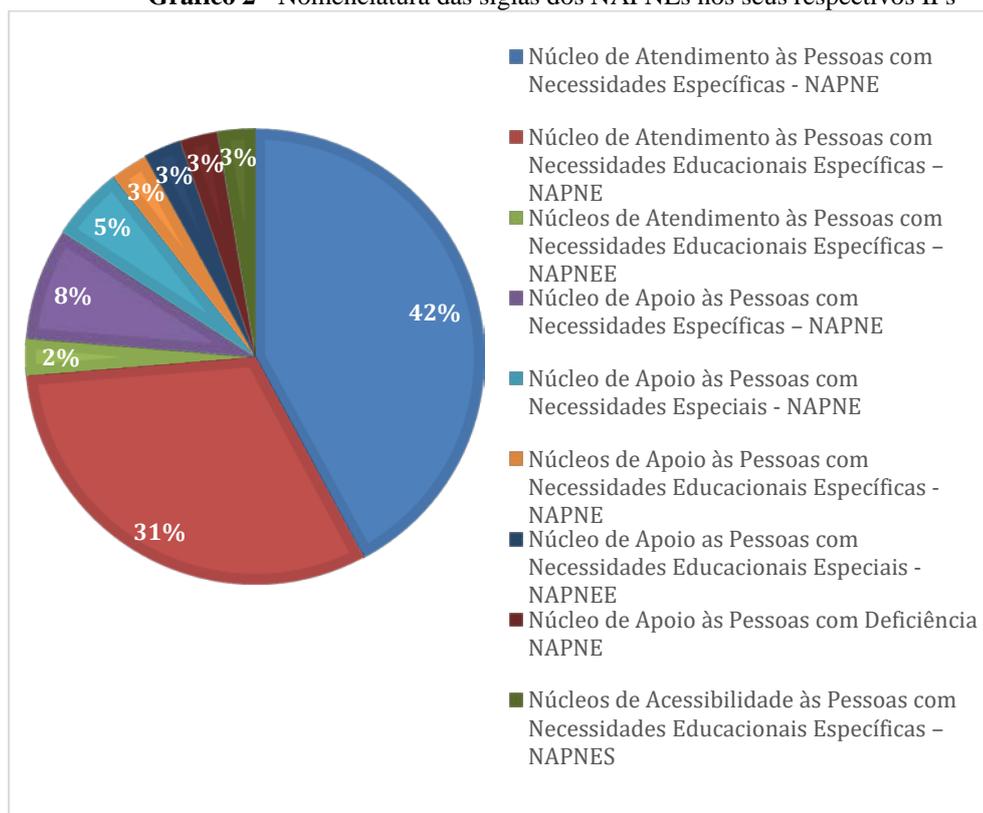
Sobre as diversas definições para sigla de um mesmo setor em diferentes instituições e a variação apresentada no entendimento de quem compõe o público-alvo a ser atendido pelos NAPNEs, Rocha (2016) defende o posicionamento de que:

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

O gráfico a seguir demonstra que o entendimento da vogal A associada ao termo “Atendimento” está presente em 76% das resoluções analisadas, enquanto o entendimento de A como “Apoio” configura os demais 24%. Cálculo equivalente foi realizado em relação ao nome que faz referência ao público-alvo a ser assistido pelos NAPNEs, constatando que 89% das resoluções apresentaram a terminologia relacionada a pessoas com necessidades específicas, em contra partida somente 11% das resoluções apresentaram relação direta a pessoas com necessidades especiais²⁰.

²⁰ A este grupo foi acrescido a terminologia do IF22 “Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência” pelo entendimento de que as pessoas com deficiência fazem parte do PAEE.

Gráfico 2 - Nomenclatura das siglas dos NAPNEs nos seus respectivos IFs



Fonte: Dados da pesquisa

Para subsidiar a reflexão sobre quem fazia parte do público-alvo assistido pelo NAPNE e se existia alguma associação disso à terminologia adotada, observou-se a delimitação do público contida em cada resolução. A síntese dessa análise é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 5 - Público-alvo assistido pelos NAPNE nos seus respectivos IFs

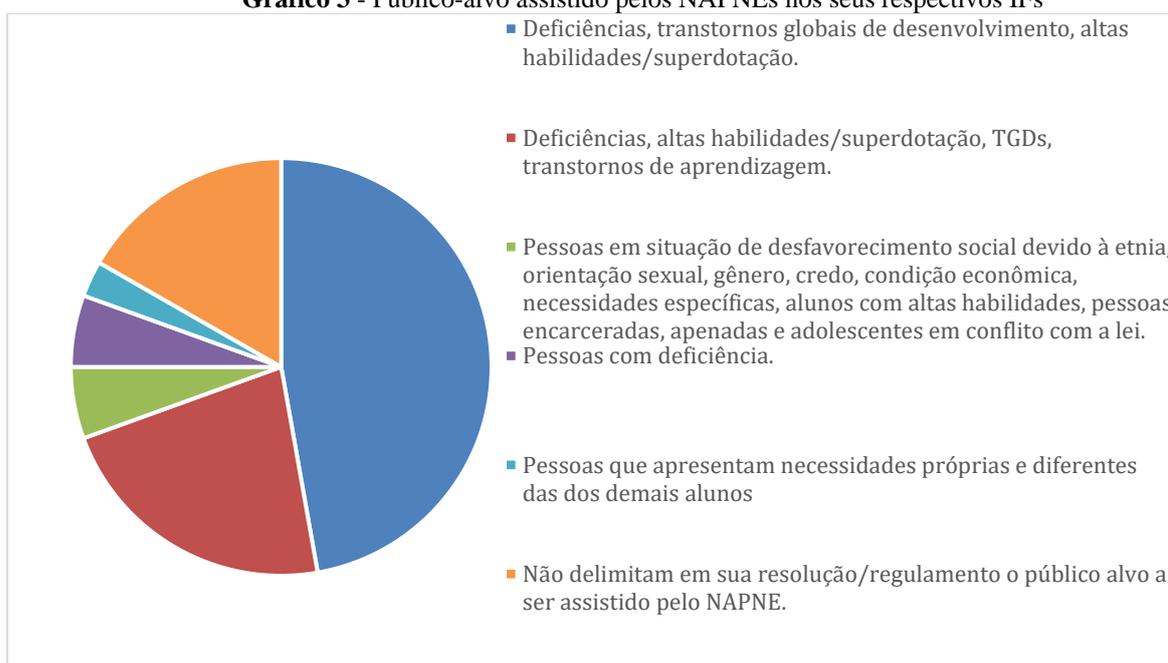
Público-alvo (Quantidade de IFs)	Institutos
Deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. (17)	IF9, IF7, IF12, IF19, IF6, IF33, IF15, IF13, IF5, IF10, IF25, IF31, IF32, IF35, IF4, IF28, IF34.
Deficiências, altas habilidades/superdotação, TGDs, transtornos de aprendizagem.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

Não delimitam em sua resolução/regulamento o público-alvo a ser assistido pelo NAPNE. (06)	IF1, IF36, IF23, IF18, IF26, IF30.
--	------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa

No que se referia ao público-alvo atendido pelos NAPNEs, não houve um consenso entre todos os núcleos. Enquanto haviam NAPNEs que atendia o público definido pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), havia aqueles que assistiam um público mais amplo. Mendes (2017) afirma que os IFs trabalham na perspectiva da educação inclusiva, desenvolvendo ações que englobam o público determinado pelos documentos normativos brasileiros, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/S), além de pessoas com distúrbios de aprendizagem e idosos em situação de vulnerabilidade educacional. Todavia, a análise das resoluções permitiu concluir que a compreensão de quem faz parte do público-alvo a ser assistido pelo NAPNE não era unânime.

Gráfico 3 - Público-alvo assistido pelos NAPNEs nos seus respectivos IFs



Fonte: Dados da pesquisa

Os documentos analisados apontaram que as ações desenvolvidas por alguns NAPNEs abrangiam um público que transpassava os estudantes PAEE, incluindo a esse grupo estudantes com “distúrbios de aprendizagem, transtornos (globais do desenvolvimento e psiquiátricos), anciãos em situação de vulnerabilidade educacional” (NASCIMENTO; PORTES, 2016, p. 83). Os dados apontaram que, entre as 36 resoluções analisadas, 17% não especificavam o público-alvo assistido. Entre o universo de 30 resoluções que os

especificaram, 37% apresentavam um público ampliado e 63% fechavam o público a ser assistido pelo setor como os estudantes público-alvo da educação especial, definido pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Portanto, pode-se afirmar que o significado da vogal E, contida na sigla NAPNE referente à necessidade das pessoas ser Específica ou Especial não tem relação direta com o público assistido pela maioria dos núcleos, pois entre as 19 resoluções que delimitavam como público-alvo de suas ações os estudantes PAEE, somente as resoluções do IF12 e do IF22 não apresentavam a palavra Específicas na denominação de suas siglas sendo: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais e Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência, respectivamente. O IF10 usava o termo necessidade educacionais especiais, porém em suas portarias de composição do núcleo apresentava a expressão necessidade específica.

O processo inverso ocorreu com o IF11 que se apresentou como Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEE, mas definia como público a ser assistido, além dos estudantes PAEE, os estudantes com transtornos de aprendizagem. Sobre a ampliação do público a ser assistido pelo NAPNE realizada por alguns IFs, salienta-se que ela pode não ser benéfica, tendo em vista que nem mesmo o grupo já definido pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) é atendido de forma efetiva, como afirma Lisboa (2017):

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

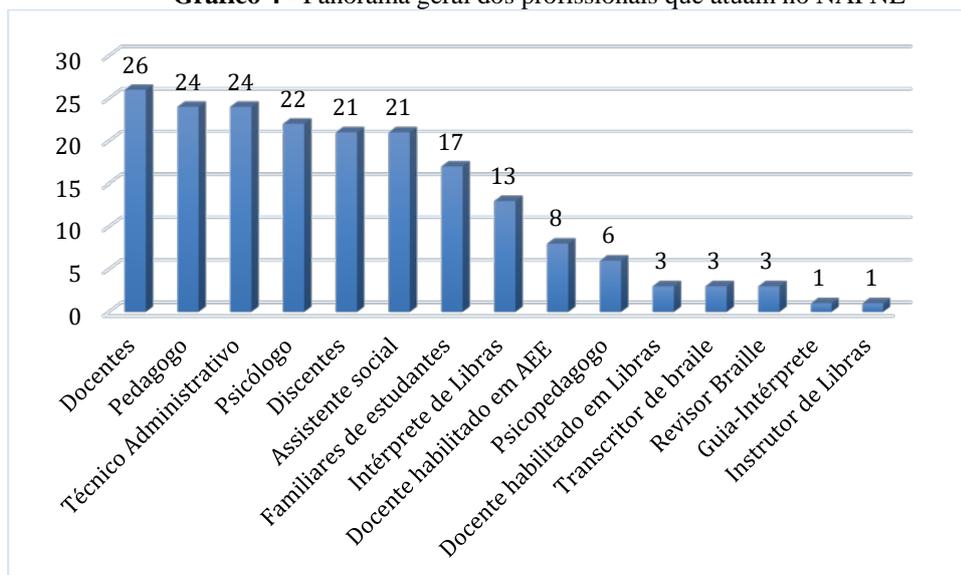
No que consiste a composição dos NAPNEs, as orientações legais apontavam que o núcleo deveria ser composto por um coordenador e uma equipe multiprofissional que a SETEC denominou de membros. Waldemar (2012) explica que os núcleos eram constituídos por membros que, por sua vez, “são pessoas que se oferecem 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). Já Bortolini (2012) define quem são os agentes integradores do NAPNE, a saber:

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)

A definição de coordenador do NAPNE não é unânime em todos os *campi*, pois alguns IFs entenderam que para ter um coordenador era necessário que a função fosse gratificada, o que não ocorreu nos NAPNEs tendo em vista que não havia recurso financeiro destinado para tal e, por este motivo, alguns IFs optaram por ter somente representantes, como é o caso do IF33.

A presença ou ausência de determinados profissionais na composição dos NAPNEs pode contribuir para uma reflexão sobre a elaboração e execução do planejamento para os estudantes PAEE. Nas buscas realizadas nas resoluções dos núcleos, observou-se como se dava a composição dos mesmos. O Apêndice E apresenta a sistematização dos profissionais apontados pelas resoluções dos IFs como membros do NAPNE, considerando a frequência com a qual apareceram nas resoluções, o gráfico a seguir demonstra os profissionais que mais foram citados.

Gráfico 4 - Panorama geral dos profissionais que atuam no NAPNE



Fonte: Dados da pesquisa

Além dos profissionais relacionados que aparecem nos quadros, foram encontradas também referências ao “ledor” pelos (IF21 e IF28), “guia-intérprete”, “instrutor de Libras” (IF32), “cuidador” (IF21 e IF32), “alfabetizador de jovens e adultos” (IF21) e “monitores/tutores/bolsistas” (IF11, IF20, IF21 e IF38). Os profissionais que compunham cada NAPNE possuíam as particularidades do quadro de servidores de cada instituição, alguns cargos herdados da instituição anterior que originou os institutos em cada estado.

O que foi identificado em comum é o fato de não se mencionar, na maioria das instituições, um professor com a habilitação necessária para atuar junto à educação especial,

como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (p.13).

Sobre esse dado, questionamos como é possível desenvolver as ações que o NAPNE se propõe a realizar sem ao menos a institucionalização legal de um professor da área no setor. Considera-se essencial a presença de um professor de educação especial como um dos membros do NAPNE, pois é este profissional que possui as competências necessárias para efetivar políticas públicas voltadas para a inclusão do estudante PAEE dentro dos IFs e de realizar o AEE.

As análises apontaram que grande parte dos IFs atuavam com profissionais contratados em regime temporário e que os institutos aguardavam a demanda surgir para depois procurarem tomar providências paliativas para o acolhimento do estudante PAEE. Mendes (2017, p. 105) ressalta que “o trabalho ocorre de forma assistemática e descontínua em parte dos IFs, sem a possibilidade de criar condutas institucionais para o atendimento que venham a se configurar como institucionalizadas”.

Na contramão dessas práticas, o IF14 possuía um quadro com professores de Educação Especial em diversos *campus*, além de vagas para os quadros de Intérprete de Libras e Revisor de texto em Braille. Também contava com professores de educação especial em seus quadros e entendiam que, por ser tratar de uma modalidade de ensino, requeriam a necessidade de um professor(a) com habilidades na área da educação especial o IF8, o IF31, o IF12, IF10 e o IF4.

Defende-se a necessidade de uma normativa específica por parte do MEC possibilitando que os IFs possam abrir concurso público para profissionais especialistas na área da Educação Especial, em especial para professores de AEE, tendo em vista que os decretos e resoluções de composição e funcionamento dos NAPNEs apontaram que esse profissional quase nunca compunha o quadro de funcionários e quando o faziam era em caráter temporário.

Outro fator que indica a importância dos professores de AEE nos IFs é o fato de que se trata de uma instituição que atua no ensino de nível médio, integrado ao ensino técnico e

tecnológico e muitos dos profissionais que compunham o quadro de professores não eram formados em cursos de licenciatura, mas sim, de engenharia e aprendiam a ser professores na prática. Essa aprendizagem, de certo modo forçada, não se dava por ausência de dedicação por parte dos professores, mas sim, pelo fato dos cursos de engenharia não apresentarem conteúdos relacionados à prática pedagógica em sua grade nem para estudantes típicos, muito menos para estudantes PAEE. Diante desse contexto, esses professores de educação especial teriam também o papel da formação em serviço dos demais professores.

As resoluções apontaram que os NAPNEs consideravam relevante a composição de uma equipe com diferentes profissionais. São descritos no Apêndice F os membros que poderiam compor o NAPNE, mas, que não necessariamente, integravam o grupo de profissionais da educação, eles se referiam a profissionais de outras áreas e pessoas em geral.

Em relação aos profissionais que apresentavam atuação mais direcionada à área da saúde foram encontradas em algumas resoluções referência ao fonoaudiólogo (IF11 e IF25), médico (IF28 e IF32), nutricionista e odontologista (IF7, IF16) e (IF19), além da menção ao terapeuta ocupacional (IF25).

Os dados da pesquisa de Lisboa (2017) apontaram que, entre as dificuldades apresentadas pelos coordenadores dos NAPNE, uma das principais consistiu na ausência de membros para atuar junto ao núcleo e quando havia profissionais dispostos a colaborar nas ações, muitas vezes, estes não possuíam destinação de tempo dentro de sua carga horária para tal. Uma das sugestões apresentadas pelos coordenadores para melhorar a atuação do NAPNE consistiu na “Presença de equipes multidisciplinares nos campi, trabalhando com os NAPNEs bem como liberação de carga horária dos membros para participação ativa no trabalho do Núcleo.” (LISBOA, 2017, p. 100)

A vinculação dos NAPNEs aos setores representativos dentro do campus e, no que se referia à pró-reitoria, também divergiu consideravelmente. Sobre esses aspectos não foram encontrados indícios de que havia uma regulamentação em nível de SETEC/MEC que especificasse um setor único ao qual o núcleo deveria ser vinculado. Ao todo, foram identificados 22 setores diferentes aos quais os NAPNEs estavam vinculados. Não foram localizadas as vinculações dos IF6 e IF35 em suas resoluções.

Quadro 6 - Vinculação dos NAPNE nos Campus

Pró-Reitoria de Extensão	IF3, IF9, IF23, IF29
Pró-Reitoria de Assistência Estudantil	IF1, IF20

Diretoria Acadêmica	IF7
Direção Geral	IF8, IF10, IF17, IF19, IF22, IF25, IF26, IF32, IF33
Diretoria de Ensino	IF2, IF12, IF14, IF15, IF16, IF18, IF21, IF27, IF28, IF30
Diretoria de Desenvolvimento Educacional	IF36
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.	IF5, IF31
Diretoria de Políticas Estudantis	IF11
Gerência Educacional	IF33

Fonte: Resoluções regulamentadoras dos NAPNE

Pontua-se que, dentre os 30 IFs que apresentavam sua vinculação definida por meio de resolução, 17 deles apresentaram um tipo de vinculação para o *campus* e outro para a reitoria, sendo o caso dos IF2, IF3, IF8, IF12, IF15, IF16, IF18, IF20, IF21, IF22, IF23, IF25, IF27, IF30, IF31, IF32, e IF33 que apresentavam um vínculo hierárquico a nível de *campus* e outro a nível de reitoria. Os IF1, IF5, IF7, IF9, IF10, IF11, IF14, IF17, IF19, IF26, IF28, IF29 e IF36 possuíam vínculo exclusivo com o *campus*. E os IF13, IF24, IF34, IF37 e IF38 apresentaram vínculo somente com a reitoria.

Quadro 7 - Vinculação dos NAPNE junto a Reitoria

Coordenação de Ações Inclusivas (CAI)	IF2, IF12, IF20
Coordenação de Assistência Comunitária e Ações Inclusivas	IF3
Coordenação Geral de Assistência Estudantil (CGAE)	IF34
Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão	IF22
Coordenação de Educação Inclusiva da Pró-Reitoria de Ensino	IF18
Coordenação de Educação Inclusiva e Diversidade (CEID)	IF38
Coordenadoria de Ações Inclusivas da Diretoria de Projetos Especiais (DPE)	IF33
Coordenadoria de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNES)	IF15
Núcleo de Ações Inclusivas	IF13
Pró-Reitoria de Ensino, à Coordenadoria de Inclusão e Assuntos Estudantis.	IF31
Pró-Reitoria -Setor de Políticas Inclusiva	IF16, IF32
Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social	IF8
Pró-Reitoria de Ensino	IF21, IF24, IF23, IF25, IF27, IF30, IF37

Fonte: Resoluções regulamentadoras dos NAPNE

Concorda-se com Lisboa (2017) quando se acredita que as divergências entre os NAPNEs se dão pelo tamanho continental que o nosso país possui, bem como pela forma que os núcleos foram constituídos. O fato da ação TECNEP não ter de fato se tornado uma política pública de grande abrangência como se propôs, devido à escassez de investimento financeiro, pode ser apontado como um dos fatores pelos quais alguns IFs implantaram seus NAPNEs há mais de 15 anos e outros mais recentemente, além dos casos de IFs que até os dias de hoje ainda não possuem o referido núcleo. Isso resulta em diferentes tipos de atuação dos profissionais dos NAPNEs e na falta de um expressivo número de registros de ações para inclusão dos estudantes PAEE. Acerca disto, Mendes (2013), pontua que “Ainda que essa importante ação de criação do NAPNEE tenha ocorrido, a sua implantação não se encontra sedimentada seja por necessidade de profissionais seja pela dificuldade de se encontrar espaço físico disponível”. (2013, p. 71).

Outro fator preocupante e que precisa ser repensado, consiste no fato de os IFs não receberem duplicidade de recurso por matrícula de estudante PAEE, como as demais instituições públicas de educação básica do país, mesmo os estudantes matriculados nos IFs sendo informados no Educa Censo. Os IFs não são contemplados com políticas de capacitação, estímulo e financiamento assegurados pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011, on-line) que apresenta em seu Art. 5º que “A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal (...)”. Existem núcleos que não possuíam verba estipulada, alguns que contavam com 01% dos recursos próprios dos IFs para desenvolverem suas ações, mas não existia garantias de verba específica para o trabalho na totalidade dos institutos.

A maioria dos NAPNEs espalhados pelo Brasil necessitam de uma melhor estrutura, tanto física, quanto de recursos humanos e financeiros, para que possam desenvolver os objetivos aos quais se propõem. Entretanto, mesmo sem o apoio necessário, alguns NAPNEs se destacaram no desenvolvimento de um bom trabalho para a inclusão dos estudantes PAEE em seus *campus*. Para que fosse possível melhorar essa prestação de serviço e o trabalho do NAPNE, os coordenadores sugeriram “a adoção de um fluxo de atendimento, reuniões periódicas da equipe para planejamento, atendimento individualizado e acompanhamento sistemático durante toda a trajetória acadêmica” (LISBOA, 2017, p. 98).

Entre as ações desenvolvidas pelos NAPNEs, estavam as relacionadas à formação da comunidade escolar sobre a temática da inclusão escolar e o pensar com a equipe docente sobre os aspectos pedagógicos da escolarização do estudante PAEE nos IFs.

A análise que se realiza a respeito da atuação dos NAPNEs consiste no entendimento de que, na maioria dos IFs, o núcleo se trata de um setor com recursos humanos, materiais e financeiros restritos que não recebe o suporte necessário para desenvolver suas ações, mas que, ainda assim, busca dentro de suas limitações, implementar ações individuais e coletivas direcionadas aos estudantes PAEE e à disseminação de informações relacionadas à inclusão escolar nos institutos.

Ressalta-se a relevância de se compreender a organização e o funcionamento dos NAPNEs junto aos IFs, bem como, o contexto de atuação dos profissionais no setor para que fosse possível realizar um estudo sobre os componentes mais importantes e as condições de aplicação, ou falta delas, nas quais são realizadas as ações de planejamento com ênfase mais específica no PEI, sobre o qual apresentam-se os resultados a seguir.

5.2 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NOS NAPNES

Nos documentos que se referiam diretamente ao PEI, os dados obtidos demonstraram que havia IFs que construíram diretrizes norteadoras para o planejamento do ensino do estudante PAEE, embora nem todas estivessem sistematizadas. Considerando o amplo cenário nacional, observou-se a existência de IFs que apresentaram uma organização regulamentar com o viés de planejamento já consolidado ou em andamento, enquanto outros IFs apresentaram documentos que se encontravam em fase de construção de sua estrutura organizativa.

Os dados obtidos contrariaram parcialmente a hipótese inicial dessa pesquisa, baseada na ideia de que não haveria a sistematização do PEI nos IFs. Identificou-se que alguns dos documentos possuíam algumas características do PEI e que alguns deles apresentavam essa nomenclatura. Todavia, nenhum desses documentos apresentou a estrutura completa de PEI defendida neste estudo, que consiste em um processo de planejamento que deve envolver os estudantes PAEE, a família, os professores do ensino comum e da educação especial e os demais profissionais que atuem junto ao estudante PAEE, para que juntos e em colaboração possam escolher serviços, apoios, adaptações e suportes necessários ao desenvolvimento do referido estudante. Além disso, corrobora as pontuações apresentadas por Tannús-Valadão (2011).

O PEI deve conter também:

- 1) Uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho acadêmico do estudante;
- 2) A especificação dos serviços especializados necessários e de como eles serão coordenados com a frequência na escola e na classe comum, quando for o caso;

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

Portanto, o PEI deve ser um documento que apresenta o registro do que é necessário ser realizado para que o estudante PAEE possa lograr êxito, considerando a perspectiva do estudante e de sua família, envolvendo desde o processo de avaliação inicial até a elaboração de metas a curto, médio e longo prazo, além da construção do plano de ação para alcançar as metas propostas e da implementação do plano de transição para nortear o ingresso do estudante PAEE na vida adulta. Esse processo envolve a elaboração de estratégias de escrita, comunicação, acessibilidade, avaliação de linha de base, procedimentos de ensino, suportes, reforços, avaliações e reavaliações das metas propostas e etc. Essa concepção coaduna com o entendimento de PEI apresentado pelo IDEA (US, 2004) e defendido por autores como Amado e McBride (2001), Hawbaker (2007), Tannús-Valadão (2011), (2014), Blackwell e Zachary (2014), Munster *et al* (2014) e Kurth *et al* (2018).

A respeito das regulamentações dos Institutos que faziam referência direta ao PEI, a investigação permitiu constatar que o conteúdo presente em cada um deles diferia e os documentos encontrados requerem uma análise mais detalhada a fim de se conhecer em que consiste essa prática de planejamento.

Com base na análise desses documentos, compreende-se que a concepção do PEI adotada pela maioria dos IFs que já atuavam com normas próprias regulamentadas consistiu na elaboração de um planejamento que focava o estudante PAEE dentro da instituição de ensino, ou seja, mais voltado para a escolarização. Esse é o caso de um dos institutos pesquisados, que em sua Resolução nº 55/2017 traz o artigo 11º que retrata, especificamente, o nomeado PEI.

Art. 11 O PEI será solicitado quando o aluno não puder ou não conseguir participar das práticas pedagógicas estabelecidas no Plano de Ensino do professor, após avaliação conjunta seguidamente de um diagnóstico pedagógico (elaborado pelo professor, coordenador, pedagogo e professor de AEE²¹). Nele devem constar as ações pedagógicas indicadas como adequadas, conforme orientações para cada tipo de necessidade específica, a saber: adequações curriculares com flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros

²¹ A mesma resolução estabelece que “§3º Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial;” (IF10, 2017)

recursos especiais) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso. (IF10, 2017)

Outro ponto que merece ser destacado no entendimento que o IF10 instituiu sobre o planejamento consiste na premissa de que o PEI não é um documento a ser elaborado de forma isolada, sob responsabilidade de um único profissional ou setor e, nisso, ele se difere dos Planos de Atendimento Educacional Especializado elaborados para uso exclusivo nas salas de SRM. Sobre isso o IF29 também concorda e, através da Normativa nº 12/2018, orienta que:

Art. 7º O PEI deverá ser elaborado a partir das informações coletadas junto aos responsáveis e ao estudante, e construído de forma colaborativa, entre o NAPNE (ou NAAF), Setor Pedagógico, Assistência Estudantil e corpo docente do curso no qual o estudante ingressou. (IF29, 2018)

Assim, o PEI é um processo de planejamento que resulta na elaboração de um documento subsidiado por uma avaliação prévia e criteriosa do estudante bem como por debate entre todos os envolvidos no desenvolvimento do estudante PAEE, inclusive ele próprio, na busca pela definição dos caminhos necessários para sua aprendizagem. Tannús-Valadão (2011) e Munster *et al* (2014) afirmam que a avaliação para elaboração do PEI deve ser embasada em instrumentos formais como protocolos científicos, avaliações subjetivas e informações relevantes do cotidiano do estudante. Quanto à participação de todos na construção do PEI destaca-se a proposta do IF33 que tem uma vertente coletiva, apesar de não mencionar a participação do estudante e dos responsáveis, quando esse for menor de idade:

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

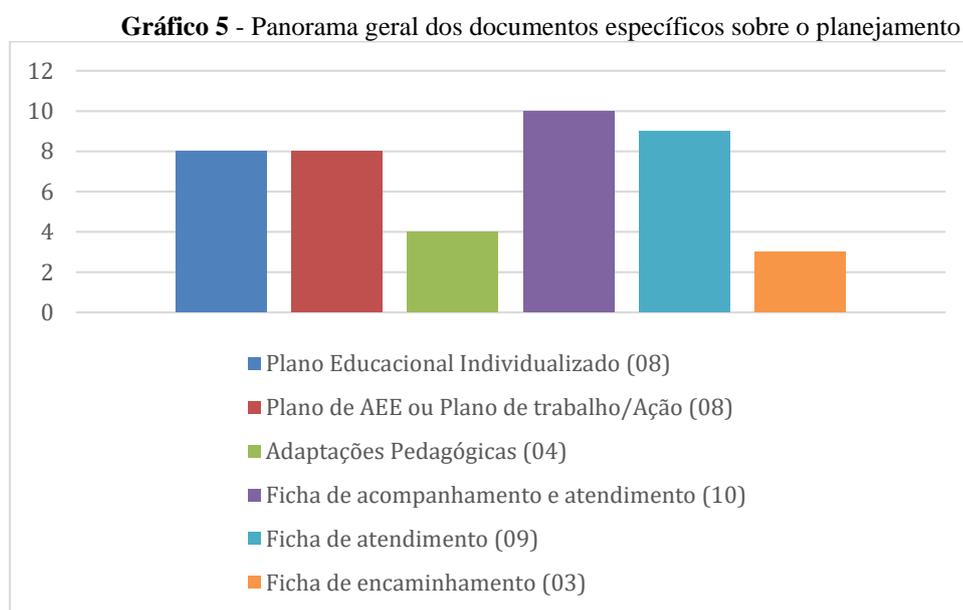
O nomeado PEI, implementado pela Instrução normativa nº 001/2017 do IF33, deve conter em três etapas: informações gerais, encaminhamentos sugeridos e programa pedagógico. Em seu parágrafo único ressalta a importância da reavaliação periódica do PEI e de analisá-lo juntamente ao plano pedagógico e, caso necessário, a partir dele, realizar as adaptações possíveis para que se viabilize o desenvolvimento da aprendizagem do estudante PAEE.

Outra característica do PEI no ensino médio é que ele deve conduzir o processo de transição para a vida adulta, mostrando possíveis caminhos a serem seguidos pelo estudante PAEE. Acredita-se que um PEI elaborado com base em uma avaliação cuidadosa que envolva os três pilares da vida do estudante PAEE, família- escola- serviços de apoio externo,

construído com metas educacionais claras e recursos e adequações pensadas para atingir a meta no tempo planejado é capaz de fornecer condições para que o estudante PAEE esteja apto a seguir a vida adulta, seja através do ingresso no ensino superior, seja pela inserção no mercado de trabalho.

Considerando o exposto, bem como a dimensão dos IFs e a diversidade das realidades existentes nos institutos, trabalhou-se com a hipótese de que os NAPNEs desenvolviam algum tipo de planejamento ainda que não sistematizado. Apresenta-se a seguir o resultado dos dados ligados, especificamente, aos documentos relacionados ao planejamento²². Diferentemente do critério utilizado para selecionar as Diretrizes Regulamentadoras, na análise destes dados considerou-se todo e qualquer tipo de documento ligado diretamente ao planejamento, fosse oficial ou não.

Salienta-se que o foco principal destas análises foi identificar, com base nos documentos indexados durante a coleta, se haveria diretrizes voltadas para o planejamento. O gráfico 5 apresenta o quantitativo de documentos analisados que estavam diretamente ligados ao planejamento voltado para o estudante PAEE, fossem regulamentados ou não.



Fonte: Dados da pesquisa

²² Considerou-se para fins de análises como diretrizes para o planejamento tudo aquilo que fizesse alguma referência ao mesmo, como: Plano Educacional Individualizado, Plano de AEE, Plano de trabalho, Requerimento de adaptações pedagógicas, Formulários e Fichas de acompanhamento, atendimento e encaminhamento

Percebe-se que ao ponderar a dimensão quantitativa em que se configura a rede, composta por 38 IFs espalhados pelo país aliada à informação fornecida por Nascimento²³ de que dos 656 *campus*, um total de 626 possuíam NAPNE instituído, pode-se inferir que a quantidade de documentos encontrados e de IFs desenvolvendo diretrizes para este fim (27) foi incipiente. Salientamos que é possível que haja outros instrumentos que não foram encontrados por não estarem disponíveis nos *sites* oficiais e/ou pelos membros dos NAPNEs não os terem disponibilizado. O quadro a seguir apresenta a relação dos documentos encontrados por IFs e uma breve síntese deles.

Quadro 8 - Documentos para planejamento por NAPNE

Sigla	Tipos de documentos	Síntese do documento
(IF2-A)	Plano Educacional Individualizado (PEI)	Constituído por: questionário, plano educacional individualizado, adaptação curricular e termo de responsabilidade
(IF2-B)	Ficha de Registro de Atendimento	Composto por dados pessoais do estudante, histórico de necessidade específica, descrição dos atendimentos recebidos na escola anterior e encaminhamentos ao serviço de saúde, ao professor da disciplina, ao servidor e ao pedagogo(a).
(IF4)	Ficha de atendimento	Constituída por dados pessoais, escolares, clínicos, e familiares, além de uma ficha de matrícula com os dados pessoais do estudante e um quadro de horário para o atendimento no AEE.
	Ficha avaliativa familiar	Apresenta perguntas relacionadas ao diagnóstico clínico do estudante, do histórico do desenvolvimento dele e da participação da família na vida do seu filho.
	Anamnese	Trata-se de um questionário envolvendo perguntas sobre o histórico de vida e desenvolvimento do estudante, além das condições socioculturais da família.
	Anamnese Psicopedagógica	Apresenta dados pessoais, histórico de vida da família e do desenvolvimento do estudante na primeira infância, histórico escolar, clínico e encaminhamentos para profissionais da saúde.
	Plano de desenvolvimento Individual (PDI)	Contém dados sobre: identificação, informações escolares, avaliação geral no âmbito familiar e escolar, avaliação do estudante quanto às condições de saúde, necessidades educacionais especiais, plano pedagógico especializado, quadro para organização do AEE e aspectos relacionados à SRM.
	Ficha de Frequência	Contém o nome dos estudantes e seus referidos cursos.
(IF5)	Formulário de adaptação curricular	Apresenta simples informações pessoais do estudante, da escola do período de vigência das adequações. As adaptações são baseadas nos tipos, níveis e categorias.
(IF7-A)	Ficha de diagnóstica – discente	Possui dados do estudante, informações relacionadas ao diagnóstico e às dificuldades, há espaço para observações e medidas a serem tomadas pelo NAPNE.
	Ficha de encaminhamento Diagnóstico	Preenchida por quem encaminhou o estudante ao NAPNE contendo informações sobre o estudante, quem realizou o encaminhamento e espaço para descrever o motivo do encaminhamento e as medidas a serem adotadas pelo núcleo.
(IF7-B)	Ficha de avaliação diagnóstica - AEE	Composta por dados pessoais e observações quanto ao desenvolvimento do estudante, relações pessoais e familiares.
	Ficha de Atividade de	Um quadro contendo competências e habilidades,

²³ Dados apresentados pela fala ministrada pelo prof. Dr. Franklin Nascimento em sua palestra “O papel das políticas Públicas para Inclusão Educacional” no evento “Simpósio sobre inclusão de Ouro Preto” sediado em Ouro Preto/MG, em junho de 2019.

	práticas inclusivas	dificuldades apresentadas pelos estudantes, "Curso de práticas inclusivas" relacionado à deficiência intelectual, há espaços para descrever dificuldades acadêmicas.
	Plano de desenvolvimento Individual (PDI)	Apresenta informações de identificação do estudante dentro do IF, objetivos específicos, além de um quadro contendo competências e habilidades, espaço para proposições de atividades, habilidades e conhecimentos observados, bem como dificuldades apresentadas para cada uma das competências
(IF8)	Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Composto por plano de AEE, primeira entrevista do AEE, acompanhamento periódico do plano de AEE, plano de acessibilidade ao componente curricular, parecer sobre o desempenho no componente curricular.
(IF10)	Plano de ensino Individual	Contém registro de atendimento inicial ao estudante, plano de ensino individual, relatório docente coletivo e relatório individual para terminalidade específica.
(IF12)	Plano de Atendimento Educacional Especializado	Composto por informações e avaliações gerais do estudante e plano pedagógico especializado.
(IF13)	Formulário de registro de estudantes com necessidades específicas	Composto por formulário de registro de estudantes com necessidades específicas, formulário de encaminhamento de estudante para atendimento do NAPNE, relatório individual.
(IF14-A)	Plano de Atendimento Educacional Especializado	Constituído por informações institucionais educacionais, avaliação geral e plano pedagógico especializado.
(IF14-B)	Formulário de Atendimento aluno	Apresenta formulários de atendimento ao aluno, adaptação curricular e acompanhamento do aluno.
(IF16)	Plano de Ação de Atendimento ao Aluno	Constituído por formulário de necessidade específicas, ficha de informativa do aluno, plano de ações do atendimento ao aluno, registro de atendimento ao aluno e/ou responsável, modelo de protocolo informativo.
(IF17)	Plano de Educacional Individualizado	Documento com entrevista inicial, relatório discente e orientações aos docentes e avaliação final do semestre.
(IF19-A)	Ficha de Inscrição	Apresenta informações sobre dados pessoais, endereço do estudante e deficiência informada.
(IF19-B)	Plano de intervenção pedagógica	Composto por dados do estudante, necessidades educacionais decorrentes da deficiência ou transtorno, proposta curricular para ano, relatório circunstanciado da vida do estudante, avaliação pedagógica e plano de intervenção pedagógica.
	Formulário	Apresenta dados do estudante, histórico e necessidades específicas, conhecimentos, capacidades, habilidades, interesses, necessidades e dificuldades apresentadas, sugestões e indicações para adaptações curriculares.
(IF20)	Ficha de atendimento	Composta por identificação, informações sobre o estudante e familiares, necessidades educacionais específicas, relato da situação e encaminhamentos do NAPNE/DEPAE.
	Ficha de encaminhamento	Informa a partir de qual setor houve o encaminhamento para o NAPNE, dados de identificação e motivo do encaminhamento.
	Requerimento de Adaptações Pedagógicas	Trata-se de um requerimento para que o estudante solicite atendimento adaptado no dia da prova, traz informações sobre o nome do estudante, seu curso e quais recursos humanos ou materiais o estudante necessita.
(IF27)	Plano Individual de Atendimento do Estudante	Composto por ficha de dados dos estudantes, características relacionadas à saúde e suportes que o estudante necessita, plano individual de atendimento do estudante no NAPNE, ficha de observação para o professor, plano de adaptação curricular inicial e relatório final de adaptação curricular.
(IF29-A)	Plano Educacional Individualizado (PEI)	Apresenta dados do estudante e familiares, histórico escolar do aluno, histórico familiar e de acompanhamento no Instituto,

		objetivos, metodologia, avaliação, adequações no processo de ensino-aprendizagem, dificuldades e potencialidades apresentadas pelo estudante, encaminhamento, termo de responsabilidade, formulário de adaptação curricular, registros de atendimentos, parecer descritivo.
(IF29-B)	Plano Educacional Individualizado (PEI)	Apresenta informações do estudante, adaptações curriculares, declaração de recusa do PEI e parecer sobre o estudante.
(IF30)	Ficha de Atendimento	Composta pelo nome da pessoa atendida pelo NAPNE, a data, o assunto do atendimento e os encaminhamentos sugeridos.
	Cadastramento do estudante	Contém um <i>check list</i> das ações do NAPNE relacionadas ao estudante.
	Roteiro de entrevista	Apresenta dados pessoais do estudante e sua família, informações sobre atendimento ao estudante fora do ambiente escolar e sobre escolarização, identificação das potencialidades e dificuldades, objetivos e apontamentos extras da equipe.
	Declaração de recusa de atendimento	Documento no qual o estudante pode oficialmente recusar os serviços do NAPNE.
(IF31)	Plano de enriquecimento Curricular	Apresenta sondagem inicial para a identificação da superdotação, entrevista e projeto de atividade de enriquecimento curricular, plano de enriquecimento curricular e mapa de interesse.
(IF32-A)	Ficha de Encaminhamento	Apresenta o registro de quem encaminhou o estudante para o NAPNE e o motivo do encaminhamento, além das intervenções realizadas pelo NAPNE para o estudante e para o solicitante.
	Ficha de Identificação e Acompanhamento	Apresenta dados dos estudantes, dados relacionados ao diagnóstico clínico, dificuldades do estudante e atividades que o NAPNE vem desenvolvendo com o estudante.
(IF32-B)	Plano de ações de atendimento ao aluno	Constituído por formulário de necessidade específicas, ficha de informativa do aluno, plano de ações do atendimento ao aluno, registro de atendimento ao aluno e/ou responsável, modelo de protocolo informativo.
(IF33)	Plano Educacional Individualizado (PEI)	Composto por ficha de encaminhamento, informações complementares e observações docentes, ficha de entrevista com estudante, registro de reunião, declaração de recusa de apoio do NAPNE, PEI baseado em informações gerais, encaminhamentos sugeridos/adaptações e programa pedagógico
(IF34)	Plano Educacional Individualizado (PEI)	Composto por um guia de entrevista com informações básicas sobre o estudante, informações a serem coletadas com a família, com a escola anterior, o PEI baseado em habilidades e dificuldades do estudante, pontos positivos e dificuldades no contexto interno e externo, registro de atividades docentes e atividades do NAPNE, acompanhamento do PEI.
(IF35)	Plano de Atendimento Educacional Especializado	Constituído de dados de identificação, informações diagnósticas plano pedagógico especial, instrumento de diagnóstico escolar, plano de ensino especial e projeto de terminalidade específica.

Fonte: Dados da pesquisa

Observou-se que quatro NAPNEs utilizavam somente fichas e a análise delas permitiu apontar que não se tratavam de documentos com o mesmo conteúdo, o documento intitulado Ficha de Registro de Atendimento (IF2-B) e a Ficha de Atendimento - NAPNE (IF20) apresentavam, além dos dados pessoais do estudante, uma breve análise e orientação sobre ele. Considerando o conteúdo e os termos utilizados pelos documentos, pode-se afirmar que os profissionais que atuam no NAPNE iniciavam um processo de investigação sobre o

estudante PAEE. A mesma percepção foi obtida na Ficha de Identificação e Acompanhamento (IF32-A) e a diferença entre esta e as duas anteriores consistiu no fato de que esta apresentava uma descrição a mais das atividades desenvolvidas pelo NAPNE com o estudante PAEE. Essa descrição era realizada de forma subjetiva em aproximadamente cinco linhas, considerando as atividades, os atendimentos e as ações, contendo, ainda, a data em que o serviço foi realizado e quem foi o profissional responsável. O mesmo não pode ser afirmado sobre o documento Ficha de Inscrição (IF19-A), pois este possuía somente informações cadastrais sobre o estudante PAEE.

Em relação às fichas de encaminhamento, tanto as que foram encontradas isoladas, quanto as que faziam parte de um plano mais amplo, apresentavam o entendimento de que se tratavam de documentos que permitiam ao NAPNE identificar de qual setor e/ou pessoa partia a demanda daquele estudante. No caso do IF20, além da ficha de encaminhamento que seguia o padrão apresentado por todas, a ficha de atendimento apresentava um tópico intitulado Encaminhamentos do NAPNE/DEPAE, por se tratar de um tópico com linhas para descrição subjetiva não foi possível identificar para quais apoios este estudante poderia ser encaminhado.

No documento do IF8, dentro do plano havia um tópico para encaminhamento que aparecia logo após um quadro para escrita subjetiva sobre o parecer quanto ao atendimento do estudante no AEE, nele era possível deliberar sobre a permanência do estudante no AEE, esboçado da seguinte forma:

Encaminhamento:

- Continuidade do vínculo do estudante com o AEE
- Liberação do vínculo do estudante com o AEE
- Outros _____ (IF8, 2018)

Nas demais fichas de encaminhamento foi possível identificar a concepção de visão clínica dentro de um ambiente educacional, pois todos os documentos indagavam sobre o motivo do encaminhamento, foi comum encontrar expressões como “queixa/ motivo para o encaminhamento”, como ocorreu no IF7-A. Porém, é importante salientar que qualquer diferenciação deve ser pautada em decisões coletivas e ter documentos que as sustentem, portanto, não se trata somente de o estudante ter ou não um diagnóstico. O que se deve ponderar de forma coletiva e baseada em análises são os benefícios, ou ausência deles, da inserção de outros serviços para este estudante, entre eles a elaboração do PEI.

A utilização de alguns termos leva à suposição de que o estudante encaminhado para o AEE possui um problema a ser resolvido, corroborando a percepção da visão patológica da deficiência e clínica do AEE, visão esta que precisa ser superada, pois tratam-se de processos

educacionais. O diagnóstico dá direito aos serviços, mas o estudante não é obrigado a passar por ele, somente se for vantajoso para o seu desenvolvimento, com um único propósito de melhorar o percurso escolar.

Para viabilizar a análise documental realizada nesta etapa da pesquisa optou-se pela unificação dos documentos utilizados pelos NAPNEs do mesmo *campus* em um documento único. Essa medida foi adotada visando obter um olhar completo de todas as informações obtidas. Outro fator motivador foi o entendimento de que o PEI envolve processo de avaliação²⁴ do estudante, diálogo entre todos os colaboradores, em especial com a família, construção do plano de ação e do plano de transição.

Após a compilação dos diferentes tipos de documentos relacionados ao planejamento, apresentados no quadro 8, o quantitativo de dados analisados nesta etapa foi de 27 documentos, sendo que neste texto eles foram identificados de acordo com a nomenclatura em que se autointitulavam em suas versões originais. Reafirma-se que o PEI não se trata somente da aplicação de fichas e/ou planos de ação de forma isolada, segundo Tannús-Valadão (2011), ele envolve: dados pessoais do estudante, a avaliação para elegibilidade do PEI, avaliação do repertório de partida, tanto nas áreas acadêmicas quanto nas educacionais, elaboração de metas para o estudante, construção do plano de ação e reavaliação do plano. Porém, optou-se por considerá-los, já que eles refletiam a realidade dos documentos utilizados pelos NAPNEs em boa parte dos estados do país.

Apresenta-se no quadro a seguir os códigos, nomes, bem como as datas referenciadas pelo mês/ano dos documentos compilados de seus respectivos IFs.²⁵ Há documentos que não apresentam data de criação, pois tratam-se de documentos utilizados pelos NAPNE na prestação de serviço de forma prática, que não estão regulamentados oficialmente por seus respectivos institutos.

Quadro 9 – Nomenclatura dos documentos para planejamento utilizados pelos NAPNEs

Código	Nome do documento	Data de publicação
IF12	Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE	mar./15
IF14-A	Plano de Atendimento Educacional Especializado	maio/15
IF14-B	Formulários de Adaptação e Acompanhamento dos Alunos com Necessidade Específica.	jan./16

²⁴Mais detalhes sobre o processo de avaliação do estudante PAEE para elaboração do PEI podem ser encontrados em Tannús-Valadão (2011) e Munster *et al* (2014).

²⁵Salienta-se que, embora todos os documentos apresentem participação direta do Napne seja na criação ou implementação desses documentos, nem todos foram elaborados por eles. Há casos de documentos que foram elaborados pelo próprio NAPNE, por coordenações existentes dentro do IF e há documentos que foram adaptados de autores específicos.

IF16	Plano de Ações de Atendimento ao Aluno	nov./16
IF35	Plano de Atendimento Educacional Especializado	nov./16
IF27	Plano Individual de Atendimento do Estudante	set./17
IF10	Plano de Ensino Individual	out./17
IF13	Formulário de Registro de Estudantes com Necessidades Específicas	out./17
IF34	Plano Educacional Individualizado	nov./17
IF8	Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	jan./18
IF7-B	Plano de Desenvolvimento Individual - PDI	fev./18
IF29-A	Plano Educacional Individualizado	ago./18
IF29-B	Plano Educacional Individualizado – PEI	dez./18
IF2-A	Plano Educacional Individualizado – PEI	jun./19
IF2-B	Ficha de Registro de Atendimento	Sem data
IF7-A	Ficha de Diagnóstico – Discente	Sem data
IF30	Roteiro de Entrevista	Sem data
IF32-A	Ficha de Identificação a Acompanhamento	Sem data
IF32-B	Plano de ações de atendimento ao aluno	Sem data
IF19-B	Planejamento de Intervenção Pedagógica	Sem data
IF19-A	Ficha de Inscrição	Sem data
IF34	Plano Educacional Individualizado – PEI	Sem data
IF20	Ficha de Atendimento	Sem data
IF4	Plano de Desenvolvimento Individual - PDI	Sem data
IF31	Plano de Enriquecimento Curricular	Sem data
IF5	Formulário de Adaptação Curricular	Sem data
IF17	Plano de educacional individualizado (plano de ensino individual)	Sem data

Fonte: Dados da pesquisa

É possível afirmar que a regulamentação do planejamento para estudantes PAEE nos IFs do país é relativamente recente, pois não foi encontrado nenhum instrumento com data anterior ao ano de 2015. É possível inferir que ela está diretamente associada ao aumento do ingresso dos estudantes PAEE nos IFs, pois a presença desse público vem crescendo a cada ano. Considera-se que uma das razões desencadeadoras desse crescimento seja a política do sistema de reservas de vagas estabelecido pela Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), na qual foi acrescida a inclusão das pessoas com deficiências ao público-alvo através do art.5º da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016).

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016, on-line).

O que significa dizer que, hipoteticamente, se um curso oferece 40 vagas, 20 delas são destinadas à política de cotas, dessas 20 vagas, dez são reservadas para alunos oriundos de escolas públicas, as dez vagas remanescentes serão divididas pelos quatro grupos apresentados na lei, o que corresponderia, de fato, a duas vagas para os estudantes PAEE. A necessidade e importância da Lei de Cotas é inquestionável, porém, devemos questionar

também: quais são as outras ações necessárias para aumentar a prevalência deste público em cursos técnicos, tecnológicos, superior e no mercado de trabalho?

Considerando a legislação, uma das hipóteses criadas antes da realização da análise documental era a de que havia relação entre a presença de diretrizes regulamentadoras e a presença de documentos de PEI nos institutos. Todavia, a presença das duas no mesmo *campus*/IF não se apresentou como regra, dado que inviabilizou fazer tal equiparação.

Outro ponto evidente desta análise consistiu na observação da ausência de um direcionamento geral sobre a construção desse planejamento e de quais itens ele deveria ser constituído. A diversidade deles foi visível em aspectos como nome, formato e características. Entende-se que essa carência de direcionamento resulta, entre outros fatores, da ausência de regulamentação nacional direcionada para este fim. Sobre isso Tannús-Valadão (2014) evidência que:

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

Pode-se afirmar que os documentos encontrados não seguiram um padrão único, dados que evidenciaram a falta de sistematização e fortaleceram o entendimento de que não existe uma diretriz de amplitude nacional que norteasse a rede dos IFs na elaboração desses documentos.

5.3 TÓPICOS DO PEI

A seguir, apresenta-se a análise do conteúdo encontrado nesses documentos, não com a intenção de apontar acertos ou erros, tampouco de ranqueá-los, mas com o intuito de compreender quais informações foram valorizadas como necessárias para avaliar as necessidades do estudante PAEE nos IFs e, assim, refletir sobre como planejar de forma a subsidiar a participação e o aprendizado desses estudantes. Entre as características da concepção de PEI considerada por esta pesquisa, destaca-se a definição apresentada por Tannús-Valadão e Mendes (2018).

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

- um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;
- um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;
- um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;
- um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos.” (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 10).

Durante a análise dos dados, percebeu-se o predomínio do uso dos termos Planejamento Educacional Individualizado – PEI e Plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE, porém nenhum dos documentos analisados apresentou as características de um PEI completo, elaborado considerando todos os tópicos necessário do PEI que Blackwell e Zachary (2014, p. 10) pontuam como sendo “considerações das informações de avaliação, dinâmica de reuniões do PEI, conteúdo do PEI e participação dos alunos no processo de desenvolvimento do PEI”. Além dessas características, também não foram encontrados nos documentos analisados, o tópico relacionado ao Plano de Transição, característica presente no PEI regulamentado por US (2004) para estudantes do ensino médio.

O Institute of Education Sciences (2018) salienta os esforços necessários para assegurar que essa etapa do PEI se concretize: “IDEA estabelece uma base para estes esforços, exigindo que as escolas convidem os jovens com um PEI que tenham pelo menos 16 anos de idade e seus pais para discutir metas para a vida após o ensino médio e desenvolver um plano para atingir esses objetivos (INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES, 2018, p. 8).

Identificou-se que tanto os documentos intitulados como PEI quanto os identificados como Planos de AEE apresentavam uma perspectiva mais centrada no serviço, os quais traziam indícios de que os desejos do estudante PAEE e de sua família não eram levados em consideração e em que ambos não participavam ativamente do processo de elaboração desse planejamento. Não foi identificado nos documentos espaço para o empoderamento desses estudantes e suas famílias, nem mesmo o direito de esboçar opinião sobre os próprios objetivos. A exceção foram os planos do IF33, IF34 e IF19-B que traziam em seus documentos a entrevista com o estudante separada da família, além de espaço para descrição dos seus desejos, como no exemplo:

Realizar conversa com o discente, buscando colher as informações sobre o mesmo e suas condições enquanto público-alvo da educação especial, de modo a identificar: Qual (is) objetivo(s) do discente na escola e no curso? Qual (is) expectativas do curso? Qual (is) desejo (s) do discente? Qual (is) tipo(s) de recurso(s) e/ou apoio (s) o discente necessita para realização do curso, qual (is) ele já teve e qual(is) gostaria de ter? (IF34, 2017)

Sobre a importância da participação do estudante PAEE tanto na entrevista quanto no processo de elaboração do PEI de forma ativa, Munster *et al* (2014) fazem a seguinte afirmação:

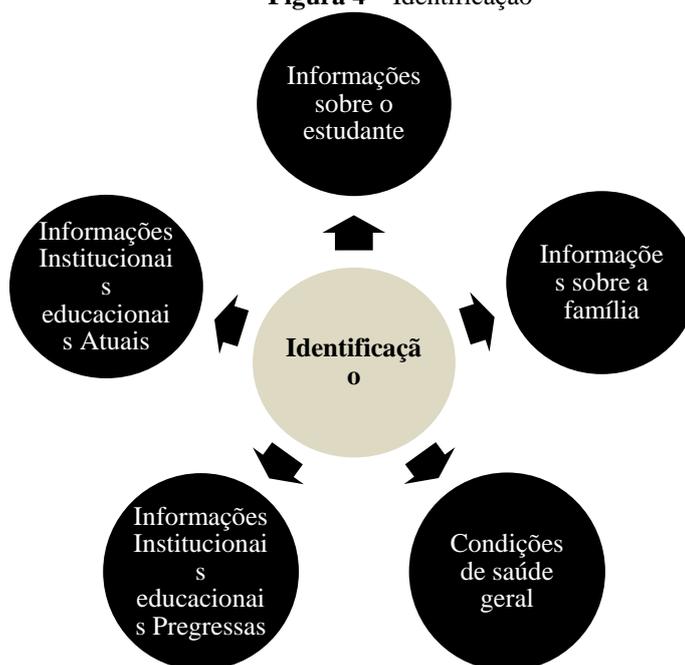
Estudantes envolvidos no processo de elaboração do PEI tendem a compreender melhor suas deficiências, direitos legais e acomodações apropriadas, aumentando sua capacidade de defender seus interesses. Tal envolvimento faz com que o estudante assuma responsabilidade por si mesmo, estando mais atento às limitações e recursos destinados a ele, de forma a apropriar-se de seu processo educacional. (MUNSTER *et al*, 2014, p. 45)

Salienta-se que, mesmo o PEI, em sua totalidade, não tendo sido identificado em nenhum dos documentos, alguns dos documentos analisados apresentaram mais características importantes deste tipo de planejamento (IF2-A, IF8, IF10, IF12, IF29-A, IF33) de acordo com o conteúdo encontrado, eles discutiram sobre as características apresentadas por esses e outros documentos. A partir de agora, a discussão será subsidiada pela teoria que a literatura, apresentada no segundo capítulo, aponta como tópicos necessários em um PEI.

5.3.1 IDENTIFICAÇÃO

Para categorização dos dados, neste trabalho, entendeu-se por identificação tudo aquilo que forneceu informações sobre a vida do estudante PAEE: dados pessoais, construção sócio familiar, concepção do sujeito sobre si mesmo e seu papel na sociedade, condições de saúde, fatores marcantes sobre a trajetória escolar do estudante e sobre sua permanência na escola atual.

Figura 4 – Identificação



Fonte: Dados da pesquisa

Os documentos do (IF2-A, IF2-B, IF8, IF32-A, IF20, IF27 e IF29-A) apresentavam como dados de identificação informações de ordem pessoal e escolar. Outros seis documentos apresentavam como tópico de identificação as informações do estudante. O documento do IF20 apresentava o enunciado chamado identificação, porém, trazia informações referentes aos dados do estudante, além de informar sobre o curso e a turma. O documento do IF4 era composto por seis tipos de fichas diferentes, sendo que duas delas apresentavam o termo identificação como referência direta aos dados do estudante, a mesma situação foi identificada nos IF7-B, IF8, IF19-A, IF12 e IF35.

É importante destacar que, mesmo esses documentos se apresentando com o mesmo tópico, não eram solicitadas as mesmas informações. Uns pediam poucos dados, como é o caso do IF29-A, enquanto outros como IF12 e IF35 apresentavam mais itens sobre o estudante. Não se pode afirmar que todos os documentos foram elaborados com base em protocolos científicos, pois, somente os IF5, IF17, IF31 e IF34, apresentavam referência explícita em seus documentos.

5.3.1.1 INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE

A análise deste tópico permitiu identificar desde documentos que apresentavam informações básicas sobre o estudante, como simplesmente o nome e o curso (IF29-B, IF14-

B), até documentos nos quais havia espaço para mais informações, que iam desde informações básicas até as preferências do estudante PAEE (IF31, IF10, IF34). Essas diferenças fortaleceram o indício de que os NAPNEs possuíam uma atuação descentralizada em relação aos NAPNEs de outros *campus*.

Sobre os dados dos estudantes, pode-se identificar que as principais informações solicitadas foram: nome, data de nascimento, telefone e endereço. Essas informações foram encontradas em 16 documentos, poucos foram aqueles que traziam informações sobre registro geral (RG) e cadastro de pessoa física (CPF), foi o caso dos IF12, IF27 e IF19-B.

Algumas informações que foram solicitadas levaram ao questionamento sobre a sua relevância em um documento pensado para o planejamento de ações de ordem educacionais. Tais questionamentos são oriundos de documentos dos (IF27, IF12) que versavam sobre benefícios de programa social (INSS). Além disso, o IF12 também solicitava informações relacionadas à certidão de nascimento tais como: matrícula, folha, livro e local. Já o IF2-A fazia pontuações sobre o estado civil e se o estudante PAEE possuía filhos ou não.

Pode-se observar que em NAPNEs que utilizavam formulários diferentes para o mesmo estudante, muitas vezes, traziam as mesmas perguntas, apresentando poucos dados novos. Porém, o cuidado em se obter informações diretamente com o estudante PAEE que possibilitassem o início de um processo de criação do perfil sociocultural desse estudante não foi identificado nesses documentos.

Os documentos do IF20, IF8, IF14-B e IF30 apresentavam espaço para uma possível descrição sobre o histórico pessoal do estudante, destacam-se aqui as perguntas que nortearam essa descrição no IF30.

Como foi o desenvolvimento do aluno? Como foi a infância? Algum fato importante para ser destacado? Foi uma criança ativa? Gostava de atividades em grupo? (IF30)

Observou-se a lacuna caracterizada pela ausência da participação do estudante na narrativa sobre si mesmo, quando se observou que o formato das perguntas tinha uma conotação de que estas deveriam ser respondidas apenas por uma terceira pessoa, não considerando também as respostas do próprio estudante. Salienta-se que é necessária a existência deste tópico nos documentos sobre planejamento, mas essa descrição deve pautar-se em acontecimentos relevantes e em informações que possibilitem a reflexão e, quando necessário, a revisão dos procedimentos de ensino adotados com o estudante, ressalta-se a importância da participação da família e do estudante nessa construção.

A exceção à regra foi identificada nos documentos dos IF10, IF30, IF34 e IF33, porém, neste último foi identificado um roteiro de entrevista somente para o estudante, nos demais apresentava-se a opção estudante e/ou responsável. A ausência da participação do estudante na elaboração do PEI é um ponto a ser refletido, considerando que no contexto institucional pesquisado estudavam adolescentes, jovens e adultos.

Somente o documento do IF33 apresentou neste tópico questionamentos ao estudante PAEE relacionados ao trabalho e o documento do IF31 foi o único que apresentou o uso de inventário para realização de questionamentos sobre os interesses do estudante PAEE, como no exemplo a seguir.

MAPA DE INTERESSE - CONHECENDO UM POUCO MAIS DE VOCÊ E SEUS SENTIMENTOS (o aluno deve preencher mediado por um profissional)
Nome: _____ Idade: _____ Gosto quando as pessoas admiram estas minhas características: _____ Eu sou: _____
Eu me sinto melhor quando as pessoas: _____ A coisa que mais me preocupa atualmente é: _____ Eu perco a calma quando: _____
A melhor coisa sobre o meu corpo é: _____ Fico feliz quando: _____
Eu tenho medo de _____ Eu sinto orgulho de mim quando: _____
Três palavras que parecem comigo são: _____ Eu gostaria de aprender mais sobre: _____ Gosto de pessoas que: _____
Aprender é divertido quando: _____ Eu gostaria de ser elogiado por: _____ Às vezes fico preocupado com: _____ Eu sei que sou: _____ Eu gostaria de ser: _____ Quando não estou na escola eu gosto de: _____ O que eu faço melhor é: _____
Eu gosto de brincar de: _____ Penso muito em: _____
Aprendo melhor quando: _____ Às vezes tenho vontade de: _____
Eu não gosto de: _____ Algum dia eu gostaria de: _____
Sinto-me desafiado quando: _____ Fico muito feliz quando: _____ Gosto de pessoas que: _____ (IF31)²⁶

Considerando que o PEI é um documento que objetiva planejar ações e prestações de serviços que deem suporte ao estudante PAEE, faz-se necessário realizar a análise cultural desse estudante, portanto, a aplicação de questionamentos que identifiquem somente informações de ordem burocrática não é eficiente para este fim. Após a análise destes dois primeiros tópicos, não foi encontrado em nenhum dos documentos um modelo que abrangesse todos os pontos. Segundo Stainback e Stainback (1999), para que seja feita a análise cultural de uma pessoa e/ou família, se faz necessário a construção de uma descrição rica que abranja o histórico de vida desse sujeito.

Reconhece-se a dificuldade em determinar uma única forma de se obter informações relevantes sobre o estudante PAEE, por isto, as avaliações devem ser feitas com múltiplos instrumentos e múltiplos aplicadores. Além disto, é importante ressaltar as informações das

²⁶ Documento Adaptado conforme orientações do material: FLEITH, D. de S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos.** v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, 121 p.

pessoas que mais conhecem o estudante: ele mesmo, sua família e pessoas próximas, essas informações devem ser vistas como dicas valiosas para refletir sobre o desenvolvimento do estudante PAEE.

5.3.1.2 INFORMAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA

Os dados referentes à família apresentavam tanto indagações sobre dados básicos como nome e contato até perguntas relacionadas à rotina e preferências da família e do estudante PAEE pela perspectiva da família. Uma análise geral permitiu identificar que este é um tópico que não foi abordado em todos os documentos encontrados e que, embora alguns documentos não apresentassem tópico específico sobre os dados familiares, alguns deles traziam informações quanto ao nome dos pais/responsáveis dentro do tópico informações sobre o estudante (IF5, IF19-A, IF27, IF32-A, IF32-B, IF35). Além de informações sobre o nome dos pais/responsáveis, os documentos IF2-B, IF27 e IF35 faziam indagação sobre o número de telefone dos mesmos.

Entre os documentos que solicitavam uma quantidade maior de informações sobre a família encontravam-se os documentos da IF4, IF12, IF17, IF20, IF29-A e IF35, nos quais, além de dados de identificação, era perguntado sobre a profissão, escolaridade e quantitativo de pessoas que residiam no domicílio. Além disso, havia documentos que apresentavam indagações de ordem psicossocial aos membros da família, por exemplo: “Situação socioeconômica” (IF35), “Religião da família: _____ É praticante? ()Sim ()Não” (IF4).

Pode-se afirmar que o documento do IF4 foi o mais abrangente no tópico relacionado à família devido à peculiaridade de ser um compilado de seis fichas diferentes, das quais cinco delas eram documentos que abordavam questões sócio familiares. Alguns apontamentos se repetiam em mais de um documento, por exemplo: “informações sobre a profissão dos pais, pessoas que residiam com o estudante PAEE e dados sobre a gestação e primeira infância do estudante” (IF4), além disso, destaca-se:

Hábitos Familiares: (Sempre/ Algumas/ vezes/ Raramente/ Nunca)
Leem revistas, Leem jornais, Leem livros, Ouvem música, Frequentam cinema, Outros (teatro), parques.
Atualmente o aluno tem algum acompanhamento clínico?()Sim ()Não
Qual? _____
O aluno apresenta algum problema de saúde? ()Sim ()Não. Qual?
O aluno usa alguma medicação? () Sim () Não. Qual? Há quanto tempo?
A medicação interfere no processo de aprendizagem. Justifique a situação?
Faz uso de órtese ou prótese? ()Sim ()Não. Qual?
Qual é o posicionamento da família mediante a vida escolar do aluno?
A família se envolve nos projetos realizados na escola?

Participa da reunião () Sim () Não () Às vezes
 Participa de comemorações () Sim () Não
 Visita a escola sem ser chamado? () Sim () Não () Às vezes.
 Tem consciência dos direitos do seu filho na educação inclusiva () Sim () Não.
 Exige a garantia dos direitos já adquiridos na educação inclusiva () Sim () Não.
 A família participa da vida pessoal e escolar do aluno? () Sim () Não. Habilidades
 () Sim () Não. Quais?
 Dificuldades () Sim () Não. Quais?
 Quais as expectativas da família com relação ao desenvolvimento e escolarização
 do seu filho? () Consegue se deslocar sozinho. () Só sai acompanhado. ()
 Pergunta se pode tocar ou comer objetos / coisas que não conhece. () Se defende
 quando está sendo ameaçado.
 () Sabe usar o telefone. () Conhece dinheiro e seu valor. () Usa dinheiro para
 fazer compras. () É agressivo. () Consegue dar recados ou relatar situações do
 dia-a-dia.
 Tem alguém da família no qual ele se identifica muito? Quem? (IF4)

Tais questionamentos podem contribuir com o avaliador na identificação de quais metas relacionadas às habilidades da vida diária precisam ser traçadas para o estudante PAEE em curto, médio e longo prazo, levando em consideração os desejos da família e as características apresentadas pelo estudante. Possibilita, também, a identificação de pontos de partida para conseguir alcançar essas metas e quais suportes materiais e humanos o estudante PAEE tem à disposição no primeiro momento. Glat, Vianna e Redig (2012) afirmam que “no PEI são registradas as necessidades educacionais especiais da criança ou jovem, com base na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo e integra o processo educacional individual do aluno. (p. 85)

Mesmo considerando que cada estudante é único e nada pode ser generalizado, alguns questionamentos apresentados no documento do IF4 sobre a organização familiar e a gestação do estudante trouxeram reflexões sobre a real importância da priorização de indagações como essas para elaboração do PEI, em especial, nesta faixa etária, pois, de forma geral, elas não oportunizam a criação de estratégias que auxiliem no planejamento para inclusão escolar do estudante PAEE.

Alguns dos filhos é adotivo?
 Alguém da família faz ou já fez tratamento psicológico ou psiquiátrico? Quem?
 Por quê? Concluiu o tratamento?
 Houve alguma tentativa ou mesmo suicídio na família?
 Houve alguma tentativa ou mesmo homicídio na família?
 Há alguém viciado na família? Quem? Em quê? () álcool () fumo ()
 drogas () Qual?
 Os pais tinham alguma expectativa em relação ao sexo do bebê?
 Duração da gestação: Fez pré-natal?
 Como foi o parto? () Normal () Cesariana () Fórceps
 Houve alguma complicação durante o parto?
 Foi necessário utilizar algum recurso? () oxigênio () ressuscitador ()
 transfusão sanguínea () outros
 A mãe apresentou algum problema durante a gravidez? () emocional () queda/
 mês () medicamentos controlados () infecção () rubéola () sarampo ()
 toxoplasmose () outros (IF4)

Outras das questões específicas desse documento nos remeteram às entrevistas realizadas nas etapas do ensino infantil e fundamental, pois faziam uso de questionamentos e testes psicológicos que utilizavam o termo “criança” e faziam referência a etapas do desenvolvimento relacionadas à infância. Como no exemplo:

A criança tem acesso a: Brinquedos pedagógicos? () Sim () Não.
jogos? () Sim () Não. Revistas? () Sim () Não. Livros? () Sim () Não.
brinquedos eletrônicos? (...)
HISTÓRIA DE VIDA (Mãe) CONCEPÇÃO
Você queria engravidar? () Sim () Não.
A gravidez perturbou a vida do casal ou de um dos pais? () Sim () Não.
Como foi a gestação? (cuidados pré-natais, doenças, sintomas, alimentação), como
foi o parto? (sofrimento fetal, má oxigenação, lesões),
AMAMENTAÇÃO: Mamou no peito? () Sim () Não
Como foi a passagem do peito para a mamadeira? E para a papinha? EVOLUÇÃO
PSICOMOTORA: Engatinhou com que idade?, Caía muito? () Sim () Não
Era corajoso ao explorar, engatinhando, um novo espaço? () Sim () Não. Como
evoluiu a coordenação dos movimentos finos (segurar um brinquedo, uma colher,
rabiscos que fazia), E dos grandes músculos? (Chutar uma bola, correr), Hoje, é
agitado(a)? () Sim () Não. Anda de bicicleta sem rodinha? () Sim () Não
sobe em árvores? () Sim () Não,
FALA: Com que idade começou a falar?, Trocava letras? () Sim () Não Quais?,
Hoje:, Troca letras? () Sim () Não Fala muito / pouco (ansioso) () Sim () Não.
Fala de uma forma que todos entendem? () Sim () Não. Dê um exemplo de como
ele (a) fala: , Consegue dar um recado? () Sim () Não. Faz compra sozinho (a)?
() Sim () Não. (IF4)

Os instrumentos do IF2-B, IF10, IF14-A, IF14-B, IF30 e IF34 continham um campo específico para descrição discursiva de dados considerados relevantes acerca da composição e rotina familiar, histórico de conflitos na família, fatos que marcaram a infância do estudante PAEE e a relação social dele, todavia, todos faziam referência a ele no período da infância. Frisa-se que estes documentos estavam sendo utilizados com jovens e a análise deles levantou questionamentos quanto a sua fidedignidade e a finalidade de se ter esse tipo de informação para pensar ações que favoreçam a escolarização do estudante PAEE no ensino médio.

Acredita-se que o uso desses modelos de formulários são utilizados pela ausência de exemplos de instrumentos compatíveis com a idade dos jovens no ensino médio, consequência direta da carência nacional de publicização de estudos que possam servir como modelos para subsidiar o planejamento para estudantes PAEE de forma geral e, em especial, no ensino médio. A ausência de diretrizes que demonstrem os passos a serem seguidos para implementação do PEI também é mencionada por Costa (2016), que ressalta o fato de não existir regulamentação legal em nível nacional para o PEI, o que “dificulta ainda mais sua aplicação na prática” (2016, p. 12). Além do exposto, pode-se acrescentar ao conjunto a ausência cultural de uma prática docente que se utilize de inventários científicos, problemas com a formação dos profissionais e a visão caritativa sobre os estudantes PAEE, entre outros.

A narrativa das famílias apareceu nos instrumentos de forma aleatória, sem uma condução por parte do entrevistador que permita situar os pais/responsáveis sobre qual período e que fatos são considerados relevantes e, dessa forma, possibilitar que os entrevistados de fato narrem episódios relevantes sobre o desenvolvimento do estudante PAEE que contribuam com sua escolarização no ensino médio.

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

No IDEA (US, 2004) afirma-se que as famílias podem contribuir com a construção do PEI de seus filhos e orienta-se sobre como ela deve proceder nas reuniões que subsidiam a construção deste documento. Munster *et al* (2014) pontua a recomendação de que “pais recebam uma cópia do PEI e que sejam estimulados a colaborar com a construção do processo. A equipe deve se certificar que os pais compreendam os termos específicos e a importância das informações nele estabelecidas (p. 45).

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

O IDEA (US, 2004) regulamenta que o PEI deve pautar a atuação dos profissionais em três estágios, sendo o primeiro deles a etapa do PEI que consiste em pontuar as preocupações e sonhos dos pais para com o desenvolvimento de seu filho PAEE a curto, médio e longo prazo. Munster *et al* (2014) explica que “as metas são etapas intermediárias e mensuráveis para se atingir determinado objetivo” (2014, p. 45).

Na construção de um roteiro para o PEI entende-se que a participação do estudante e de sua família, bem como de uma equipe multidisciplinar antes e durante o processo, é importante. Sendo assim, para o preenchimento da primeira etapa de avaliação para elegibilidade, a ser realizada antes da elaboração do PEI em si e que corresponde à

identificação e avaliação do estudante, defende-se que o estudante PAEE e sua família devem ser convidados a opinar sobre aspectos como: dados pessoais da família, perfil sócio cultural da família e expectativas da família com relação ao desenvolvimento e escolarização do seu filho PAEE.

Os dados pessoais do estudante e da família podem ser compostos por questões que abordem nome, data de nascimento, escolaridade, ocupação, vias de contato, informações sobre outras pessoas que residem com o estudante PAEE e observações quanto à participação da família na vida escolar deste aluno.

O tópico sobre o perfil sócio cultural da família pode ser pautado em indagações sobre: a perspectiva dos pais quanto à vida de seu filho, considerando os aspectos culturais e sociais; a autonomia do filho na realização das atividades diárias, bem como por perguntas que possibilitem a equipe de elaboração do PEI construir hipóteses sobre como funciona a rotina do estudante PAEE e de sua família considerando questões culturais e financeiras e de que forma isso pode auxiliar na construção de estratégias para se atingir as metas propostas pelo PEI.

O último ponto deve buscar fornecer espaço para que as famílias possam manifestar seus desejos, anseios e opiniões relacionadas à escolarização de seus filhos, tratam-se das expectativas da família com relação ao desenvolvimento e escolarização do seu filho PAEE. O tópico deve apresentar questões dissertativas sobre objetivos, dificuldades, facilidades e apoios necessários considerados pertinentes e/ou com histórico de sucesso para escolarização do estudante PAEE sujeito do PEI em questão.

5.3.1.3 INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS EDUCACIONAIS PREGRESSAS

Sobre o tópico “Informações institucionais educacionais pregressas”, constatou-se que 11 documentos (IF7-A, IF7-B, IF8, IF13, IF16, IF19-B, IF20, IF27, IF31, IF32-A, IF32-B) não apresentavam nenhuma informação a respeito deste tópico.

As informações que mais apareceram nos documentos analisados estavam relacionadas ao nome da instituição anterior, período em que o aluno estudou nela e se esse estudante participava do AEE. Essas informações foram identificadas em documentos como no IF2-A, IF2-B, IF4, IF12, IF14-A, IF14-B, IF17, IF29-A e IF35.

Os documentos IF14-A, IF14-B, IF17, IF30 e IF35, além das questões já expostas, faziam indagações sobre a idade com que o estudante entrou na referida escola, seu histórico

escolar, informações relevantes sobre o estudante PAEE e o tipo de atendimento educacional especializado recebido na escola, como demonstra o exemplo abaixo.

Nome da instituição: _____
Endereço da instituição: _____
História escolar e antecedentes relevantes: _____
Motivo do encaminhamento para o atendimento educacional especializado (dificuldades apresentadas pelo(a) aluno(a)), caso tenha ocorrido: _____
Atendimento especializado recebido: _____ (IF14-A)

O documento do IF12 apontava as mesmas questões, todavia, traziam o termo “Histórico escolar (comum e especial)”, com o intuito de indagar acerca de antecedentes considerados relevantes, bem como quais eram as dificuldades apresentadas pelo estudante. O questionamento sobre o histórico escolar do estudante, especificamente, levou à reflexão sobre qual perspectiva de inclusão educacional vem sendo adotada, pois ao mesmo tempo em que se defende a inclusão dos estudantes PAEE nas escolas regulares o termo utilizado retrata, ainda, um contexto onde o ensino comum e a educação especial são vislumbrados de forma paralela e não complementares ou suplementares.

No documento do IF33, além das questões relacionadas à trajetória escolar do estudante PAEE, havia perguntas quanto à existência, no passado, de algum tipo de acompanhamento terapêutico e os detalhes deste. Os documentos do IF10, IF30 e IF34 foram os que mais apresentaram indagações sobre o processo de aprendizagem do estudante PAEE. Com os questionamentos apontados por estes documentos como do IF30, percebeu-se que havia um intuito de, além de desejar saber qual a escola anterior do estudando, saber sobre a maneira como o ensino foi ofertado.

Onde estudou? _____
Como era feito o acompanhamento escolar? _____
Fazia uso de sala de recursos? _____
Havia envolvimento da família na vida escolar? _____
Faz uso de material de apoio específico em sala de aula? Qual? _____
Precisa de prova adaptada a sua necessidade? _____
Como eram os métodos avaliativos da escola anterior? _____
Estuda sozinho em casa ou recebe esforço? _____ (IF30)

As perguntas encontradas no documento do IF34 davam indícios equivalentes, pois percebeu-se que as perguntas buscavam respostas que permitiriam entender que ações relacionadas ao desenvolvimento do estudante já foram adotadas e como ele reagiu a elas.

(Pode ser solicitado à(s) escola(s) anterior(es) um relatório escrito pontuando as questões solicitadas, para compor o portfólio do estudante.)
O discente registrou desenvolvimento e avanços na escola?
Qual(is) dificuldade(s) e qual(is) facilidades apontadas pelos professores?
O discente teve algum apoio especializado ou recurso de tecnologia assistiva?
A escola dispunha de todos os recursos e tecnologias assistivas necessárias para o apoio ao discente, e qual(is) seria(m) interessante(s) se tivessem?
O discente se adaptou aos recursos disponibilizados?

O discente realizava as mesmas atividades e conteúdos dos demais estudantes da turma?
O discente frequentou o atendimento educacional individualizado AEE, por qual motivo e onde?
O discente registrou avanços no AEE?
O discente demonstrou interesse e empenho para se desenvolver nos conteúdos?
O discente mantinha bom relacionamento interpessoal na escola?
O discente participava de todas ações e eventos da escola, compartilhava os espaços da escola como os demais estudantes?
Quais expectativas dos professores e equipe pedagógica com relação ao desenvolvimento escolar do discente? (IF39)

Os documentos IF19-A e IF29-B faziam referência à importância da descrição breve do histórico do estudante e deixavam espaço para que elas fossem feitas de forma descritiva, porém sem dar subsídios para nortear essa narrativa. Por outro lado, o documento do IF5 restringia-se a perguntar o nome da escola anterior do estudante PAEE e o documento do IF17 indagava sobre o desenvolvimento nas séries iniciais, as questões de relacionamentos interpessoais na escola anterior, pontuando, também, sobre o tipo de escola frequentada pelo estudante, regular ou especial e sobre a presença ou não de relatórios desse período.

A análise desse tópico identificou que foram poucos os documentos que buscavam dados sobre as escolas anteriores com a intenção de saber quais caminhos já haviam sido adotados e quais as implicações destes na vida do estudante. Defende-se que a busca por informações pregressas da vida do estudante PAEE para elaboração do PEI deve superar a intenção de buscar informações para o levantamento de hipóteses diagnóstica, e sim focar na busca por repertórios de partida, visando a elaboração do plano de ação para o estudante.

Todas as entrevistas e avaliações aplicadas antes da elaboração do PEI devem pautar-se na busca por resultados que possibilitem a obtenção de pistas para se iniciar um processo de reflexão sobre quais objetivos e estratégias irão compor o PEI, vislumbrando o sucesso do estudante PAEE. Esse entendimento deve estar presente tanto para questões de desenvolvimento da autonomia do estudante, quanto para se pensar na adesão ao currículo formal pelo estudante PAEE. Especificamente sobre como planejar o ensino do currículo formal, Stainback e Stainback (1999) ressaltam que em:

primeiro lugar, as informações de várias fontes são reunidas para identificar as necessidades funcionais do currículo de um determinado indivíduo. Em segundo lugar, as informações são reunidas para identificar os objetivos importantes do currículo, a partir de um inventário dos locais de educação regular e do conteúdo do currículo. Em terceiro, a equipe educacional usa essa informação para negociar os objetivos anuais para o aluno e tomar uma decisão com respeito a que esquemas seriam mais adequados para atingir os objetivos. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 249)

Portanto, as informações educacionais pregressas podem ser oriundas de duas perspectivas, a da família, e aqui subentende-se também a fala do próprio estudante PAEE

caso tenha lembranças sobre esse processo, e a da escola anterior do estudante, não somente para saber o nome e se o estudante frequentava o AEE, mas para saber se este estudante possuía PEI e quais as medidas adotadas pela escola que funcionaram com ele. Tais informações servem de base para a tomada de decisões mais assertivas na elaboração do novo PEI, ressalta-se que, considerando um cenário ideal, é importante que o estudante PAEE e sua família tenham em seu domínio todos os PEIs anteriores elaborados para ele ao longo da sua vida escolar, pois este é um documento que pertence ao estudante.

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

O diálogo com a escola anterior do estudante PAEE deve priorizar a obtenção de informações relacionados ao desenvolvimento dele, quais técnicas, suportes e caminhos foram adotados e bem sucedidos pela escola para garantir condições de participação e aprendizagem para o estudante PAEE. Pode-se realizar perguntas direcionadas aos apoios pedagógicos, como por exemplo, a) se haviam e de que forma ocorriam, b) se havia a utilização de TA pelo estudante, c) quais os tipos de diferenciações foram realizadas nas atividades, d) o que despertava no estudante o interesse pelo próprio processo de ensino-aprendizagem, e) como ocorria a interação social com os colegas e, no caso de estudantes que apresentassem dificuldades que iam além da escolarização, f) quais estratégias eram adotadas para melhorar o nível de autonomia por parte desse estudante na comunicação, locomoção e atividades da vida diária, além de sondar sobre g) como ocorria a participação da família nesse processo, e h) de que forma a escola mediava essa participação.

5.3.1.4 INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS EDUCACIONAIS ATUAIS

O presente tópico traz informações gerais relacionadas ao estudante PAEE nos dias atuais, ou seja, dentro dos IFs. Pode-se inferir que é um tópico um tanto quanto redundante, tendo em vista que algumas das informações aqui contidas também estão presentes no primeiro tópico de Informações sobre o estudante. Entretanto, devido ao fato de existirem documentos que possuem os dois tópicos e que em algumas situações são acrescentadas

diferentes informações ao tópico “informações institucionais educacionais atuais”, considerou-se pertinente realizar a análise deste item.

Observou-se que dos 27 documentos analisados, 11 não apresentavam o referido tópico em específico, sendo que IF5, IF8, IF10, IF13, IF14-B, IF19-B, IF27, IF29-B, IF31 e IF34 apresentavam dados que poderiam ser alocados neste tópico, mas foram encontrados no tópico relacionado às “Informações sobre o estudante”. Somente o IF7-A não apresentava dados relacionados ao estudante PAEE no IFs em seu documento.

As informações mais encontradas nos documentos do IF2-B, IF7-B, IF12, IF14-A, IF29-A, IF32-A, IF32-B e IF35 estavam relacionadas a “dados da instituição, ano de ingresso, curso, turma e qual o motivo do encaminhamento para o atendimento educacional especializado”.

Além das informações já apresentadas, os documentos do IF7-B, IF12 e IF14-A sondavam sobre quais as dificuldades apresentadas pelo estudante PAEE e os tipos de atendimento que ele estava recebendo. O IF35, além das informações comuns, manifestava atenção às questões de vigência do curso e do plano, bem como sobre a equipe que trabalhava com o estudante PAEE, fossem eles profissionais internos ou externos ao instituto. O IF7-B ainda acrescentava dados relacionados ao tipo e à frequência do atendimento extraclasse oferecido ao estudante PAEE.

- 1.2 Dados Escolares; 1.2.1 Escolaridade atual
- 1.2.1.1 Instituição/Campus:
- 1.2.1.2 Ano de ingresso na Instituição:
- 1.2.1.3 Curso:
- 1.2.1.4 Vigência do Curso:
- 1.2.1.5 Vigência do Plano:
- 1.2.1.6 Período de escolaridade atual (classe regular):
- 1.2.1.7 Motivo do encaminhamento para o AEE:
- 1.2.1.8 Equipe responsável pelo PAEE:
 - 1.2.1.8.1 Servidores membros do NAPNE (Nome/função)
 - 1.2.1.8.2 Servidores membros da equipe multidisciplinar (Nome/função),
 - 1.2.1.8.3 Membros externos da equipe multidisciplinar (quando houver) (Nome/Instituição-Rede/função) (IF35)

O documento do IF16 apresentava questões sobre a necessidade educacional específica do estudante PAEE, quais apoios ele necessitava, o curso e a forma de oferta na qual o estudante participava, além de outras informações institucionais. O que é interessante ressaltar neste documento é a informação de que os atendimentos ofertados ao estudante PAEE estavam registrados no Módulo Educacional “RMConceta”. Trata-se de um módulo educacional online implementado por uma das unidades do IFs que integra todos os sujeitos e serviços que fazem parte da instituição, o sistema fornece dados desde o momento em que os indivíduos prestam o processo seletivo para ingressar na instituição e faz conexão com

outros sistemas vigentes no instituto, além de promover a comunicação entre a reitoria e os demais *campi*. Neste caso específico, percebeu-se que o registro no sistema não se constituiu como uma obrigatoriedade, embora acenasse para isso.

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

O instrumento do IF2-A apresentava dados um pouco diferentes da maioria e fazia indagações sobre a participação do estudante PAEE em atividades extraclasse e se ele recebia algum tipo de auxílio financeiro. O IF17 utilizou-se do espaço para solicitar a autorização para o acompanhamento pelo NAPNE e para divulgar informações de saúde entre os professores.

Enquanto isso, os instrumentos IF4, IF20 e IF32-B indagavam sobre dados gerais relacionados ao estudante enquanto sujeito, além das informações sobre a participação do estudante PAEE nos IFs. O documento do IF2-B questionava se o estudante PAEE ingressou na instituição através do sistema de cotas ou não, o arquivo apresentava também um espaço para anexar uma foto do estudante. Este foi o único instrumento que fazia essa solicitação, simples, mas significativa, em especial para os professores, pois de acordo com a literatura estes normalmente transitam por diversas turmas e trabalham com dezenas de estudantes por dia, fato apontado pela categoria como um aspecto desafiador para se pensar estratégias individualizadas.

Quanto ao IF33, consideram-se interessantes as indagações propostas, porém, em outros documentos analisados, as informações se encontravam no subtópico da avaliação e estavam voltadas, mais especificamente, para o desenvolvimento do estudante PAEE dentro da sala comum. As pontuações são apresentadas pela perspectiva do professor da disciplina.

1. Na sua percepção, está tendo dificuldades com o curso do IFSP? Se sim, quais? (Considerar questões acadêmicas, sociais, emocionais, de acessibilidade...)
2. Em quais disciplinas tem mais facilidade? Por quê?
3. Em quais disciplinas tem mais dificuldade? Por quê?
4. Você falta muito? Se sim, por quê?
5. Na sua opinião ou percepção, quais estratégias de ensino facilitam sua aprendizagem?
6. Na sua opinião ou percepção, quais estratégias de ensino dificultam sua aprendizagem?

7. Você conhece todas as possibilidades de apoio acadêmico existentes no IFSP? Se sim, você os utiliza? (Horários de atendimento dos professores, monitoria/apoio pedagógico/"reforço", recuperação paralela, atendimento na CSP,...)
8. Você tem o hábito de estudar fora do horário de aula? De que forma? (Se não, justificar...)
9. Você trabalha? Se sim, qual horário/ jornada de trabalho e em que dias? (IF33)

Outras informações importantes foram apresentadas apenas em alguns documentos como: a necessidade de acessibilidade arquitetônica (IF8); de recursos humanos (IF10) e; de ordem material (IF27):

Outros apoios/serviços (outros profissionais/serviços que o estudante frequenta, internos e externos ao IF8):

- Psicologia
- Assistência social
- Psicopedagogia
- Área médica. Qual especialidade?
- Fisioterapia
- Fonoaudiologia
- Equoterapia
- Transcrição de material em braille/tinta
- Tradutor intérprete de LIBRAS
- Professor de LIBRAS
- Outros: _____ (IF8)

Há necessidade de adaptação de acessibilidade? () Não () Sim. Qual (is)?

- Arquitetônica: _____
- Comunicacional: _____
- Metodológica: _____
- Instrumental: _____
- Programática: _____
- Atitudinal: _____ (IF10)

Atendimento Específico: () Não () Sim

- Ledor e/ou Transcritor
- Material didático em Braille
- Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
- Cuidador
- Lupas
- Intérprete repetidor/Oralizador
- Material didático com texto ampliado
- Professor de apoio
- Muleta/bengala
- Guia intérprete
- Outras condições/ recursos específicos necessários: _____ (IF27)

O entendimento da instituição sobre a necessidade de se planejar a chegada dos estudantes para suprir suas necessidades desde o primeiro dia reflete diretamente no estudante PAEE que ingressa nestes institutos. Sobre esse tema, Marques (2014) aponta que “desde o diagnóstico ou avaliação do sujeito, algumas instituições já constroem estratégias que melhor se adaptem à sua característica. Já outras, desde o processo seletivo, sem apoio, à sala de aula, demonstram indiferença ou desconhecimento de como lidar com esse sujeito” (2014, p. 47).

Entende-se que este tópico se faz necessário para refletir sobre qual o contexto que o estudante PAEE passará a frequentar, como por exemplo: carga horária, apoios, bem como com qual equipe de profissionais poderá contar dentro do IFs, pois mesmo que haja uma concepção de quais profissionais compõem a equipe dos institutos, as próprias resoluções instituídas pelos NAPNEs não são unânimes com relação a isso.

Sobre quem são os profissionais que atuam na elaboração do PEI, Blackwell e Zachary (2014) ressaltam que “a equipe deve incluir os pais do aluno, pelo menos, um professor de educação geral e um professor de educação especial (p. 2), lembrando que isso é o mínimo, pois devem participar da elaboração do PEI o próprio estudante PAEE, a família dele, todos os professores do estudante, pedagogo, membros do NAPNE, interprete, profissional de apoio e todo profissional que tenha relação direta com o desenvolvimento dele, como sugere o IDEA (US, 2004), Tannús-Valadão (2011) e Munster *et al* (2014).

Embora considere-se a importância das informações compartilhadas neste tópico, entende-se que ele pode ser pontuado no tópico específico para avaliação do estudante PAEE, momento em que se aborda, com detalhamento, algumas das informações aqui apresentadas. Portanto, ao elaborar o PEI é relevante obter informações do tipo: *campus* que o estudante frequenta, matrícula, ano e curso em andamento, turno, prazos, períodos e vigências do curso, atividades, programas, bolsas e benefícios que o estudante dispõe.

Além das informações gerais buscam-se orientações sobre os membros do NAPNE e servidores do instituto responsáveis pelo acompanhamento do estudante PAEE e, quando houver, quais profissionais da equipe multidisciplinar devem desenvolver trabalhos com esse estudante, de que tipo e qual o contato, quais as diferenciações necessárias ao estudante e quais suportes materiais e humanos serão utilizados para que ele possa participar de forma ativa na instituição de ensino.

5.3.1.5 CONDIÇÕES DE SAÚDE GERAL

“Condições gerais de saúde” é um tópico presente em 19 dos 27 documentos analisados. Acredita-se que um dos fatores que justificam a importância que os profissionais da educação atribuem à obtenção do diagnóstico e à descoberta do CID seja um reflexo do longo período histórico em que a deficiência era compreendida como patologia e, posteriormente, da vinculação da escolarização desse público pelo viés médico terapêutico.

Os dados coletados permitiram afirmar que entre os 19 documentos que demandam informações relacionada à saúde, 13 deles faziam indagações diretas quanto à presença de laudo e/ou diagnóstico dos estudantes atendidos pelo NAPNE, mesmo havendo alguns decretos de âmbito nacional como a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que afirmam que o AEE é um acompanhamento pedagógico e, portanto, dispensa a presença de laudos médicos.

Por outro lado, oito dos documentos analisados (IF5, IF7-B, IF13, IF19-A, IF29-A, IF29-B, IF31, IF34) não traziam em seu conteúdo tópicos destinados a essa questão. Os cinco primeiros documentos, embora não entrassem em detalhes, indagavam sobre qual o diagnóstico do estudante PAEE, informação também encontrada no subtópico sobre os dados iniciais.

Nos documentos do IF7-B, IF13 e IF29(A e B) não foi encontrada nenhuma informação quanto a questões relacionadas à saúde, nem questões individuais de ordem biológica. Embora não se defenda a exigência do diagnóstico como rótulo e estigma da deficiência para o estudante PAEE, entende-se que, no caso de algumas condições, ele é necessário para que junto com as informações psicossociais do indivíduo se possa refletir sobre a melhor maneira de planejar o ensino considerando as singularidades do estudante.

Faz algum acompanhamento médico especializado/sistemático? Sim () Não ()
Dados do acompanhamento médico: _____
Nome do médico/especialista: _____
Especificidade: _____
Local: _____
Início do tratamento: _____
Término do Tratamento: _____
Possui laudo: Sim () Não ()
Breve relato das informações do laudo: _____ (IF16)

Alguns documentos apresentavam um quantitativo maior de informações e questionavam a presença ou não de um diagnóstico, bem como a especificação do mesmo (IF4, IF12, IF16, IF17, IF20, IF27, IF30, IF32A, IF33, IF35). Nestes documentos foram solicitadas informações sobre o uso de medicamentos, acompanhamento médico e/ou terapêutico e, em caso positivo, foram solicitadas informações de contato com os profissionais.

Já foi a/ao Psicóloga/o? ()Sim ()Não. Caso sim, informe o motivo: _____
Já foi a/ao Psiquiatra? ()Sim ()Não. Caso sim, informe o motivo: _____
Já foi a/ao Neurologista? ()Sim ()Não. Caso sim, informe o motivo: _____ (IF2-B)

Qual foi o diagnóstico médico e CID?
O discente toma alguma medicação?
Quando e por que os responsáveis procuraram por atendimento médico?

Atualmente o discente recebe algum atendimento clínico especializado (fonoaudióloga, T.O., fisioterapeuta, psicólogo)? _____ (IF17)

Você tem algum diagnóstico clínico? () NÃO () SIM
() Baixa Visão () Cegueira () Deficiência Auditiva () Surdez () Surdocegueira () Deficiência Física () Deficiência Intelectual () Deficiência Múltipla () Autismo () Síndrome de Ásperger () Transtorno Desintegrativo da Infância () Síndrome de Rett () Altas habilidades/Superdotado () Outros: _____ () Sim, mas não sei informar. () Sem diagnóstico clínico.
(Providenciar uma cópia do diagnóstico – Laudo médico)
Qual profissional atesta o diagnóstico?
() Médico () Psicólogo () Fonoaudiólogo () Terapeuta Ocupacional () Fisioterapeuta () Outro: _____
Se não há diagnóstico, há uma hipótese? Qual? Por quê?
Você faz uso de algum medicamento? () NÃO () SIM. Qual(is)? _____
Faz algum acompanhamento clínico? () NÃO () SIM. Qual(is)? _____
Há quanto tempo? _____ Nome e contato do profissional (tel./e-mail): _____
É atendido pela Assistência Estudantil?
() NÃO () SIM. Qual(is) auxílios?
Tem necessidade de alguma adaptação ou adequação? (Acessibilidade/ Tecnologia Assistiva) (IF33)

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

Condições físicas e informações clínicas (descrição das características físicas, fisiológicas, neurofisiológicas e/ou psicológicas limitadoras ou incapacitantes, consubstanciando as informações com laudos prévios fornecidos pela família (quando houver) ou com instrumentos diagnósticos aplicados ao estudante no transcurso do diagnóstico escolar):
Uso de medicações e recomendações na área da saúde (indicação de eventuais medicamentos utilizados pelo estudante e seus respectivos efeitos sobre a conduta afetivo-relacional e sobre a aprendizagem, além da relação dos cuidados a serem adotados no âmbito escolar para a preservação de sua saúde) (IF35)

Salienta-se que no PEI este assunto deve ser abordado a critério de informação, em especial, no que se refere ao uso de medicamentos ou outros objetos pelo estudante PAEE, pois o PEI se trata de um planejamento com fins educacionais. Portanto, questiona-se a relevância de um tópico específico para abordar questões relacionadas à saúde no PEI, essas informações podem estar inseridas de forma sintetizada dentro do tópico “Informações sobre o estudante”.

Ressalta-se que embora algumas das informações aqui analisadas estivessem presentes dentro de documentos intitulados como PEI, no entendimento do IDEA (US, 2004) os tópicos apresentados nesta etapa são realizados antes da reunião para elaboração do documento, bem como: avaliações para definir se o estudante PAEE precisa de um

planejamento educacional individualizado e, em caso afirmativo as avaliações de repertório de partida do estudante; autorização por escrito do próprio estudante e seus responsáveis para implementação do PEI.

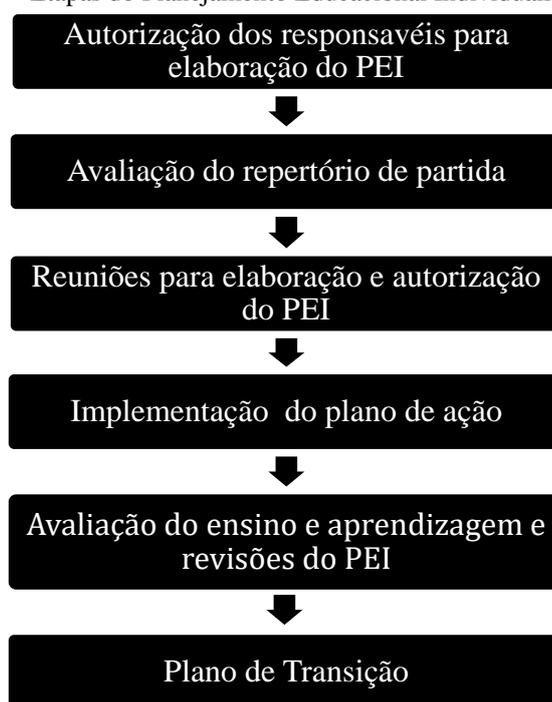
A seguir, serão abordadas as características que envolvem o processo de avaliação para o PEI compostas por avaliações formais e informais, as quais constituem três momentos: avaliação para elegibilidade, avaliação para identificação dos repertórios de partida e avaliação do plano de ação do PEI.

5.3.2 ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO PEI

A elaboração do PEI subdivide-se em etapas que iniciam com conversas com o estudante e sua família sobre as avaliações para identificar se existe a necessidade da elaboração do PEI para o estudante, passando por: reunião para elaboração do PEI, avaliação do estudante para definir o repertório de partida dele, reunião para autorização do PEI proposto, implementação do PEI pelos responsáveis, avaliação da eficácia do PEI e elaboração do Plano de Transição (AMADO; MCBRIDE, 2001; TANNÚS-VALADÃO, 2011).

Blackwell e Zachary (2014) esclarecem que nos EUA as categorias que compõem o PEI levam em consideração “informação da avaliação, dinâmica de reuniões PEI, o conteúdo PEI e a participação dos alunos no processo de desenvolvimento do PEI” (2014, p. 10). Considerando o exposto, a figura a seguir demonstra as etapas entendidas como necessárias à elaboração do PEI. A análise dos dados busca realizar um diálogo entre estas etapas e os dados encontrados nos documentos utilizados pelos NAPNEs dos IFs.

Figura 5 – Etapas do Planejamento Educacional Individualizado (PEI)



Fonte: Amado e Mc Bride (2001), US (2004), Tannús-Valadão (2011)

5.3.2.1 AVALIAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PEI

A primeira caracterização e avaliação do estudante tem a função de elegibilidade para a elaboração do PEI, essa solicitação pode ocorrer por parte do estudante, da família ou da instituição escolar. Após a solicitação, autores e a legislação americana sugerem que o processo deva ocorrer em até 60 dias (AMADO; MCBRIDE, 2001; US, 2004)

Esta avaliação tem a intenção de identificar aspectos de ordem educacional, social e cultural como: compreensão de leitura e escrita, noções espaço-temporal e raciocínio lógico, desenvolvimento social, habilidades físicas e comportamentos que possam interferir na aprendizagem do estudante. Essa avaliação deve ser pautada em entrevistas com o estudante, sua família, profissionais envolvidos e quem mais tiver relevância no desenvolvimento do estudante, além de pautar-se, também, na aplicação de instrumentos como: testes, inventários e escalas.

Sobre o processo de avaliação, a primeira observação a ser feita é a de que não foi encontrado, em nenhum dos documentos, qualquer tipo de declaração e/ou carta, por meio da qual o IF/NAPNE informasse à família sobre uma possível avaliação do seu filho e/ou pedindo consentimento para tal. Ressalta-se a importância da existência de um termo que autorize a instituição a elaborar o PEI do estudante, pois caso o documento não seja

previamente autorizado o mesmo não poderá ser criado, já que isso fere o direito de escolha do indivíduo, tal como como prevê o Art. 4º da Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015). “A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa” (BRASIL, 2015, on-line), portanto, ela não é obrigada a ter um PEI caso não assim o deseje.

Ressalta-se que os IF29-B, IF30 e IF33 apresentavam em seus documentos modelos de declaração a ser assinada pelo estudante PAEE para recusa do apoio do NAPNE, todavia, ao observar a ordem dos anexos do documento, nos dois casos era realizado o processo de avaliação do estudante, antes da opção de recusa ser oferecida ao estudante. Os dados do IF30 não permitem afirmar em que momento este documento foi apresentado ao estudante, pois no caso deste NAPNE, os documentos não apresentavam uma ordem numérica. Apresentam-se os termos das declarações:

ANEXO II - DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que eu, <nome do aluno>, CPF nº <CPF>, na condição de pessoa com deficiência e tendo ingressado por reserva de vagas nesta instituição, estou ciente de que tenho direito ao apoio, acompanhamentos e demais procedimentos previstos no processo de adaptação curricular - Plano Educacional Individualizado. Declaro, outrossim, que me recuso a receber os acompanhamentos e demais procedimentos supramencionados.

_____, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do estudante ou responsável legal, em caso de menor de 18 anos.

_____ (IF29-B)

DECLARAÇÃO DE RECUSA DE ATENDIMENTO

Eu _____, aluno do IF30 com a matrícula _____, declaro que não preciso e/ou não quero receber atendimento do NAPNE Campus XXXX. Solicito que os meus dados acadêmicos sejam corrigidos, excluindo a informação que possuo necessidades específicas.

____/____/____

_____ (IF30)

ANEXO IV – DECLARAÇÃO DE RECUSA DE APOIO DO NAPNE

Eu, _____, prontuário _____ do curso _____, venho por meio desta, DECLARAR, para os devidos fins, que o NAPNE ofereceu apoio/acompanhamento durante a minha trajetória acadêmica no IF33 (de acordo com a Resolução IF33 n. 137/2014), no entanto, declaro RECUSAR esse apoio/acompanhamento.

Estou ciente que a qualquer momento, após a assinatura dessa declaração, posso procurar o NAPNE para cancelar a minha recusa e solicitar o apoio/acompanhamento.

Assinatura do(a) Estudante: _____

Assinatura do(a) Responsável: _____

Data: _____ (IF33)

Tannús-Valadão (2011) ressalta a necessidade de a família estar ciente desta avaliação desde o primeiro momento, pois este processo só pode ser iniciado após a autorização dos responsáveis, caso haja a negativa por parte da família, a elaboração do PEI não pode proceder.

A segunda observação a ser feita antes da apresentação da análise de conteúdo sobre o que os NAPNEs utilizam na realização dessas avaliações consistiu no fato de que dentre os 27 documentos utilizados para o planejamento pelos NAPNE, oito deles (IF2-A, IF7-A, IF13, IF17, IF19-A, IF20, IF30, IF32-A) não possuíam características a serem analisadas neste subtópico, pois apresentavam somente dados relacionados à identificação do estudante PAEE e seu diagnóstico, ou seja, não realizavam as demais etapas da elaboração do PEI.

Pontua-se que dentre as orientações apresentadas pelo IF17, uma delas refere-se ao “Plano de Educacional Individualizado (plano de ensino individual)”, inferência a este plano também foi identificada no *checklist* de avaliação final do semestre, onde a primeira pergunta foi: “O Plano educacional individualizado foi realizado e apresentado ao discente? Favor encaminhá-lo ao NAPNE” (IF17). Todavia, dentre os documentos analisados deste NAPNE, nenhum apresentava características de PEI. Embora não se possa afirmar através dos dados qual o entendimento de PEI adotado neste NAPNE, supõe-se que ele esteja sendo construído de forma isolada pelo professor de cada disciplina, atendendo as características de um plano de aula, ou seja, centrado no serviço.

Quanto às características do que deve ser considerado no processo de avaliação para elaboração do PEI, Amado e Mc Bride (2001) apresentam a importância da ação compartilhada, para eles “As pessoas que se envolvem em Planejamento Centrado na Pessoa podem produzir documentação de suas reuniões, propostas, caderno de encargos, ou orçamentos. Estes são apenas pegadas: o caminho é feito por pessoas que caminham juntos.” (2001, p. 03).

Nos documentos analisados foram encontradas informações referentes à avaliação do estudante PAEE descritas de diversas maneiras, muitas delas, em especial, as relacionadas às características socioculturais do estudante PAEE e sua família foram apresentadas no tópico informações sobre o estudante e informações sobre a família. Outras estavam distribuídas ao longo dos documentos. Por este motivo, foram registradas em duas colunas no Excel, “necessidades educacionais especiais do(a) estudante” e “características do desenvolvimento do(a) estudante”, sendo assim, esta análise mescla dados oriundos das duas colunas.

Sobre as necessidades educacionais especiais do estudante, os documentos do IF2 (A e B), IF29-B e IF34 apresentavam informações a respeito das habilidades e dificuldades do estudante, sendo que o IF12 e IF19-B norteavam esse item considerando algumas áreas do desenvolvimento humano. Neste tópico havia dois documentos semelhantes, diferindo apenas em alguns ajustes.

DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

FUNÇÃO COGNITIVA

PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:

ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Observações:

MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:

LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão da língua oral, expressão oral, leitura, escrita, uso de outros sistemas linguísticos (LIBRAS, comunicação alternativa etc.) Observações:

RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Observações:

FUNÇÃO MOTORA

DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação motora. Observações:

FUNÇÃO PESSOAL -SOCIAL

ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade. Observações: Com base nas dificuldades e nas potencialidades apresentadas pelo aluno, indicar quais são as suas necessidades educacionais especiais que constituirão os objetivos no planejamento pedagógico no AEE (IF4).

Sobre os aspectos citados acima, é importante ressaltar que para elaboração do PEI as avaliações precisam ir além da averiguação do que o estudante consegue ou não realizar, pois devem descobrir se ele realiza de alguma maneira não convencional e, caso não realize de forma nenhuma, buscar descobrir o que ele faz para suprir essa demanda. Assim, a avaliação deve identificar, além da defasagem, quais as características positivas e os pontos de partida por onde possa ser iniciada uma intervenção com aquele estudante. Amado e McBride (2001) ressaltam a necessidade de se construir planos que evidenciem as características e experiências positivas.

Além da menção ao desenvolvimento do estudante PAEE, as necessidades desse estudante para que ele possa viver socialmente e ter condições de acesso ao currículo foram indagadas nos documentos do IF4, IF12, IF19-B, IF27, IF33 e IF35:

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO(A) ALUNO(A)

Característica(s) específica(s) apresentada(s):

Sistemas linguísticos ou comunicacional utilizado pelo(a) aluno(a), na sua comunicação:

Condições físicas e de mobilidade do(a) aluno(a):

Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo(a) aluno(a):
 Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o(a) aluno(a):
 Implicações das NEEs do(a) aluno(a) para a acessibilidade curricular:
 Outras informações relevantes (IF12)

Necessidades educacionais especiais (indicação das necessidades educacionais especiais a serem providas pela escola, englobando adaptações curriculares, disponibilização de recursos didático-pedagógicos, equipamentos de acessibilidades, adaptações arquitetônicas e de mobiliário, profissionais de apoio e equipe especializada, dentre outras iniciativas e recursos necessário à superação de barreiras para e plena inclusão do estudante): (IF35)

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

FICHA DE OBSERVAÇÃO – PROFESSOR

Disciplina: _____ Professor: _____ Estudante: _____ Curso: _____

Período 1º	Observação

Legenda: (S)Sim (N) Não (AV) Às vezes (/)Não observado.

Características sociais, mentais, físicas e emocionais:

1. Demonstra interesse pelas atividades
2. Realiza as atividades.
3. Usa equipamentos assistivos.
4. Acusa fadiga após quaisquer atividades.
5. Segue instruções.
6. Apresenta prontidão na aprendizagem
7. Maneja bem o material de aula.
8. Pronuncia as palavras com dificuldades
9. Manifesta timidez
10. Partilha seus objetos com boa vontade.
11. Chora em sala.
12. É cortês com as pessoas.
13. É bem aceito pelos colegas
14. Revela segurança e equilíbrio.
15. Pede ajuda
16. Demonstra agressividade.
17. Aceita mudança na rotina.
18. Conclui as atividades no tempo previsto.
19. É pontual.
20. Demonstra boa memória.
21. Outros.
- 22.
- 23.

 Assinatura do professor (IF27)

Informações Complementares Observações Docentes (se for o caso)

1. Sobre o desempenho geral do(a) estudante?

	Ruim	Satisfatório	Bom	Ótimo
--	------	--------------	-----	-------

A frequência nas aulas é				
A frequência em sala de aula é				
O relacionamento com outros alunos é				
O relacionamento com o/a docente é				
O desempenho acadêmico é				

2. Sobre minha atuação nesta disciplina:

	Poucas Veze	Algumas Veze	Sempre
Tive bom relacionamento com o(a) aluno(a)			
Durante as aulas considerei os diferentes estilos aprendizagem, ou seja, a forma individual adquirir conhecimento			
Oportunizei e incentivei a participação do(a) aluno(a)			

3. Estratégias que foram desenvolvidas com o(a) estudante:

() Participação em Horários de Atendimentos aos Discentes

Observação: _____

() Reformulação da Metodologia da Disciplina

Observação: _____

() Modificações no Relacionamento com o(a) estudante

Observação: _____

() Outros: _____ (IF33)

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

Pontua-se que os documentos analisados não faziam referência à aplicação de testes padronizados e que as necessidades dos estudantes foram consideradas de maneira geral, em especial no contexto de sala de aula. Kurth *et al* (2018) esclarecem os benefícios de um processo de avaliação bem elaborado, todavia, um protocolo de avaliação que atenda ao proposto pelos autores não foi encontrado nos documentos analisados. Para eles:

Ao completar avaliações ecológicas em todas as atividades (ou seja, artes da linguagem, ciências sociais, matemática) e locais (por exemplo, salas de aula, refeitório, corredores, áreas de lazer), uma equipe do PEI estaria bem posicionada para desenvolver uma compreensão abrangente dos suporte necessários em vários domínios (por exemplo, ambiente, de instruções, materiais de estimulação). (KURTH *et al*, 2018, p. 25)

Entende-se como necessário o uso de avaliações iniciais e continuadas mais detalhadas que ponderem as necessidades do estudante nas atividades que fazem parte do currículo formal e nas que são de interesse do estudante. Principalmente, que apresente possíveis caminhos para intervenção e não somente apontem o que o estudante faz ou deixa de fazer, pois afirmar o que o estudante não sabe realizar não irá auxiliar a mediação por

parte do professor ou de outro profissional que venha a atuar junto a esse estudante. O intuito da avaliação é que ela possibilite a criação de estratégias que auxiliem os demais profissionais a implementarem ações de como determinada diferenciação poderia ser feita.

5.3.2.2 REUNIÕES PARA ELABORAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DO PEI

Nos EUA, pelo fato do PEI e todas as suas etapas terem sido instituídas legalmente desde a década de 1990, a realização das reuniões para elaboração e avaliação do PEI são práticas constantes. Na realidade brasileira não há lei de abrangência nacional sobre o PEI e os estudos nacionais que o abordam na perspectiva dos EUA ainda são poucos, tal contexto pode ser comprovado pela escassez de documentos que demonstraram realizar essas reuniões para elaboração do PEI no contexto dos NAPNEs. Ressalta-se que nas reuniões de elaboração de um PEI focado no indivíduo devem participar todos os envolvidos, em especial, o próprio estudante PAEE, independentemente do tipo ou grau de comprometimento que possua, e sua família.

Hawbaker (2007) afirma que o PEI é o documento mais importante desenvolvido sobre o estudante PAEE na escola e que, nas reuniões do PEI, questões críticas são discutidas e decisões imperativas são feitas. Portanto, é essencial a participação de todo estudante PAEE ao longo do processo, inclusive dos estudantes com limitações na oralidade, pois todos os estudantes podem se comunicar de alguma forma, seja de forma escrita, com fotos, com Tecnologia Assistiva ou com sinais e gestos. É ressaltado, ainda, que o fato de preparar os estudantes para liderar a reunião do PEI lhes oferece uma oportunidade real de aprender e praticar competências necessárias à vida, bem como outras habilidades relacionadas.

Considerando a faixa etária que os estudantes dos IFs possuem, é essencial que eles participem da elaboração de seus PEIs e relevante que seus amigos próximos também contribuam nesse processo. Sobre a relevância da participação dos estudantes no planejamento, Stainback e Stainback (1999) relatam que:

... o envolvimento dos alunos em suas próprias experiências de aprendizagem e no planejamento e na implementação de experiências de aprendizagem intencionais e significativas para seus colegas é considerado fundamental para as turmas inclusivas. Os alunos podem propor atividades, reunir materiais e organizar e implementar qualquer ajuda de que algum deles necessite. (p. 246)

No mesmo sentido apresenta-se a pesquisa de Blackwel (2014) que aponta as vantagens de se formar os estudantes para colaborarem com as etapas do PEI. De acordo com a pesquisa, preparar os estudantes PAEE para participarem ativamente da elaboração de seus

PEIs “é uma estratégia eficaz para a construção de habilidades de autodeterminação, o aumento da participação nas reuniões do PEI, e engajar-se no desenvolvimento de seus próprios PEIs”. (BLACKWEL, 2014, p. 12).

Portanto, a participação efetiva dos estudantes PAEE em todas as etapas do PEI é benéfica para o seu desenvolvimento enquanto sujeito, tornando-o mais atuante na elaboração e busca por seus objetivos educacionais e pessoais. Esse tópico foi uma das lacunas mais evidentes nos tipos de planejamento analisados. A seguir, discutir-se-á o conteúdo encontrado dentro dos planos que se referiam a construção de objetivos, diferenciações, estratégias e critérios de avaliação para o estudante PAEE nos IFs.

5.3.2.3 IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

O objetivo deste plano é prever quais tipos de serviços e diferenciações são necessários na vida escolar do estudante PAEE, destacando como realizá-los, por quem e por quanto tempo. Para que haja o detalhamento de metas acadêmicas de um estudante PAEE no contexto da inclusão escolar, deve-se considerar o currículo comum da turma na qual o estudante está matriculado. No que se refere à construção de objetivos individuais dentro de objetivos gerais Stainback e Stainback (1999) consideram que:

Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada um. (p. 241)

Tannús-Valadão (2011) salienta que é possível realizar adequações para atender a diversas necessidades do estudante PAEE e que essas podem “favorecer a acessibilidade física, o acesso ao material didático, a equipamentos adaptados e ao ambiente geral da escola, com a provisão de recursos humanos” (2011, p. 103). Nos documentos analisados, observou-se alguns itens relacionados ao que é explicitado pela pesquisadora, todavia alguns deles não apresentavam sugestões de adequações em todas as áreas apontadas.

De forma geral, os documentos apresentavam ações a serem desenvolvidas pelo NAPNE considerando a oferta do AEE. As observações que foram pontuadas versavam sobre a forma e composição do atendimento a ser oferecido ao estudante PAEE, a frequência semanal e o tempo deste atendimento, além de quais os profissionais envolvidos nessa atividade. Informações deste tipo foram encontradas em documentos como os do IF4, IF12, IF14-A, IF14-B, IF16, IF27, IF32B e IF35. O exemplo a seguir demonstra a organização desse plano.

Quadro 10: Organização do atendimento educacional especializado:

Tipo de AEE	<input type="checkbox"/> sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> intérprete na sala regular <input type="checkbox"/> professor de Libras <input type="checkbox"/> tutor em sala de aula regular <input type="checkbox"/> domiciliar <input type="checkbox"/> hospitalar <input type="checkbox"/> outro? Qual?
Frequência semanal:	<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana na sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> 3 vezes por semana na sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> 4 vezes por semana na sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> 5 vezes por semana na sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> todo o período de aula, na própria sala de aula <input type="checkbox"/> outra? Qual?
Tempo de atendimento	<input type="checkbox"/> 50 minutos por atendimento <input type="checkbox"/> durante todas as aulas, na própria sala de aula <input type="checkbox"/> outro? Qual?
Composição do atendimento	<input type="checkbox"/> atendimento individual <input type="checkbox"/> atendimento grupal <input type="checkbox"/> atendimento na própria sala de aula com todos os alunos
Outros profissionais envolvidos	<input type="checkbox"/> Fonoaudiologia <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Assistência Social <input type="checkbox"/> área médica. Qual a especialidade? _____ <input type="checkbox"/> outro? Qual?
Orientações a serem realizadas pelo professor de AEE	<input type="checkbox"/> orientação ao professor de sala de aula. Quais? <input type="checkbox"/> orientação ao professor de Educação Física. Quais? <input type="checkbox"/> orientação aos colegas de turma. Quais? <input type="checkbox"/> orientação ao diretor da escola. Quais? <input type="checkbox"/> orientação ao coordenador pedagógico. Quais? <input type="checkbox"/> orientação à família do aluno. Quais? <input type="checkbox"/> orientação aos funcionários da escola. Quais? <input type="checkbox"/> outras orientações. Quais?
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:	
ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	Apontar as áreas e o que será desenvolvido com o aluno, em cada uma delas, no AEE: Área Cognitiva - Área Motora – Área Social
OBJETIVOS	Descrever os objetivos que pretende alcançar com o aluno, em cada área, no AEE:
ATIVIDADES DIFERENCIADAS	Descrever as atividades que pretende desenvolver no AEE com o aluno: <input type="checkbox"/> comunicação alternativa <input type="checkbox"/> informática acessível <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> adequação de material <input type="checkbox"/> outra? Qual?
METODOLOGIA DE TRABALHO	Descrever o plano de ação metodológica utilizado com o aluno, no AEE:
RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	Descrever os recursos/equipamentos que serão produzidos utilizados para o aluno, no AEE
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno, no AEE
AVALIAÇÃO DO PERÍODO	No final do período, descrever as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados no AEE. Registrar de que forma as ações do AEE repercutiram no desempenho escolar do aluno.
DATA:	
NOME DA PROFESSORA DO AEE:	

Observou-se que o documento acima possuía as mesmas informações do Plano de AEE sugerido na Resolução N° 4 (BRASIL, 2009). Tannús-Valadão (2014) pontua que este plano foi disseminado por meio de uma especialização a distância ofertada em 2009 pela Faculdade de Filosofia e Ciência – UNESP – Marília\SP em parceria com a secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC e Universidade Aberta do Brasil – UAB. Ainda de acordo com a autora, dentre os objetivos específicos deste curso, um deles consistia em “ações que auxiliariam o professor de educação especial no desenvolvimento do denominado “Plano de Desenvolvimento Individual – PDI” (2014, p. 105). Pontua-se que as SRMs são um dos tipos de suporte oferecido pela educação especial, todavia não se pode afirmar que todos os IFs possuem este tipo de sala implementados pelo MEC.

Diliberto e Brewer (2014) asseguram que, por constituir um mapeamento dos serviços de educação especial indispensáveis ao estudante com deficiência, o PEI é essencial à adequação do planejamento do ensino, orientando a integração dos componentes curriculares às necessidades individuais do mesmo.

As diferenciações sugeridas que se referiam exclusivamente a questões de ordem pedagógica e adaptação curricular como objetivos específicos, conteúdos programáticos, metodologia e avaliação que faziam referência exclusiva às disciplinas ofertadas na classe comum foram encontradas nos documentos do IF5, IF10 e IF33, sendo que o IF10 também fazia referência às habilidades e competências profissionais a serem desenvolvidas. O IF2-A, IF8, IF29-A, IF29-B e IF34 além de diferenciações relacionadas à classe comum apresentavam em seus documentos espaço para o planejamento das adaptações no atendimento individualizado extra classe. Os documentos do IF2A e IF29-A²⁷ traziam em seu esboço sugestões de objetivos específicos apresentados na citação seguir.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Realizar o planejamento conjunto com os professores dos diferentes componentes curriculares;
2. Identificar interesses e vias de acesso do estudante para qualificar a mediação entre ele e os professores;
3. Desenvolver metodologias, recursos pedagógicos, flexibilização/adaptações e estratégias que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
4. Flexibilizar objetivos conceituais, utilizando diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades do estudante;
5. Orientar e engajar a família quanto ao processo pedagógico e acompanhamento do estudante na escola;
6. Favorecer o desenvolvimento das funções executivas de atenção, memória e

²⁷ A grafia dos textos nos dois documentos era igual, diferindo somente que no IF29-A apresentava sequência numérica e no IF2A apresentava sequência alfabética.

planejamento;

7. Estimular a troca de saberes e experiências nas diversas atividades realizadas em sala de aula, qualificando, dessa forma, o processo de inclusão;
8. Aprimorar habilidades relacionadas à apresentação de trabalhos, organização do material das disciplinas (cadernos, trabalhos, etc.);
9. Instigar a atenção e compreensão das explicações e questionamentos feitos em aula;
10. Compartilhar e colaborar nas mediações individualizadas feitas pelos professores com o estudante;
11. Envolver os estudantes em práticas pedagógicas que levem ao exercício da solidariedade, alteridade, respeito e ações colaborativas na turma, qualificando a interação e inclusão do estudante em diferentes contextos e espaços escolares;
12. Auxiliar com intervenções pontuais quando necessário;
13. Possibilitar situações de ensino/aprendizagem, tendo como parâmetro as inteligências múltiplas;
14. Promover ações que valorizem o reconhecimento de suas capacidades e não suas limitações; (IF29-A)

Percebeu-se que estes documentos foram construídos sob a perspectiva do PEI defendida pelas pesquisadoras Glat, Vianna e Redig (2012). Segundo elas, os planejamentos individualizados:

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

Entre os documentos que partiram deste entendimento de PEI destacaram-se as propostas de adaptação curricular dos IF5 e IF33, por terem sido as mais completas neste sentido.

Quadro 11 – Proposta de adaptação curricular

Tipos	Pouco (ou não) Significativas:	Significativas ou de Grande Porte:
Objetivos Conteúdos	<input type="checkbox"/> Priorização de áreas unidades de conteúdos; <input type="checkbox"/> Priorização de tipos conteúdos; <input type="checkbox"/> Priorização de objetivos; <input type="checkbox"/> Sequenciação; <input type="checkbox"/> Eliminação de conteúdos secundários.	<input type="checkbox"/> Eliminação de objetivos básicos; <input type="checkbox"/> Introdução de objetivos específicos, complementares e/alternativos; <input type="checkbox"/> Introdução de conteúdos específicos, complementares e/alternativos; <input type="checkbox"/> Eliminação de conteúdos básicos do currículo
Avaliativas	<input type="checkbox"/> Adaptação de técnicas e instrumentos; <input type="checkbox"/> Modificação de técnicas e instrumentos.	<input type="checkbox"/> Introdução de critérios específicos de avaliação; <input type="checkbox"/> Eliminação de critérios gerais de avaliação; <input type="checkbox"/> Adaptações de critérios regulares de avaliação; <input type="checkbox"/> Modificação dos critérios de promoção.

Procedimentos Didáticos e Atividades de ensino-aprendizagem	() Modificação procedimentos; () Introdução de atividades alternativas previstas; () Introdução de atividades complementares previstas; () Modificação do nível complexidade das atividades; () Eliminação de componente () Sequenciação das tarefas; () Facilitação de planos de ação; () Adaptação dos materiais; () Modificação da seleção dos materiais previstos.	() Introdução de métodos e procedimentos complementar e/ou alternativos de ensino aprendizagem; () Organização; () Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo.
Temporalidade	() Modificação de tempo para determinados objetivos conteúdos previstos; () Não se aplica	() Prolongamento de um ano mais de permanência do aluno mesma série ou no ciclo (retenção); () Não se aplica
Organizativas	() De agrupamentos; () Didática; () Do espaço	

Fonte: IF5 - Adaptado de: Brasil (1998), Manjón (1995)²⁸ e Sá (2012)²⁹

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

Além das adaptações apresentadas o IF5 e IF33 também apresentaram em seus documentos tópicos relacionados a:

Atividades extras a serem desenvolvidas (Atendimento individualizado pelo professor, Apoio Pedagógico, Monitoria, Recuperação...):
Trabalho de integração do(a) estudante com a turma (quando for o caso): (IF5)

Quadro 12: Adequações / Adaptações.

ADEQUAÇÕES / ADAPTAÇÕES		
Espaço Físico e Condições Ambientais	Em sala de aula	No contexto escolar
Recursos materiais/didáticos		
Metodologia e procedimentos didáticos		
INFORMAÇÕES GERAIS DA DISCIPLINA		
Objetivos priorizados no semestre: (comportamentos, habilidades/competências saberes que o professor deseja que os estudantes desenvolvam com o término disciplina)		

²⁸ MANJÓN, D.G.; GIL, J.R.; GARRIDO, A.A. **Adaptaciones curriculares** - guía para su elaboración. Colección: Educación para la diversidad. Granada - España: Aljibe, 1995.

²⁹ SÁ, E. D. de. **Adaptações Curriculares**: diretrizes nacionais para a educação especial. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm>> Acesso em: 24 jan. 2012.

Objetivos da disciplina Objetivos específicos (intermediários/pequenos passos)
Conteúdos priorizados no semestre / Saberes a serem construídos:
Metodologias específicas: (condições de ensino que serão criadas para desenvolver os objetivos/conteúdos)

Fonte: IF33

O PEI deve levar em consideração se o estudante apresenta defasagem e/ou desvantagem em relação ao currículo comum e aos objetivos propostos pelas disciplinas ou se necessita de enriquecimento curricular, porém os objetivos propostos no PEI podem ir além de questões curriculares, caso seja necessário devem possuir maior abrangência e podem ser escalonados. Sobre isso, Munster *et al* (2014) retrata que “os objetivos envolvem aspectos mais gerais e abrangentes, devendo ser estabelecidas metas instrucionais correspondentes, de forma a facilitar as aquisições do aluno de forma processual e continuada” (2014, p. 45).

O estabelecimento de metas mensuráveis a curto, médio e longo prazo é uma característica do PEI que não foi identificada nos documentos analisados. Observou-se a exposição da adaptação da temporalidade, todavia isso não pode ser confundido com o estabelecimento de metas progressivas. Sobre as metas pontua-se que elas “são etapas intermediárias e mensuráveis para se atingir determinado objetivo. Por serem mais específicas, podem ser previstas por sua realização em curto, médio e longo prazo.” (MUNSTER *et al*, 2014, p. 45). O estabelecimento de metas com condições e prazos bem definidos facilita o processo de avaliação para mensurar o progresso no ensino e aprendizagem do estudante.

No que se refere aos procedimentos de avaliação previstos nos planos de ação dos documentos analisados, o IF29-B sugeria que fossem descritos mediante os questionamentos “Quais instrumentos? Como foram aplicados?”, além de colocar exemplos de formas de avaliar um estudante, entre eles estavam “projetos educacionais (ensino, pesquisa, extensão), atividades diferenciadas (seminários, debates, provas individuais e/ou em duplas), observando o nível de desempenho e contribuição do estudante no desenvolvimento do componente curricular” (IF29-B, 2018). A análise de como foi proposto, por esses planos, o processo de avaliação apontou que eles não exigiam a criação de critérios dentro do processo avaliativo, como por exemplo, o que seria esperado que o estudante PAEE demonstrasse ter aprendido, em qual situação e por quanto tempo.

O IF19-B apresentou em seu “Plano de intervenção pedagógica” a necessidade de

estratégias metodológicas, recursos/materiais pedagógicos e serviços educacionais - apoio – complementação, porém não apresentou maiores informações sobre como, em que situação e por quem essas ações seriam realizadas. Embora tenha sido feita menção à necessidade da realização de adaptações, isso não é entendido como planejamento, pois não propõe a adequação de objetivos, estratégias, serviços, nem outras formas de adaptações possíveis. Kurth *et al* (2018) esclarece que “na verdade, cada PEI ‘deve incluir’ uma declaração de auxílios e serviços suplementares necessários” (2018, p. 4).

Portanto, ao analisar os documentos dos NAPNEs quanto às características do plano de ação, parte integrante do PEI, identificou-se que esses planos propunham ações tanto em classe comum quanto em serviços extra classe, majoritariamente no AEE, todavia eles não apresentaram objetivos e metas centrados no sujeito e criados com a participação dele e/ou sua família.

5.3.2.4 AUTORIA, AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM E REVISÕES DO PEI

Segundo Blackwell e Zachary (2014), “o PEI é desenvolvido ou revisto anualmente por um grupo de partes interessadas chamado a equipe do PEI. A equipe deve incluir os pais do aluno, pelo menos, um professor de educação geral e um professor de educação especial (2014, p. 2)

Ao analisar a autoria dos documentos dos NAPNEs que apresentavam alguma das características do PEI, percebeu-se que embora elas divergissem um pouco entre si, quase que 100% delas restringiam a autoria dos planos aos profissionais, em especial, professores dos IFs. Como pode ser observado a seguir:

Assinatura do estudante e/ou do(a) Responsável, Professor(es): Coordenador do Curso: Ciência CSP / NAPNE: (IF33)

Setor Pedagógico, Setor de Psicologia e NAPNE, Responsáveis aplicação do Plano:___ (IF29-A)

SAEE, Setor de Apoio pedagógico a discentes e a docentes, coordenação de curso, professores e discente e/ou familiar (caso manifeste interesse). (IF34; IF29-B)

Responsáveis na elaboração do PEI: Napne, em parceria com a coordenação pedagógica ou correlato, docentes e equipe multiprofissional da escola. (IF27)

Membros da equipe do AEE /Estudante ou responsável/Docente responsável pelo componente curricular/ Docente de Atendimento Educacional Especializado. (IF8)

Responsáveis no apoio na aplicação do Plano: Napne. (IF31)

Nome do Professor(a) de Educação Especial: ____ Assinatura: _____ (IF14)

Supõe-se a partir dos dados, que alguns desses documentos não consideravam essencial a participação ativa do estudante PAEE e sua família. Somente o IF33 solicitava a assinatura do estudante e/ou responsável no seu programa pedagógico, o IF8 solicitava a assinatura do estudante ou responsável no “Plano de ação – Atendimento Educacional Especializado”, porém no “Plano de Acessibilidade ao Componente Curricular” as assinaturas exigidas foram somente dos docentes responsáveis pela proposta e os do AEE.

Pela organização do documento, pode-se inferir que não foi dada autonomia a esses estudantes para que pudessem opinar e participar do planejamento do seu ensino, tal como defende a proposta do PEI americano. Hawbaker (2007) ressalta que muitas das habilidades necessárias para que os estudantes possam liderar seus PEIs estão direta ou indiretamente relacionadas com as normas e o currículo de educação geral e que os PEIs guiados por alunos estão focados em habilidades que são necessárias ao sucesso na vida.

Na elaboração do PEI, Munster *et al* (2014) ressaltam características que norteiam como deve ser a participação dos colaboradores do PEI.

Recomenda-se que os pais recebam uma cópia do PEI e que sejam estimulados a colaborar com a construção do processo. A equipe deve se certificar que os pais compreendam os termos específicos e a importância das informações nele estabelecidas ... Profissionais de serviços relacionados não devem atuar como meros consultores, mas estar envolvidos em todo o processo. São considerados os profissionais das seguintes especialidades: psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeuta de visão, especialista em orientação e mobilidade, etc. (2014, p. 45)

Pontua-se, com base na literatura e nos documentos analisados, a necessidade da construção de planejamentos que envolvam a participação em regime colaborativo de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do estudante PAEE, em especial dele próprio e de sua família.

No que se refere ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem contido nos planos, os dados apontaram que de 19 documentos, somente quatro apresentaram tópico específico para avaliação do plano elaborado, como demonstrado abaixo:

Avaliação do Período (no final do período descrever os objetivos alcançados com o(a) aluno(a), as habilidades, potencialidades, necessidades e dificuldades contempladas, as condições de aprendizagem e desenvolvimento observadas e a proposição de revisão do plano. Descrever as repercussões do atendimento educacional especializado no desempenho escolar do(a) aluno(a). (IF12; IF14)

PARECER

Descrever avanços do estudante, considerando as metas previstas para ele e principais dificuldades. Procurar mencionar as propostas que tiveram êxito e aquelas que não tiveram, o que se observou em ambos os casos. Pontuar o que pretende para a próxima etapa, em termos de objetivos específicos de atuação junto ao estudante. Também destacar aspectos do seu desenvolvimento social. Caso o estudante tenha acompanhado a turma realizando as mesmas atividades propostas

para os demais, sem necessidade de adaptação, mencionar. (IF29-B)

Relatório Coletivo Docente

Curso:

Aluno:

Professores:

Período Letivo:

Evolução do discente no processo de ensino aprendizagem

() Avanços: não sim. Quais?

() Dificuldades: não sim. Quais?

() Retrocessos: não sim. Quais?

Fatores externos à escola que, possivelmente, estão influenciando no processo escolar do discente

Pertinência dos encaminhamentos iniciais frente à demanda do aluno

Novos encaminhamentos necessários (IF10)

Pontua-se que não foi possível identificar por meio dos dados de que forma essas avaliações foram realizadas. Ressalta-se que informações como: tipo de avaliação a ser realizada, provas, testes, portfólio e critérios adotados para correção são dados importantes a serem inseridos no PEI. Após esta avaliação do ensino e da aprendizagem do estudante é possível identificar se as metas estabelecidas pelo PEI estão sendo alcançadas ou se será necessário revisá-las. Sobre a revisão do PEI, Tannús-Valadão (2011) pontua que:

As revisões devem levar em consideração: o progresso ou a falta do progresso esperado em relação às metas anuais e ao currículo padrão; as informações recolhidas através de qualquer outra reavaliação do estudante; as informações dos familiares; as informações fornecidas pela escola; as necessidades previstas do estudante ou outros assuntos considerados relevantes. (p. 104)

A forma como os PEIs foram elaborados e a ausência de etapa específica para revisão dos documentos sugerem a necessidade de que alguns tópicos desses planos sejam repensados, pois de acordo com a literatura adotada a elaboração e as revisões do PEI deveriam ocorrer através de reuniões anuais ou quando necessário antes deste prazo, com todos os envolvidos. A seguir será abordada a etapa do PEI referente à elaboração do Plano de Transição.

5.3.2.5 TERMINALIDADE ESPECÍFICA E O PLANO DE TRANSIÇÃO

Hanson, Codina e Neary (2017) apontam que o processo de transição para a vida adulta de uma pessoa refere-se a uma mudança na forma de pensar e agir de um estudante prestes a assumir novos papéis na comunidade. Estes papéis incluem o “emprego, participando de educação pós-secundária, manutenção de uma casa, tornando-se adequadamente envolvido na comunidade e experimentando relações pessoais e sociais satisfatórios” (HANSON; CODINA; NEARY, 2017, p. 4)

É sabido que este processo requer atenção na vida de qualquer pessoa e quando se fala de estudantes PAEE essa atenção deve ser redobrada para que, de fato, esses jovens possam vir a ter uma vida autônoma. Sobre a responsabilidade das instituições de ensino neste processo, Mascaro (2016) pontua que a “educação deve ter a preocupação de oferecer um currículo mais funcional, considerando as prioridades de suporte que esses alunos necessitam e buscando facilitar a transição para a vida pós-escolar nos aspectos de inserção no mundo do trabalho (MASCARO, 2016, p. 54)

Todavia, ao analisar os 19 documentos para planejamento utilizados pelos NAPNEs, não foi possível encontrar em nenhum deles indícios de estratégias que estivessem sendo realizadas para auxiliar os estudantes a ingressarem no mercado de trabalho. Esse dado torna-se ainda mais preocupante quando se considera que estes são espaços onde o ensino médio majoritariamente ocorre de forma integrada a cursos técnicos profissionalizantes.

Ao invés de refletirem sobre como viabilizar o processo de transição e, conseqüentemente, o ingresso dos estudantes PAEE na vida adulta acredita-se que o debate, ainda em fase muito inicial, destas instituições está trilhando para a construção de regulamentações acerca dos critérios para implementação da terminalidade específica.

Pontua-se que, até mesmo, que o debate sobre a terminalidade específica encontra-se em fase inicial dentro dos NAPNEs, pois somente 10,5% dos documentos analisados apresentaram dados sobre isso, sobre o tema o IF10 apresentou como último anexo de seu plano de ensino a informação que se segue:

Quadro 13: Relatório Individual para Terminalidade Específica

CURSO:	
COMPONENTE CURRICULAR:	
PROFESSOR(ES):	
ALUNO:	
PERÍODO LETIVO:	CARGA HORÁRIA:
DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ALUNO NO INÍCIO DO PERÍODO LETIVO:	
EVOLUÇÃO DO ALUNO QUANTO AOS OBJETIVOS E CONTEÚDOS SELECIONADOS	
DESEMPENHO GERAL DO ALUNO QUANTO:	
<input type="checkbox"/> aos instrumentos avaliativos utilizados: <input type="checkbox"/> aos objetivos e conteúdos curriculares de caráter funcional e prático (consciência de si, posicionamento diante do outro, cuidados pessoais e de vida diária): <input type="checkbox"/> ao relacionamento interpessoal: <input type="checkbox"/> às habilidades práticas: <input type="checkbox"/> ao exercício da autonomia: <input type="checkbox"/> às habilidades sociais e assertividade:	
OBSERVAÇÕES SOBRE AS ADEQUAÇÕES FEITAS NOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	

CONSIDERAÇÕES SOBRE O APOIO COMPLEMENTAR REALIZADO
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS PELO ALUNO
RESULTADO FINAL DA DISCIPLINA CONSIDERANDO OS OBJETIVOS CURRICULARES ADAPTADOS
ENCAMINHAMENTOS COM RELAÇÃO ÀS ADAPTAÇÕES NA TEMPORALIDADE
CONSIDERAÇÕES GERAIS
ANEXAR CÓPIA DE DUAS PRODUÇÕES ESCRITAS DO ALUNO COMENTAR, NESTE ESPAÇO, SE NECESSÁRIO

Fonte: IF10

O IF35 o apresentou como último anexo do seu plano e o intitulou como “Projeto de Terminalidade Específica”, o conteúdo consistiu em:

Manter a estrutura prevista para os Projetos regulares, conforme parâmetros dos Referenciais Curriculares para Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos e de Graduação do IFSul (Instrução Normativa PROEN nº 01/2016), fazendo constar as adaptações curriculares necessárias ao atendimento das necessidades educativas do aluno, incluindo flexibilização de cargas horárias, duração e caracterização de módulos, reestruturação de matriz curricular, dentre outras alterações, prevendo-se o rol de conhecimentos, habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas e certificadas extraordinariamente. (IF35)

A discussão sobre Terminalidade Específica é algo ainda recente e sobre a qual este estudo não se aprofunda. Todavia, questiona-se a pertinência de sua implementação, em especial, se a Terminalidade Específica for realizada de forma isolada, ou seja, sem a relação direta com a elaboração de um PEI completo com foco no indivíduo, pois nessas condições, a Terminalidade poderá somente transpor para outra etapa do ensino os desafios que o estudante PAEE já enfrentava. É um risco garantir somente que o estudante tenha um certificado, mas não oportunizar a ele condições para que trilhe outros caminhos, como o ensino superior ou mercado de trabalho.

Sobre os planos de transição Hanson, Codina e Neary (2017) enfatizam a importância de eles serem iniciados ainda no ensino médio pois este é o período onde é possível explorar os pontos fortes e necessidades dos estudantes PAEE, bem como envolvê-los com a orientação face a face, explorar e desenvolver suas próprias habilidades, possibilitar encontros mediados entre empregador e empregado, além de poder ter experiências de trabalho apoiadas por um longo período de tempo. Os autores ressaltam ainda que “isso precisa ser cuidadosamente planejado, coordenado e gerido e requer a interação de equipes múltiplas e organizações” (HANSON; CODINA; NEARY, 2017, p. 4)

O Institute of Education Sciences (2018) evidencia que essas equipes podem ser formadas por mais de um profissional e que os serviços ofertados por elas incluem tutoria, leitor ou intérprete de serviços, serviços de fonoaudiologia, de audiologia, aconselhamento de saúde psicológica e mental, terapia ocupacional e serviços de transporte especiais.

No Brasil, pesquisas que envolveram a elaboração de planos de transição entrevistaram, especificamente, com pessoas com DI em contextos diferentes da escola comum, todavia as autoras acordaram que para que seja elaborado este tipo de plano faz-se necessário o levantamento das necessidades para o planejamento da ação, para a avaliação da pessoa com deficiência intelectual e para a análise do mercado de trabalho com o intuito de identificar possíveis locais de emprego. (ARAÚJO, 2008; MASCARO, 2016, REDIG, 2016).

Portanto, ressalta-se a importância da implementação dos Planos de Transição dentro do PEI para os estudantes PAEE no contextos dos IFs, Seong *et al* (2015), evidenciam a importância deste plano, pois segundo ele, “todos os grupos de estudantes têm mostrado uma falta de autodeterminação e conhecimento de transição, que afeta negativamente o seu acesso ao ensino superior e a sociedade” (p. 17).

Entre os 27 documentos utilizados pelos NAPNEs dos IFs analisados, oito deles tratavam-se exclusivamente de fichas e formulários de identificação e os demais apresentavam algumas das características do PEI. Nenhum dos documentos analisados atendeu às características do PEI em sua completude. Esse dado pode ser reflexo da ausência de legislação nacional e de pesquisas acerca da inclusão escolar de jovens no ensino médio, bem como da carência de profissionais com formação em Educação Especial atuantes como membros dos NAPNEs para mediar o planejamento do estudante PAEE dentro dos IFs. Todavia, ressalta-se a dedicação dos profissionais dos NAPNEs pesquisados em desenvolver algum tipo de ação que orientasse as práticas implementadas com os estudantes PAEE nos IFs, em especial, quando se considera o quantitativo de atribuições de atividades desenvolvidas por estes profissionais nos núcleos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi uma pesquisa de natureza exploratória. Para realização da análise de dados foi adotado o método da análise documental. O estudo teve como intuito responder a seguinte pergunta: quais são e o que evidenciam os documentos que regulamentam o planejamento para estudantes PAEE, em especial, para a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), no contexto dos NAPNEs dos Institutos Federais?

Os IFs são instituições de ensino amplas que atuam no ensino médio integrado ao técnico e no ensino superior, especialmente em cursos para formação docente em exatas e na área de tecnologia. Dentro desses IFs, o setor responsável pelas ações relacionadas à inclusão escolar dos estudantes PAEE eram os Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o qual é responsável pelo desenvolvimento de atividades com a comunidade escolar e diretamente com os estudantes PAEE.

Foi proposto como objetivo geral analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e para o PEI dos estudantes PAEE nos IFs. Os objetivos específicos visaram: identificar as diretrizes adotadas pelos NAPNE para Educação Especial; caracterizar o NAPNE com base em suas resoluções de funcionamento; identificar, descrever e analisar as propostas de planejamento para o estudante PAEE no contexto dos NAPNEs.

Foi adotado o entendimento de PEI como sendo um planejamento que considera os desejos e anseios do estudante PAEE e sua família, bem como o resultado de avaliações realizadas por meio de questionários, testes padronizados, inventários e escalas. Este planejamento deve ser elaborado por meios de reuniões envolvendo todos os profissionais que atuam diretamente com o estudante PAEE, em especial, o próprio estudante e sua família com total autonomia e empoderamento para colaborarem em todas as etapas de elaboração deste plano (AMADO; MCBRIDE, 2001, HAWBAKER, 2007, TANNÚS-VALADÃO, 2011, SEONG *et al*, 2015, KURTH *et al*, 2018).

A coleta de dados desta pesquisa priorizou as documentações utilizadas pelos NAPNEs e abrangeu 201 documentos que abordavam: guias orientadores, manuais informativos, fluxogramas de atendimento do NAPNE, relatórios de atividades do NAPNE, regulamentações gerais para Educação Especial, resoluções de funcionamento dos NAPNE, fichas de identificação do estudante PAEE e planos educacionais individualizados. Após o descarte dos documentos que não atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa, foram

analisados 105 documentos distribuídos em duas grandes categorias: “Diretrizes para regulamentação Educação Especial nos IFs” e “Planejamento Educacional Individualizado nos NAPNEs”.

A análise das Diretrizes para regulamentação Educação Especial nos IFs apontou, de forma geral, a ausência de regulamentações direcionadas à Educação Especial nos IFs e a falta de uma política que institucionalizasse o AEE nos IFs de forma nacional e efetiva. A análise das resoluções dos NAPNEs evidenciou a ausência de uniformização no entendimento do setor, sendo que essa diversidade de definições pode ser o resultado do processo de implementação dos núcleos e/ou da grande alternância de membros que o setor sofre. Não foram obtidos dados que pudessem definir uma razão específica para isso, todavia o questionamento que perdura é se essas diferenças ocorriam em detrimento da autonomia dos NAPNEs ou da ausência de apoio de um órgão maior no que se refere à formação continuada para os membros do núcleo. Observou-se, ainda, a existência de núcleos muito atuantes e de núcleos que só existem no papel.

Quanto ao público-alvo assistido pelo NAPNE, pontua-se que além dos estudantes PAEE, os NAPNE em sua maioria atuam junto a estudantes com transtornos de aprendizagem. Sobre a ampliação do público atendido pelos NAPNEs, salienta-se que é necessário refletir com cautela sobre este fato pois o que os dados evidenciaram foi que boa parte dos IFs ainda não possui as condições necessárias para o atendimento com qualidade nem mesmo dos estudantes PAEE. Em relação aos membros do núcleo há uma grande variação, porém ressalta-se a necessidade de contratação de professores efetivos para Educação Especial.

A análise da categoria “Planejamento Educacional Individualizado nos NAPNEs” permitiu afirmar que embora, o quantitativo de instrumentos encontrados nos IFs sobre o PEI tenha superado as expectativas, ainda assim, se mostraram incipientes quando comparados à demanda e à dimensão desses institutos. Foram identificados apenas 27 documentos e a análise permitiu identificar a existência de dois grupos: os que não se enquadravam no entendimento de PEI e aqueles que apresentavam algumas das características do PEI. Para que fosse possível chegar a essa conclusão foi analisado o conteúdo de cada documento em busca de identificação das características do PEI, a discussão ocorreu considerando os dados encontrados e o que a literatura apontou como necessário em cada etapa de elaboração do PEI.

É importante ressaltar mais uma vez o empenho dos profissionais do NAPNE que desenvolveram documentos específicos para o planejamento dos estudantes PAEE, para que eles sirvam de estímulo para outros IFs que não conseguiram desenvolver ações semelhantes até o momento. Considerando o cenário nacional, acredita-se que os IFs que possuem algum tipo de documento voltado para o planejamento o construíram por iniciativa própria, já que não há exigência legal.

Foi analisado se os títulos que esses documentos apresentavam eram condizentes com suas propostas, observou-se o predomínio de “Planejamento Educacional Individualizado (PEI)” e “Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE)”, a análise das características desses documentos apontou para o fato de que somente 19 desses documentos apresentavam características do PEI. Entre os que apresentavam algumas características do PEI, entretanto, nenhum deles atendeu todos os critérios do PEI.

A análise dos 19 documentos demonstrou que mais de 80% deles utilizavam termos e vocabulários inadequados à idade dos estudantes, o plano era construído sob a liderança do profissional do NAPNE e, majoritariamente, era relacionado às atividades desenvolvidas pelo professor de AEE. Pontua-se também a ausência da autorização por escrito por parte do estudante e de sua família para a elaboração do PEI e a participação efetiva deles em todas as etapas da construção do documento. Embora essa participação deles tenha sido unânime, ela se restringia ao fornecimento de informações pessoais.

Observou-se, ainda, forte apego à necessidade de identificação do laudo/ diagnóstico do estudante, além de muitas perguntas relacionadas às questões de saúde, perguntas essas que não apresentavam relevância para a reflexão sobre a criação de diferenciações e estratégias para o desenvolvimento do estudante PAEE.

Entre as lacunas identificadas em mais de 90% dos documentos analisados estão: a ausência da participação do estudante e de sua família como protagonistas na elaboração do PEI; a não identificação dos questionários, testes padronizados, inventários e escalas a serem utilizados no processo de avaliação do estudante PAEE; a inexistência de reuniões para elaboração do PEI com a participação de todos os envolvidos; clareza nas instruções das atividades, com a definição dos critérios de aceitação, tempo, participação, suportes e etc.; a implementação do plano de transição e; a previsão de revisão das metas mensuráveis do PEI, considerando sempre que o PEI é um processo contínuo.

De forma geral, identificou-se a necessidade de que as rotinas de atenção aos estudantes PAEE nos IFs sejam regulamentadas através da institucionalização de políticas para Educação Especial, pois, práticas institucionalizadas permanecem estabelecidas.

O presente estudo atendeu aos objetivos propostos de compreender a produção dos NAPNEs sobre o planejamento para o estudante PAEE e, como esperado de um estudo exploratório, possibilitou o entendimento de questões específicas dentro do conceito de PEI e do contexto de atuação dos NAPNEs, dessa forma, apresenta uma gama de possibilidades de novas pesquisas.

Para estudos posteriores, propõe-se o aprofundamento em questões relacionadas à construção e à validação de propostas de PEI, capacitação dos profissionais do NAPNE para elaboração do PEI focado no indivíduo, formação voltada ao empoderamento dos estudantes PAEE e suas famílias para conduzirem a elaboração de seus PEIs e criação de *software* e/ou outros meios tecnológicos para otimização do tempo no processo de elaboração das informações e na geração do documento de PEI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, A. N.; MCBRIDE, M. **Increasing person-centered thinking: improving the quality of person-centered planning.** A Manual for person-centered planning facilitators. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration. 2001.
- ANDRADE, A. de F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade.** 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2014.
- ANJOS, I. R. S dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- ARAÚJO, E. A. C. **Deficiência mental, suporte comunitário e transição para trabalho.** Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES PRODOC, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BATISTA BARROS, M. **Inclusão e educação profissional: a acessibilidade no instituto federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação do estudante surdo.** 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado). - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.
- BETTIN, S. A. C. **Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal Sul-rio-grandense.** 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.
- BEZERRA, Q. A. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.** 2018. 148f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.
- BLACKWELL, W. H; ZACHARY, S. R, The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? **SAGE Open**, v. 4 n. 2, p. 1-15, 2014.
- BORTOLINI, S. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.** 2012. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. **Decreto-Lei Nº 547, de 18 de abril de 1969.** Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília: Câmara dos Deputados, 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm> Acesso em: 09 jan. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 27 jul. 2019.

_____. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm > Acesso em: 26 jun. 2020.

_____. **Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993.** Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8670.htm> Acesso em: 09 jan. 2019.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Atualizada pela redação dada pela Lei). Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2e_d.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm > Acesso em: 11 mai. 2018.

_____. **Programa TECNEP:** educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 2000b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, SESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

_____. **Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2005 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 09 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas Com Necessidades Educacionais Especiais. Seminário Nacional “Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - Programa TEC NEP, **Anais...** Brasília: MEC, 2006.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito de Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2007 Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94806/decreto-6095-07>>. Acesso em: 10 jan. 2019

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 > Acesso em: 07. Mai. 2018

_____. **Projeto de Lei nº 3.775, de 16 de julho de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/projetolei_ifets.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2008c. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm > Acesso em: 11 mai. 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: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em 31 mai. 2018.

_____. **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 mai. 2018

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília: Congresso Nacional, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em:16 jan. 2019

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Brasília: MEC, 2014a. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 31 mai. 2018.

_____. **Lei Federal 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 26 jun., 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. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em:16 jan. 2019

_____. 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).

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

CARLOU, A. **Inclusão na educação profissional: visões dos gestores do IFRJ**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

CASTRO, M. G. L de. **Um olhar fenomenológico existencial para os docentes do IFES diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: desvelando a inclusão dos incluídos**. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

COLETA, N.; FERNANDES, P. Tutoria de Pares com alunos com perturbações do espectro do autismo: uma via para a inclusão? **Revista Educação Especial em Debate** v. 2, n 03, p. 61-84, jan – jun., 2017.

COOK, B. G. Introduction to research in special education. In: RUMRILL, P. D. JR.; COOK, B. G.; WILEY, A. L. (org) **Research special education: designs, methods, and applications**. Springfield United - States: Charles C. Thomas Publisher, 2001.

COSTA, D. S. **Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. 2016. 140p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COSTA, G. M. A. da. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco**. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

COSTA, L. U. da. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, L. L. S. O TEC NEP como política pública de inclusão na rede federal de educação profissional. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva/II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2016, Campina Grande- PB. **Anais (...)** do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2016, p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID2192_01092016011451.pdf> Acesso em: 23 jan. 2019

DALL'ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste**. 2016. 103 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Campus Manaus Centro, Manaus, 2016a.

_____. A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de Pós-Graduação no Brasil – 2000-2014. In: III Colóquio Nacional, 2015, Rio Grande do Norte. **Anais (...)** do III Colóquio Nacional/Eixo Temático I – Políticas em educação profissional, 2016b, p. 1-10. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2016/01/Artigo-24.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2019

DE ALMEIDA GONÇALVES, E. J.; TRINDADE, R. Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: **Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro**, Porto – Portugal: CIEE/Livpsic, 2010, p. 2062-2073.

DILIBERTO, J. A.; BREWER, D. Six tips for successful IEP meetings. **Teaching Exceptional Children**, v.4, n.2, p. 128-135, 2014.

ESTEVES NETO, H. **Preconceito e contrato intergrupal**: um estudo dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades especiais. 2014. 255f. Tese (Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba – Instituto Federal do Mato Grosso, João Pessoa, 2014.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial** v. 21, n.1, p. 39-56, Jan – Mar, 2015.

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.

GIL, A. C; **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____; **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008

GINÉ, C., RUIZ, R. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução: Marcos A. G. Domingues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3, p. 295-321 *apud* TANNÚS-VALADÃO, G. ' Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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

GOESSLER, D. de C. B. **As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar.** 2016. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

GONÇALVES, L. F. **Ação Tecnep: movimentos, mediações e implementação da Política De Inclusão no IFFAR, Campus São Vicente Do Sul.** 2017. 142p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HANSON, J.; CODINA, G.; NEARY, S. **Transition programmes for young adults with SEND.** What works? London: The Careers & Enterprise Company. 2017.

HAWBAKER, B. W. Student-Led IEP Meetings: Planning and Implementation Strategies. **TEACHING Exceptional Children Plus.** v. 3, n. 5, 2007. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967458.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2020.

HONNEF, C. **Trabalho Docente Articulado: a Relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico.** 2013. 147f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas - Censo Escolar 2017.** Brasília: INEP, 2017. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> Acesso em jul. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico].** – Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206> Acesso em: 01 nov. 2019.

INSTITUTO EDUCACIONAL DE CIÊNCIAS. **Preparing for life after high school: the characteristics and experiences of youth in special education a summary of key findings from the national longitudinal transition study 2012., v.3,** 2018. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580934.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2020.

JACY, M. A. **A inclusão de pessoas com necessidades específicas nos cursos de extensão do NAPNE/CEFET-MG: possibilidades de trabalho e emprego.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2010.

KARTIKA, A.; SUMINAR, D. R.; TAIRAS, M. MW.; HENDRIANI, W., Individual Education Program (IEP) Paperwork: A Narrative Review. **International Journal of Engineering & Technology,** n. 7 (2.29), p. 682-687, 2018.

KEYES, M. W.; OWENS-JOHNSON, L. Developing person-centered IEPs. **Intervention in school and clinic,** v. 38, n. 3, p. 145–152, january, 2003.

KURTH, J. A., *et al* (in press). Types of supplementary aids and services for students with significant support needs. **The Journal of Special Education**. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

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.

LISBOA, R. R. dos S. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros**. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LÓPEZ, J. L. Facilitadores de la inclusión. **Revista Educación Inclusiva** v. 5, n. 1, p. 175-188, 2012.

MACEDO, M. M. S. B. **Núcleo de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas (napne): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência** 2017. 115f. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARQUES, C. L. **Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15892>> Acesso em: 10 jan. 2019.

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

MASCARO, C. A. A. de C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 12-22, 2018.

MATTOS, M. dos S. **Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI**. 2013. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MCALINDON, A. **Preparing those with developmental disabilities for adulthood and work: parent perspectives on support services available in Washington state**. 2018. Tese (Graduate) - Faculty Central Washington University, Washington, 2018.

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.; MATURANA, A. P. P. M. O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas? **Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, set. 2016. Disponível em: <file:///D:/Meus%20Documentos/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Artigo%20C%3%A9ia.pdf> Acesso em: 28 jun. 2020.

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

MENDES, J. V. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES vitória**: narrativas dos protagonistas. 2013. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, **Instituições da Rede**. Última atualização em Terça, 07 de junho de 2016, Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>> Acesso em: 15 fev. 2020.

MOUNT, B. **Personal futures planning**: Finding directions for change. (Tese) (Doctoral dissertation). Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Service, University of Georgia, 1997.

MUNSTER, M. de A. V. *et al.* Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, 2014.

NASCIMENTO, F. C. do; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C. do; 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.

NASCIMENTO, F. C. do; 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.

NASCIMENTO, F. C. do; MARTINS, I. C.; BUGARIM, M. C.; MARTINS, A. A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Inter Science Place**: revista científica internacional, v. 1, ano 4, n. 18, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/175>>. Acesso: 18 jan. 2019.

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

NORONHA, L. F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2017. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

NUNES, C., MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas.** v.5. n.2. Lisboa. set.2015. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2020.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: OEA, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2020.

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.

OLIVEIRA, W. M. de. **Ações inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção.** 2017. 189f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf> Acesso em: 22 jan. 2019

PERINNI, S. T. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES.** 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. Brasília, DF, 2012

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico** – 2. ed – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018

RAMOS, I. B. **Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG.** 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

REDIG, A. G. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

ROCHA, V. M. da. **A educação especial nos institutos federais: o que dizem os planos de desenvolvimento institucionais?** 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

SANTOS, L. M. M. **Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas**. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SCHMIDT, M. de A. **Os institutos de educação, ciência e tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2010. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

SEONG, Y. *et al.* Effects of the Self-Directed Individualized Education Program on self-determination and transition of adolescents with disabilities. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**. Kansas, v.38, n.3, p. 132-141. 2015.

SILVA, J. M. da. **Reflexões para um ensino inclusivo em aulas de química: aporte na psicologia histórico-cultural**. 2015. 79f. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SILVA, R. G. da. **Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA – IFES campus Vitória no NAPNE**. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOBRINHO, M. D. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2013 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso: 21. jan. 2019.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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.

_____. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em**

diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230076, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 17 abr. 2019

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, 2008.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21938/21079>> Acesso em: 19 jan 2019.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 02 jun. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

U.S. Department of Education's. **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)**. Education for persons with special educational needs act, 2004. Disponível em: <<https://sites.ed.gov/idea/>>. Acesso em: 3 dez. 2019.

VIANNA, M. M.; SILVA, E da; SIQUEIRA, C. F. O. de Plano Educacional Individualizado - Que ferramenta é esta? VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, **Anais...** p. 2824 – 2835, Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/968778/plano-educacional-individualizado-%E2%80%93-que-ferramenta-%C3%A9-esta%3F> Acesso em: 29 jun. 2020.

WALDEMAR, T. M. N. **Inclusão educacional de pessoas com deficiências no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2012. 167f Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário UNA, 2012.

YANAGA, T. W. **Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial**. 2017. 227f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, 147-155, 2018.

APÊNDICES A

Modelo do E-mail enviado aos membros do NAPNE

Boa tarde, «nome»

Olá me chamo Jessica Rodrigues Santos, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE ROTEIRO DE PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS” vinculada a Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs da UFSCar. Descobri seu contato através da busca realizada no site do Instituto Federal junto ao qual atua e na lista de e-mails de representantes dos núcleos.

Na oportunidade e considerando que contarei com sua participação para melhorarmos as condições de acesso e permanência para os alunos público-alvo da educação especial, escrevo para solicitar os documentos relacionados a educação especial com os quais o Napne ao qual faz parte trabalham, podem ser desde resoluções, normativas, modelo de planejamento/ficha/roteiro ou qualquer outro documento que faça referência ao trabalho pedagógico realizado com os alunos público-alvo da educação especial do IFs no qual trabalha.

Gostaria também de convidá-lo(a) para colaborar com minha pesquisa como futuro juiz de um roteiro de planejamento individualizado que será elaborado, em anexo consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo o número do parecer de aprovação no Comitê de Ética bem como a carta de autorização e maiores informações sobre o projeto. Caso tenha interesse, necessito de cópia do documento assinado.

Estou a total disposição para qualquer esclarecer qualquer possível dúvida referente ao projeto e a sua participação nele, através deste e-mail (jessicarodr.santos@gmail.com) ou do telefone: (XX) XXXX-XXXX (*WhatsApp*).

Desde já muito obrigada pela atenção

APÊNDICES B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(o) Representante do Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - Napne _____.

Eu, Jessica Rodrigues Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, convido você para participar da pesquisa intitulada “ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE ROTEIRO DE PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS” sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Rios Vilaronga.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) profissional que atua em um dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia selecionados.

Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e que a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com os pesquisadores envolvidos, com a instituição de ensino em que você trabalha ou mesmo com a Universidade Federal de São Carlos.

Este trabalho tem como objetivo geral elaborar uma proposta de Plano Educacional Individualizado (PEI) que aponte diretrizes para a permanência do aluno público-alvo da educação especial no ensino médio integrado dos IFs do país. Sua participação nesta pesquisa consistirá em avaliar junto a equipe do Napne na qual você atua, um roteiro de PEI, um manual de aplicação e um protocolo de validação de Plano Educacional Individualizado (PEI). A aplicação ocorrerá através de formulários enviados por e-mail e/ou Sedex.

Cabe destacar que em caso de desconforto você estará livre para suspender sua participação, em qualquer tempo sem nenhum tipo de ônus, podendo ou não retornar posteriormente. A pesquisa não causará nenhum dano à integridade do participante ou da instituição a qual faz parte, asseguramos o sigilo do(a) participante.

Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados somente para fins de divulgação científica, proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área de Educação Especial. Vale destacar que a identidade

do(a) participante será ocultada e que esta pesquisa não prevê nenhum gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, estes serão ressarcidos pela pesquisadora.

As dúvidas que possam surgir antes, no decorrer ou depois da pesquisa em relação ao tema ou qualquer outra questão que envolva os procedimentos e etapas do estudo serão elucidadas pela pesquisadora.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de um trabalho de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone o endereço da pesquisadora responsável, podendo esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo, seus respectivos procedimentos, bem como, a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Jessica Rodrigues Santos
Mestranda em Educação Especial da
Universidade Federal de São Carlos

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador(a) do RG _____, membro do Napne do Instituto Federal
_____ Campus _____ autorizo minha
participação na pesquisa “ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE ROTEIRO DE PLANO
EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS
FEDERAIS BRASILEIROS” nos moldes descritos neste Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido.

Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido durante o período letivo do
ano de ano de 2019. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de
participação da instituição na pesquisa. A pesquisadora do projeto me informou que o projeto
foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob o parecer
número 2.909.986 que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da
Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 -
Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.
Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

_____, _____ de _____ de 201__

Assinatura do Participante

APÊNDICES C

Sigla do IF	Regulamento p/ a Educação Inclusiva
IF1	Resolução N.º 25/2011 (Aprova a Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXXX – IF1.)
IF2	Resolução nº 17/cs, de 11 de junho de 2019. (Aprova regulamentação dos procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de Discentes com Necessidades Específicas do IF2.)
IF6	Resolução nº 09, de 28 de março de 2016 (Aprovar as Diretrizes para Acessibilidade Pedagógica dos Estudantes com Necessidades Específicas no âmbito do IF6, nos termos do Regulamento em anexo)
	Portaria nº. 51, de 09 de março de 2017 (Aprova a Política de Inclusão às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da XXXXX/Campus XXX).
IF7	Regulamento do atendimento educacional especializado - AEE no âmbito do if7 ³⁰
IF8	Portaria normativa nº 04, de 29 de janeiro de 2018 (Instituir a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal XXXXX, sob coordenação da Pró-Reitoria de Ensino –XXX–, por meio da Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis –XXX.)
IF10 ³¹	Resolução do conselho superior nº 34/2017, de 9 de outubro de 2017 (Homologar presente Resolução que institui Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXXX.)
	Resolução do conselho superior nº 55/2017, de 19 de dezembro de 2017 (Institui procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXXX – IF10.)
	Resolução do conselho superior nº 19/2018, de 13 de julho de 2018 (Altera Resolução nº 55/2017 de 19/12/2017 que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXX – IF10.)
IF12	Parecer nº: 017/2013 IF XXXX/CODIR 10/07/2013 (Aprovação do Plano de Acessibilidade Arquitetônica do Instituto Federal XXX, encaminhamento e emissão de portaria para composição da Comissão Central de Infraestrutura do Instituto Federal XXXX e encaminhamento de emissão de ordem de serviço para designação das Comissões Locais de Infraestrutura dos Campus)
	Resolução -conselho superior nº 015/2014 (Aprova o Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia XXXX.)
	Resolução consup nº 033/2014, de 11 de setembro de 2014. (Aprova o Regulamento do Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógicos -XXX do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia XXX.)
	Resolução consup nº 12/2015, de 16 de março de 2015 (Aprova o Regulamento de Acessibilidade Virtual/Comunicacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia XXXX.)

³⁰ Este documento não apresentou número de resolução, nem data de publicação. Ele atendeu aos critérios de inclusão por apresentar cabeçalho do instituto.

³¹ Além das resoluções existente, foram encontradas a: RESOLUÇÃO DO CONSELHO SUPERIOR Nº 47/2014, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2014 (Aprovar a Política de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado para Alunos de Cursos a Distância do Instituto Federal do XXX, conforme Anexo desta Resolução.) e a RESOLUÇÃO DO CONSELHO SUPERIOR Nº 10, DE 27 DE MARÇO DE 2017 (Regulamenta a adoção de ações afirmativas nos cursos e Programas de Pós-graduação do IF10, com foco na inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência.); todavia estas resoluções não foram computadas neste estudo por trazerem orientações específicas sobre a modalidade de ensino a distância.

	Resolução consup nº 15/2015, de 16 de março de 2015. (Aprova o Regulamento de Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia XXXX.)
	RESOLUÇÃO CONSUP Nº 060/2016, DE 31 DE AGOSTO DE 2016 (Aprova Regulamento de Terminalidade Específica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia XXXX.)
IF14	Regulamento Institucional referente ao Atendimento Educacional Especializado IF14 de Maio de 2015 (Contribuir para a implantação e consolidação de políticas inclusivas no Instituto Federal XXXX, garantindo a transversalidade das ações de educação especial.)
	Plano de acessibilidade pedagógica de 2016/ resolução nº 030/2016 de 17 de junho de 2016 (Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF14)
	Resolução nº 019/2017 de 02 de maio de 2017 (Aprova Regulamento para Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito do IF14)
IF20	Resolução nº 509/2017-consup de 26 de dezembro de 2017 (define a política que regulamenta as atividades dos núcleos de tecnologia Assistiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXXX.)
IF21	Resolução nº 240, de 17 de dezembro de 2015. (Dispõe sobre a aprovação do Plano de Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXXX.)
IF22	Resolução nº 81/2014 (Aprova a Orientação das Ações de Inclusão das Pessoas com Deficiência no IF22.)
	Resolução nº 36 de 1º de junho de 2018 (Regulamenta e institui o Núcleo de Tecnologia Assistiva do IF22.)
IF23	Resolução nº 004/2015 -conselho superior (Aprova a Política da Diversidade e Inclusão para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXXX.)
IF28	Resolução nº 182-conselho superior, de 26 de dezembro de 2014 (Aprova o regimento interno do comitê de políticas inclusivas do IF28.)
IF29	Instrução Normativa PROEX/IFRS nº 10, de 07 de dezembro de 2015. (Regulamenta a atuação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXXX.)
	Instrução normativa nº 01, de 15 de agosto de 2018 (Regulamenta procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de Discentes com Necessidades Educacionais Específicas do Campus XXXX.)
IF35	Instrução normativa nº 03/2016 (Dispõe sobre os procedimentos relativos ao planejamento de estratégias educacionais a serem dispensadas aos estudantes com deficiência, tendo em vista os princípios estabelecidos na Política de Inclusão e Acessibilidade do IF35 (Resolução nº 51/2016))

APÊNDICE D

Sigla do IF	Resoluções dos NAPNE
IF1	RESOLUÇÃO N°. 145, DE 12 DE JULHO DE 2013 (Regulamenta a organização, funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXX.)
IF2	RESOLUÇÃO N° 45/CS, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2014. (Dispõe sobre a organização, funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas -NAPNE -do Instituto Federal de XXX)
IF3	RESOLUÇÃO N°. 45 -CONSUP/IF3, de 13 de julho de 2015. (Aprovar as Normas que trata o Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXX, conforme texto votado e aprovado pelo colegiado que consta nos autos do processo 23443.002422/2015-09, que com esta baixa.)
IF4	RESOLUÇÃO N° 27/2015/CONSUP/IF4, DE 15 DE MAIO DE 2015. (Aprova o regulamento institucional dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do XXX).
IF5	RESOLUÇÃO N.º 024-2013/CS-IF5 (Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.)
IF6	NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS – NAPNE \CAMPUS XXXX (O presente Documento Normativo estabelece a organização, funcionamento, as competências e as atribuições dos Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE), no âmbito do IF6\ Campus XXXs, visando à inclusão de pessoa com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas habilidades/Superdotação e Transtornos de Aprendizagem;)
IF7	REGIMENTO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO IF7/2014 (O presente Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE visa estabelecer a organização, o funcionamento, competências e as atribuições desse Núcleo conforme previsto na Política de Diversidade e Inclusão, a ser implantado em todos os <i>campi</i> do IF7;)
IF8	RESOLUÇÃO N° 083 – CONSUPER/2014 (Dispõe sobre o Regulamento do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF8.)
IF9	RESOLUÇÃO N° 050, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2015 (Aprova o Regulamento dos NAPNE do IF9.)
IF10 ³²	PROGRAMA DE APOIO À PESSOA COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL instituído pelo Anexo I da Resolução do Conselho Superior n° 19/2011, de 09.05.2011 (PORTARIA N° 276, DE 04 DE OUTUBRO DE 2018) (visa contribuir com o atendimento de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs), por meio de incentivo à criação de Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE)/ (Alta Portaria n°061, de 08.03.2018 que designou o Núcleo de Apoio a Portadores de Necessidades Específicas–NAPNE.)
IF11 ³³	--
IF12	Portaria 14/2010 (O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais -NAPNE - do IF12 - instituído pela Portaria 14/2010 dessa Instituição é setorial deliberativo, ligado a Coordenação de Ações Inclusivas, e tem por finalidade desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de garantir a Inclusão no IF12.)

³² O IF10 instituiu a regulamentação do NAPNEE por meio da Política de assistência estudantil do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do XXX, por meio do Anexo I da Resolução do Conselho Superior n° 19/2011, de 09.05.2011. Por este motivo as resoluções específicas do NAPNEE desse IFs trouxeram informações sobre a nomeação de seus membros, foi escolhida de um campus aleatório para efeito de representatividade.

³³ Na pesquisa realizada em websites não foi encontrada nenhuma resolução e/ou diretriz referente ao NAPNE do IF11, todavia foi possível obter informações sobre seu funcionamento por meio da RESOLUÇÃO N.º 11, DE 28 DE MARÇO DE 2018 e de informações contidas nos seguintes endereços eletrônicos.

IF13	RESOLUÇÃO CONSUP/IFG nº 30, de 02 de outubro de 2017. (Aprovar o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do IF13, n termos do documento anexo.)
IF14	RESOLUÇÃO Nº 024/2013 DE 01 DE MARÇO DE 2013 (Aprova o Regulamento Instituição do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)
IF15	RESOLUÇÃO Nº 015, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2015. (Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNES.)
IF16	RESOLUÇÃO Nº 22 DE 03 DE NOVEMBRO DE 2016. (Dispõe sobre regulamentação funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNEE.)
IF17	RESOLUÇÃO Nº 026/2016, DE 15 DE ABRIL DE 2016. (Aprovar, na forma do anexo, Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IF17)
IF18	RESOLUÇÃO CONSUP/IF18 Nº 043/2013 (instrução normativa que orienta quanto a procedimentos para implantação e/ou implementação do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas - NAPNE nos <i>campi</i> do IF18)
IF19	REGULAMENTO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS - NAPNE/ 2014 (O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IF19 é um núcleo consultivo e de assessoramento vinculado à Direção Geral da instituição, que articula as diretrizes da política de educação inclusiva vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão - SECADI do Ministério da Educação - MEC.)
IF20	RESOLUÇÃO Nº 064/2018-CONSUP DE 22 DE MARÇO DE 2018 (Propõe as diretrizes princípios, composição e atribuições do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas do IF20.)
IF21	RESOLUÇÃO Nº 139, DE 02 DE OUTUBRO DE 2015 (Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IF21).
IF22	RESOLUÇÃO Nº 10/2016 (Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio Pessoas com Deficiência do IF22.)
IF23	RESOLUÇÃO NO 035/2014 - CONSELHO SUPERIOR (Aprova Regulamento do Núcleo Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE.)
IF24	REGULAMENTO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) DO IF24- (O Núcleo Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IF24, Câmpus XXX, vinculado à Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis do câmpus, é um órgão colegiado de assessoramento e proposição de apoio técnico-científico a política e ações de inclusão de cada Câmpus, que tem por natureza promover ações necessárias para o acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais específicas no IF24).
IF25	RESOLUÇÃO Nº- 55 DE 17 DE DEZEMBRO DE 2014. (Aprovar, na forma do Anexo a esta Resolução, o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, do IF25).
IF26	PORTARIA Nº 1533/2012 (O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE – do IF26, foi criado pela Portaria Nº 1533/2012 – IF26, é um setor deliberativo, que responde pelas ações do Programa TEC NEP (Programa Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) dentro da instituição.)
IF27	RESOLUÇÃO Nº 48/REIT - CONSUP/IF27, DE 18 DE SETEMBRO DE 2017 (Dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IF27.)
IF28	REGULAMENTO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS – NAPNE DO IF28. (O presente regulamento disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE do IF28.)
IF29	RESOLUÇÃO nº 020, de 25 de fevereiro de 2014. (Aprovar o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), conforme documento anexo.)
IF30	RESOLUÇÃO Nº 03/2014/CS (Aprova o regulamento interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF30– NAPNE/IF30.)

IF31	RESOLUÇÃO CEPE/IF31 Nº 078, DE 10 DE JUNHO DE 2011 (Regulamenta o Funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação - NAPNE)
IF32	RESOLUÇÃO Nº. 33 DO CONSELHO SUPERIOR, DE 03 DE NOVEMBRO DE 2011 (APROVAR o Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, para vigência no âmbito do IF32)
IF33	RESOLUÇÃO N. 137, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2014 (Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE))
IF34 ³⁴	--
IF35	REGULAMENTO PRÓPRIO DOS NÚCLEOS DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS – NAPNE DO IF35 (Os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas são responsáveis por desenvolver as ações de apoio aos estudantes e servidores que apresentem algum tipo de necessidade específica.)
IF36	RESOLUÇÃO Nº 030/2012, DE 19 DE JULHO DE 2012 (Dispõe sobre a aprovação e o Regimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE do IF36.)
IF37	RESOLUÇÃO AD REFERENDUM Nº 44/2017, DE 06 DE JULHO DE 2017 (Dispõe sobre a revisão/atualização do regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IF37)
IF38	PORTARIA n.º xx/2017/IF38/CAMPUS XXX, de xx de xxxxx de 2017 (Regulamenta as normas de funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - NAPNE/IF38/Campus XXX e outras providências.)

³⁴ As informações sobre o funcionamento do NAPNE do IF34 foram obtidas através do documento do Regimento Interno do Campus XXXX do “Manual do estudante e Código de conduta discente” do campus XXX, publicado em maio de 2013.