

ACESSIBILIDADE PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga ◉ 0000-0001-6050-2369
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Dra. Patrícia Moralis Caramori ◉ 0000-0003-2167-6766
Centro de Atendimento Educação Especializado da Prefeitura de Araraquara-SP

Me. Thálita Juliana Boni De Mendonça ◉ 0000-0001-7243-9416
Universidade Federal de São Carlos

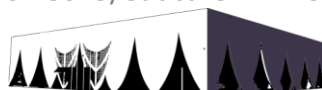
RESUMO: o presente artigo refere-se a um estudo sobre alguns institutos federais brasileiros e o processo de acessibilidade e permanência de estudantes com Deficiência Intelectual sob o contexto profissional tecnológico. O objetivo foi o de analisar, juntamente com os profissionais da educação, os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual na formação profissional. Para a coleta de dados aqui discutidos utilizou-se de estratégias da pesquisa colaborativa, a qual teve como primeira etapa questionários de levantamento inicial online e como segunda sessões reflexivas, as quais foram três encontros virtuais com servidores dos Institutos Federais que possuem matrícula de estudantes com Deficiência Intelectual. O intuito foi o de investigar o funcionamento e a organização dos Institutos Federais para a escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual, junto ao seu ingresso, permanência e certificação. Os dados mostraram o quanto os participantes buscam um empenho em melhorar o acesso desse público ao contexto educacional e se sensibilizam com a falta de definição de papel entre os profissionais atuantes nestes locais de educação profissional tecnológica. Além disso, vê-se a discrepância entre as legislações com bases internacionais e as práticas, uma vez que o Plano Educacional Individualizado (PEI), por exemplo não se faz completamente como está previsto em marcos legais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação profissional tecnológica; Instituto Federal de Educação.

ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF TECHNOLOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: this article refers to a study about some Brazilian federal institutes and the process of accessibility and permanence of students with Intellectual Disabilities in the technological professional context. The objective was to analyze, together with education professionals, the resources, services and strategies for schooling students with Intellectual Disabilities in vocational training. For the collection of data discussed here, collaborative research strategies were used, which had as a first stage online initial survey questionnaires and as a second reflective sessions, which were three virtual meetings with servers of Federal Institutes that have enrolled students with Intellectual Disability. The aim was to investigate the functioning and organization of Federal Institutes for the education of students with Intellectual Disabilities, together with their admission, permanence and certification. The data showed how much the participants are looking for an effort to improve this public's access to the educational context and are sensitized to the lack of role definition among professionals working in these places of technological professional education. In addition, there is a discrepancy between legislation with international bases and practices, since the Individualized Educational Plan (PEI), for example, is not done completely as provided for in legal frameworks.

KEYWORDS: Special Education; Technological Professional Education; Federal Institute of Education.

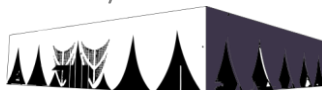


1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual (DI) e os favorecimentos para o processo de escolarização não é discussão recente, mas se intensifica a partir dos anos 1990, quando o Brasil vivencia um movimento de garantia e direitos de uma educação inclusiva. Diante de um movimento internacional e nacional, algumas legislações e políticas são publicadas e, junto disso, a busca por caminhos em prol da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas comuns. Esse movimento traz um aumento de matrículas de estudantes com DI no ensino médio e superior das escolas comuns, bem como no contexto de formação profissional tecnológica, principalmente, após a efetivação da Lei de Cotas na Rede federal de Educação (BRASIL, 2016). Segundo dados oficiais, o Senso de Educação Superior, nos dados de 2019, houve 4.177 estudantes com deficiência intelectual matriculados em cursos de graduação. Em caráter cronológico, destaca-se que a partir da década de 1940, a busca pela democracia educacional se intensificou com o intuito de aumentar as oportunidades de acesso às escolas para diferentes grupos de pessoas e classes. Todavia, a partir dos anos 90 o movimento sobre educação inclusiva e inclusão escolar de fato se acentuaram. Junto a isso, aumentou a mobilização pela aprendizagem do estudante com DI, as garantias para o processo de escolarização desse público em escolas comuns, assim como a formação profissional. Assim, fomentaram as argumentações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de apoio ao alunado Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

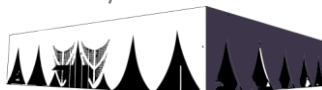
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em relação ao conceito de deficiência intelectual, o debate também expandiu desde a década de 1950, partindo das descrições dos manuais internacionais de classificação das doenças, isso com base nos conceitos e



categorizações da Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD). Para o contexto atual, a discussão no campo da educação especial ultrapassa a argumentação biológica, adentrando as discussões sociais, contextuais e perpassando pela garantia educacional na sala comum. Por exemplo, segundo a Luckasson *et al.* (2002, p. 08), a DI é apontada como uma inaptidão “caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”. Vemos, portanto, a existência de apoios legislativos como pareceres para colocar esses fatores em prática, todavia, a presente pesquisa mostra que o intuito, em sua grande maioria, é o de deixar esta responsabilidade no âmbito local, ou seja, as próprias comunidades escolares definirão e descreverão o desempenho do alunado e de que forma ele avançará. Dessa forma, ocorre a descentralização política. Sobre isso, no ano de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) traçou caminhos históricos sobre o processo de inclusão em consonância ao Decreto nº 6571/08 (BRASIL, 2008b), que apontou o AEE como complementar ou suplementar ao ensino regular. Esta mesma política define uma pessoa com deficiência como alguém com déficits sensoriais, mentais, e físicos que acabam por impedir a participação efetiva do sujeito a longo prazo em ambientes escolares e sociais. Durante sua análise pautada em alunos com DI e seu desempenho escolar no ensino comum, Capellini (2001) expõe que grande número destas crianças é caracterizado com grau leve. A autora questiona a veracidade dos dados sobre a caminhada inclusiva, apontando a relevância de se considerar todas as circunstâncias e argumentações que circundam o indivíduo com deficiência intelectual.

Logo, no ano de 2010, a AAIDD apoiou-se na terminologia Deficiência Intelectual ao considerar o requerimento dos indivíduos pertencentes à essa condição. É neste contexto que podemos articular as definições e desenvolvimentos trazidos pela AAIDD com fatores inclusivos, uma vez que esta



traçou recursos e estratégias visando aprimorar a funcionalidade pessoal e a participação social, expondo quatro níveis de apoio para que isso ocorra. Autores como Almeida (2004) e Zutião (2016) e a própria AAIDD os caracterizam como: intermitente, caracterizado de acordo com o contexto e necessidade do sujeito e disposto em curtos períodos; limitado, o qual é o auxílio por tempo limitado e em locais específicos; amplo, que não possui tempo limitado e diz respeito a ajuda regular em determinados locais; permanente, que possui longa duração e envolve vários profissionais e locais distintos. Sua duração é longa e sua intensidade significativa.

Assim, o termo Deficiência Intelectual tornou-se, segundo Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) “[...]um amplo guarda-chuva que abriga indivíduos que pelos mais variados motivos não conseguem atender as exigências sociais, e que por razões pragmáticas têm sido agrupados arbitrariamente numa mesma condição” (p. 50). É cabível destacar, nesta heterogeneidade, sobre o Modelo Social da Deficiência, a qual é uma circunstância, que, de forma sistêmica, se desenvolve com a socialização. Tão logo, por este modelo, a deficiência precisa se desenraizar; os indivíduos precisam de autonomia e os profissionais necessitam assegurar este autocontrole, esta independência. Segundo Upias (1976), o Modelo Social é de caráter político e visa a mutação social. Contrapondo a esta opressão, por vezes imposta socialmente, em 2015 é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, a qual aborda em seu art. 1º que o principal objetivo é “assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e a cidadania” (BRASIL, 2015, *on-line*). Através dessa breve caminhada cronológica sobre a Educação Especial no Brasil percebe-se que, mesmo com ponderações que apresentam conquistas em luta a retrocessos, há muitos amparos legislativos sobre a implantação de recursos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas convenientes para a Educação Inclusiva.



Entretanto, a realidade acaba por se distanciar, em alguns aspectos, dessas políticas ideais. Afinal, "(...) a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representa ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança merece, principalmente no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades." (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 40). Além disso, Raitz e Trentin (2018, *On-line*) apontam, através de uma pesquisa realizada em uma escola especial do estado de Santa Catarina que "(...) a formação profissional para a pessoa com DI não atende às necessidades e expectativas do mercado de trabalho, o que exige grandes discussões para além da escola. No sentido apontado, desvelam-se pontos cruciais que merecem ser analisados para inclusão na proposta das oficinas de profissionalização". Logo, podemos compreender a relevância dos institutos federais como espaços de formação profissional. A importância e defesa se estabelece por serem locais em que também deveriam ser garantidos os serviços de apoio para o estudante PAEE. Por esse caminho, de acordo com a Política de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com a LBI (BRASIL, 2015), para garantir os direitos dos alunos em toda a escolarização, se faz presente o AEE realizado pelo professor de Educação Especial.

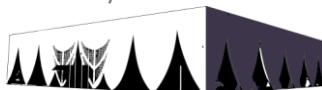
Porém, Zerbato, Vilaronga e Rodrigues Santos (2021) trazem que, dos 38 Institutos Federais de Educação, sabe-se que apenas o Instituto Federal Baiano - IF Baiano, o Instituto Federal do Amapá (IFAP), o Instituto Federal Catarinense (IFC), o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o Instituto Federal de Farroupilha (IFFarroupilha) e, mais recentemente, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) contam com professores de Educação Especial para fazer AEE entre os seus servidores. Segundo Rodrigues Santos (2020), a maior parte dos Institutos Federais não possui esse serviço, sendo os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) os responsáveis por essa articulação e, em algumas instituições entende-se que além do apoio, também é realizado o atendimento. Fato que faz com que muitos núcleos, mesmo com pessoas comprometidas, tenham lacunas de formação relacionadas à



acessibilidade do aluno PAEE. Outro fator importante é que os alunos têm ingressado no ensino médio e superior com deficiências de escolarização ou sem autonomia de estudos e de vida diária, sendo importante a atuação desse especialista para que ele ingresse no mundo do trabalho de maneira autônoma.

A constatação dessa equipe, entretanto, não significa que cada instituição em funcionamento no município, considerando a estrutura multicampi dos estados, possui, na efetividade, vários profissionais, ou que serão encontrados esses profissionais em cada campus do Instituto em que foi referenciado o documento de constituição dos NAPNEs. Alguns relatos são do funcionamento de núcleos com equipes restritas a uma única pessoa, que assume a função de presidir e de realizar as atividades idealizadas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 6).

Vale destacar, também, que muitos professores responsáveis pelas disciplinas técnicas da formação profissional se tornam docentes após o ingresso por meio de concurso, mas que não possuem formação em licenciatura. Este fato faz com que estratégias de ensino em parceria sejam necessárias para garantir o direito dos estudantes, não só PAEE, mas da sala como um todo (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020). Assim, a investigação realizada através do desenvolvimento da presente pesquisa foi orientada pelos seguintes questionamentos empíricos: Como as instituições da Rede Profissional Tecnológica estão se organizando para garantir a permanência, participação e aprendizagem do estudante com DI? Quais serviços e recursos de acessibilidade são disponíveis e como tem sido feita a articulação para eliminar as barreiras e promover a inclusão plena? Como os profissionais atuantes avaliam esse processo nesse contexto? Possuindo, assim, como problema de pesquisa o processo de escolarização do estudante com DI. O objetivo principal do presente estudo foi o de descrever e analisar, juntamente com os profissionais da educação, os recursos, serviços e estratégias para escolarização de estudantes com DI na formação profissional. Especificamente, investigar o funcionamento e a organização dos Institutos Federais para a escolarização dos alunos com



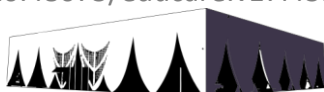
Deficiência Intelectual, junto à sua permanência; mapear as opiniões e avaliações dos profissionais atuantes nos Institutos Federais sobre como deveria ocorrer a escolarização de estudantes com DI nos Institutos Federais estudados.

3 METODOLOGIA

A investigação de caminhos que possibilitam a comparação entre o ideal, o real funcionamento e a organização desses institutos em prol da escolarização dos alunos com DI, acabam por respaldar essa pesquisa em fundamentos teórico-metodológicos de caráter colaborativo. A pesquisa colaborativa, por si só, possui caráter formativo por buscar desenvolver discussões, reflexões críticas e formações entre os profissionais a serem investigados e o pesquisador sobre esse ideal e real citados acima. Sabe-se que para realização toda espiral da pesquisa colaborativa se necessita tempo, o que se torna desafiante para uma dissertação de mestrado, mas esse trabalho baseou-se nessa proposta para pensar na forma em que os dados seriam coletados e construídos. (CARVALHO, 2015). Destaca-se que a pesquisa geradora do presente artigo adveio de uma dissertação de mestrado se deu através de seis encontros virtuais via *Google Meet* em moldes de sessões reflexivas. Todavia os dados aqui discutidos foram obtidos nos três primeiros encontros. O grupo foi composto por 27 pessoas, de forma generalizada, uma vez que os números variavam de encontro virtual para encontro virtual. A rotatividade deu-se como descrito:

ENCONTRO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Primeiro	27 pessoas
Segundo	24 pessoas
Terceiro	26 pessoas

Foram especificadamente, 18 representantes do NAPNE, quatro coordenadores de curso e cinco docentes. Estes atuam nos seguintes institutos: Instituto Federal Catarinense, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia



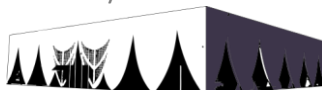
do Rio Grande do Sul, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Instituto Federal de São Paulo, Instituto Federal do Sertão Pernambuco. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Questionários online, com a finalidade de coletar: Identificação dos participantes, Data de nascimento, Atuação, Instituto de atuação e Naturalidade.

b) Roteiros de Grupos focais online com a finalidade de proporcionar reflexão, possibilitar formação e produzir conhecimentos sobre a escolarização, permanência e certificação prestados nos Institutos Federais que possuem alunos com DI. Assim como, entendimento inicial sobre a permanência e certificação desses estudantes.

c) Ficha de caracterização dos participantes e da forma que participam do processo de inclusão dos alunos PAEE: Esta ficha foi adaptada de pesquisa anterior e utilizada em outras pesquisas que já possuem aprovação no comitê de ética (LACERDA; MENDES, 2016). A adaptação teve como intuito principal adequar as questões para o contexto do instituto, mas sem mudança na base do questionário. Teve a proposta de analisar a atuação das equipes multiprofissionais na escolarização do aluno PAEE, principalmente no planejamento.

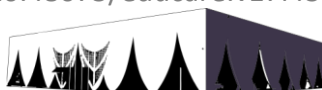
A etapa preliminar se baseou na condução de procedimentos éticos. Nessa fase, entrou-se em contato com as instituições coparticipantes para pedir autorização para participação dos servidores como sujeitos durante a coleta de dados. O projeto foi submetido para aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Resoluções 466/12 e 510/16) e aprovado no processo nº 42316620.1.0000.5504. Ao aceitarem o convite de forma online, aos participantes da pesquisa foi solicitada a assinatura digital dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Ademais, foram informados a natureza e o objetivo do estudo, o qual envolve a oportunidade de construção coletiva dos dados. As identidades dos participantes foram preservadas e estes ficaram à vontade para se ausentar, caso fosse necessário. A



etapa virtual teve base empírica e foi usado como instrumento de coleta de dados um questionário on-line como forma de obter identificação dos participantes, entendimento inicial sobre a permanência e certificação do estudante com deficiência intelectual. O questionário fechado foi enviado no primeiro momento para aqueles que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Esse instrumento foi selecionado, pois “Sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

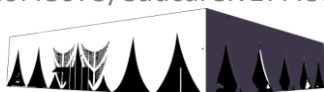
Para a segunda etapa da coleta de dados foram escolhidas as sessões reflexivas. Segundo Magalhães (2002), os encontros de estudo, também chamados de sessões reflexivas, esboçam a necessidade do pesquisador em planejar e executar um projeto em conjunto com a reflexão sobre ele. Para Soares (2011), a sessão reflexiva passa a ser uma prática social que busca considerar as atividades pedagógicas, questionando suas características, as informações que as mediam e as dificuldades. Isso busca, por vezes, a ressignificação das práticas do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os temas que nortearam os encontros foram selecionados de acordo com estudos científicos anteriores sobre o tema e organizados de acordo com as respostas obtidas nos questionários e com as discussões dos grupos focais. Foram sugeridas leituras prévias de um texto por grupo focal, uma vez que se faz necessário um conhecimento inicial do assunto para, então, ocorrer a discussão. Esse momento foi utilizado como forma de proporcionar reflexão, formação e produzir conhecimento, justificando o caráter colaborativo da pesquisa. Para o desenvolvimento do grupo focal em ambiente virtual, foi elaborado um roteiro que contemplou os seguintes temas:



Grupo focal	Tema
1	Apresentação dos participantes, contextualização das instituições, dos estudantes e dos serviços e recursos disponíveis para escolarização dos estudantes com DI.
2	Discussão sobre ingresso do aluno e avaliação biopsicossocial da DI.
3	Discussão sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e apresentação de casos de ensino.

O tempo do grupo focal foi de 2:30h, que foram mobilizadas pela legislação sobre o tema, artigos científicos e/ou participação de especialistas em cada ícone. Essa explanação inicial sobre o tema se justifica pela necessidade de conhecimento inicial para amadurecimento do debate, que foi articulada com discussões sobre a realidade das instituições, lacunas e desafios. Essa etapa da pesquisa colaborativa teve como objetivo a coleta de dados, mas pela metodologia escolhida também é formativa e de construção de conhecimento por isso, a atividade foi cadastrada como extensão no IFSP. As discussões, ocorreram através de questões geradoras como: “De que forma sua instituição se flexibiliza para o atendimento de estudantes com Deficiência intelectual?”; “Dê exemplo de um estudante de sua instituição que se encaixa nessas características.”; “Como a instituição de vocês tem organizado o ingresso dos estudantes PAEE, especificamente o estudante com DI?”; “Como a instituição de vocês tem atendido a lei de cotas? Além das cotas da lei, existem outros programas de reservas de vaga?”; “Em relação à pessoa com DI, vocês acreditam que seria necessária alguma acessibilidade no processo seletivo?”; “Como acontece o planejamento na instituição de vocês (para todos os estudantes)? Quem participa? Vocês participam, qual é a participação?”; “Existe algum planejamento específico para o estudante com Deficiência Intelectual? Como acontece? Qual a participação de vocês?”. O andamento ocorreu através de questões geradoras, relatos de experiências e pelas impressões sobre leituras.



Os dados quantitativos (número de pessoas, idade, função...) foram compilados e apresentados em quadros e gráficos, com o intuito de sistematizar as informações e fomentar o estudo aqui representado. Já os dados obtidos nas sessões reflexivas foram gravados por meio do aplicativo Google Meet, salvos no e-mail Gmail e transcritos na íntegra, uma vez que pretendeu-se manter autenticidade dos retornos adquiridos através da troca de experiências dos participantes e pesquisadores.

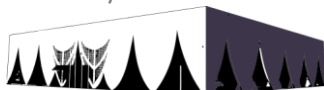
Com as transcrições finalizadas as informações foram analisadas junto ao que Lima e Spink (2010) chamam de mapas de associações de ideias, caracterizados da seguinte forma:

Os mapas são instrumentos de visualização do processo de inter animação que possibilitam, entre outras coisas, mostrar o que acontece quando perguntamos certas coisas ou fazemos certos comentários. Possibilitam, sobretudo, nos sensibilizar para a existência de múltiplas modalidades de diálogos (p. 38).

Logo, para realizar este trabalho com os mapas faz-se necessário traçar eixos gerais baseadas nos objetivos da pesquisa. Para a interpretação dos dados foram utilizados os conceitos teóricos de autores que vêm estudando as políticas de escolarização nos IFs, dos alunos com DI e PEI.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Em relação aos NAPNEs podemos encontrar divergências em algumas proposições, a começar na própria sigla, sobre a qual dentre os 38 institutos federais existem diferentes opiniões sobre a composição da gestão e os demais atuantes em relação ao que a sigla propõe. Segundo a pesquisa de Rodrigues Santos (2020), foram encontradas nove classificações distintas para a mesma sigla. “O que se pode observar é que, mesmo existindo uma indicação geral, a definição dos NAPNEs, no contexto dos Institutos Federais, está muito mais



vinculada à concepção própria do instituto do que às próprias indicações legais.” (ROCHA, 2016, p. 115).

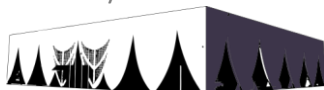
Tão logo, nem mesmo as funções dos cargos que atuam no NAPNE são padronizadas, uma vez que a falta de recursos financeiros acaba por impedir a execução de fato. Assim, cada IF institui as definições de forma particular. Ademais, são poucos os institutos que possuem ou sinalizam possuir profissionais com formação para docência em educação especial.

Por meio da análise das resoluções dos NAPNEs, identificou-se que a maioria dos profissionais com formação em Educação Especial é contratado em regime temporário, isso significa que as instituições aguardam a matrícula dos alunos para posteriormente tomarem providências paliativas para o acolhimento desses estudantes. (ZERBATO; VILARONGA; RODRIGUES; SANTOS, 2021, p. 323).

Tais ações dos NAPNEs buscam estratégias e metas pautadas em “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011b, *online*) Afinal, o intuito é de que os núcleos não sejam o único serviço de apoio para o desenvolvimento da educação especial e que as ações se espalhem a fim de elevar o número de estudantes amparados. Logo,

[...] defende-se aqui, que mesmo considerando a importância dos NAPNEs no contexto dos Institutos Federais, como espaços importantes que primam pelo ingresso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência e/ou outras especificidades, que os mesmos não substituem o papel do educador especial no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Ressalta-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deva ser garantido durante todo o período de escolarização desses estudantes, considerando-se o princípio de verticalização proposto pela política nacional [...] (VILARONGA; MENDES; SONZA, 2020).

Nesta perspectiva, uma das participantes das sessões reflexivas aponta que o núcleo tem tido o papel de centralizar as ações relacionadas ao estudante com

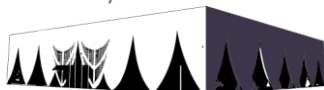


deficiência intelectual, por exemplo em relação ao planejamento para este estudante:

[...]Antes de eu entrar na coordenação quem era responsável por fazer o planejamento desses alunos na nossa instituição eram os pedagogos né, responsáveis pela coordenação de apoio pedagógico ao discente. Nessa nova configuração da coordenação do NAPNE, a partir da minha entrada, nós decidimos trabalhar no formato de equipe, então, o planejamento, ele vai acontecer, vai ser discutido por todos os membros do NAPNE na nossa instituição. No caso dos alunos com deficiência intelectual, eles são os únicos que tem um planejamento específico, que é o PEI: Plano Educacional Individualizado, somente eles que têm neste momento um planejamento individualizado (Dados da pesquisa, 2021).

Percebe-se a forte responsabilização do núcleo para organizar o ensino para este estudante, em uma ação que mescla organização burocrática e propostas de apoio docente. Portanto, há tentativas de trabalho em equipe e de colocar a hierarquia em prática durante as atuações dos NAPNEs. Ademais, há busca por alternativas em favor dos fatores educacionais ligados à educação especial, AEE. Todavia, nem todas as tentativas se consolidam, uma vez que a falta de recursos e de profissionais da área acabam por barrar algumas ações.

Na verdade, assim, aqui no Campus, nós não temos a prática e demais colegas do PEI, eu tenho até uma pergunta em cima disso. [...] me fizeram essa pergunta: [...] "Fulana, a gente pode fazer o PEI do aluno"? Aí, eu fui e disse "Minha gente, se nós não temos professor de educação especial, não é interessante nós fazermos o PEI, porque senão a gente vai tá assumindo uma função que não é nossa" No sentido de nós dos IEPs, que são os Institutos Educacionais Profissionalizantes, que ainda não temos um profissional dentro do núcleo com a função de professor de AEE ou professor de educação especial. [...] Se o coordenador faz o PEI, talvez a instituição comece a achar que essa pessoa que tá ali assumindo aquela coordenação do NAPNE que dê para realizar, que deva ter essa função, e a gente sabe que o coordenador do NAPNE ele é qualquer, pode ter qualquer formação, então, isso seria legal? Eu não tô dizendo que o servidor que assuma a coordenação do NAPNE, gente não me interprete mal, não tenham essa condição ou não tem esse conhecimento de fazer um PEI, eu só, o que eu fiquei preocupada é de que isso se materializasse no sentido de que pronto. A gente não precisa do profissional específico porque o coordenador que assumir ele vai fazer isso. E, aí nem sempre o coordenador que assume vai ter conhecimento sobre pra fazer né, e aí eu gostaria que



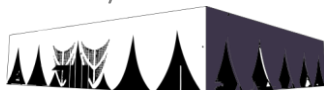
vocês, assim, me ajudasse, qual é a visão. Enquanto coordenação não acho legal não assumir... (Dados da pesquisa, 2021).

Assim, há, por vezes, responsabilização isolada do núcleo pelo ensino e pelas adaptações. Logo, percebe-se a relevância do planejamento coletivo. Neste mesmo anseio e preocupação, outro participante se colocou pois percebe os desafios que têm sido vivenciados pelo núcleo de se responsabilizar por questões específicas do ensino e da vida escolar do estudante. Isso mesmo sem ter na instituição outro serviço de apoio ao estudante com DI:

Bem, eu compartilho da mesma preocupação da (outra participante) no nosso campus, é, eu não tenho formação, tenho formação de pesquisa né, um pouco de pesquisa na área da educação inclusiva, mas não tenho formação na área da Educação Especial, então eu também fico muito preocupada e eu tô nesse processo. Um dos objetivos de buscar esse curso foi justamente tentar pedir um socorro, meu Deus, socorro, eu preciso de ajuda para tentar potencializar o aprendizado, de fazer com que a estadia desses alunos com deficiência intelectual no meu campus, pudesse sinceramente fazer com que eles fossem inseridos na nossa instituição que tivesse um ensino de qualidade, que possam ser inseridos no mercado de trabalho, tudo isso (Dados da pesquisa, 2021).

Logo, nota-se o anseio evidente do participante que busca alternativas para melhoria deste processo de escolarização do estudante. Assim, muito além de distribuição de papéis, há preocupações também sobre como colocar na prática o que está previsto em leis, por exemplo. Um dado a ser explanado aqui e visto em várias falas de distintos participantes é sobre o processo de construção do PEI.

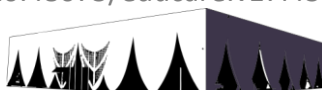
Então assim, o PEI já acontecia como eu falei né quem eram os responsáveis, eram os pedagogos que faziam esse acompanhamento mais individualizado quando eu entrei na coordenação, a gente passou a organizar isso na coletividade, né todo mundo era chamado a participar, colaborar, discutir, a trazer informações sobre os alunos em que aspectos que a gente poderia dizer aos professores que eles poderiam utilizar de estratégias metodológicas, avaliativas, que pudessem contribuir efetivamente para a necessidade específica desses determinados alunos (Dados da pesquisa, 2021).



Há discussões sobre como é possível fornecer condições de um processo formativo para os docentes em prol do atendimento à neuro diversidade. Uma das soluções expostas na discussão foi a criação de um ambiente virtual, como *Moodle*, em que são colocadas as etapas de cada parte do planejamento do PEI, alinhando com propostas de aprofundamento do conhecimento. É neste ambiente que os profissionais colocam informações sobre adaptações curriculares, a deficiência específica do aluno, textos e vídeos bases, indicações de leitura. Isso foi feito e usado como exemplificação para apresentar os desafios de acompanhar essa construção, uma vez que este processo envolve pessoas que estão em diferentes setores. Estes dados foram colocados no ambiente virtual para construir o PEI, facilitar o acompanhamento e as devolutivas do núcleo e, ao mesmo tempo, por não ser um ambiente só de entrega de documento, que fosse um ambiente formativo. Todavia:

Agora, o que tem sido mais difícil, é comprovar a efetividade do PEI, então a gente ainda não conseguiu chegar em um momento aonde [...] o que está proposto, realmente está sendo realizado, então, em que momento que o professor está realmente fazendo adaptações, em que momento que isso tá chegando no estudante (Dados da pesquisa, 2021).

Diante desta dificuldade, os trabalhos realizados por Tannús-Valadão (2010) apontam que o PEI é um planejamento mais amplo, o qual envolve as questões escolares e o externo a isso. Com essas ideias em pauta, podemos relacionar com os estudos de Rodrigues Santos (2020) quando a autora descreve que as regulamentações brasileiras abordam parte de um PEI, algo mais semelhante ao plano de AEE, uma vez que o PEI, em estudos americanos por exemplo, faz parte de uma questão mais ampla. Logo, prática, teoria e documentos legais se contradizem em alguns IFs. Ademais, Tannús-Valadão (2014) traz o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como “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

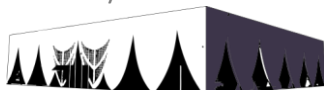


de deficiência”. (p. 53-54). Assim, este documento pode servir como uma ferramenta pedagógica. Para isso, o professor deve investigar o estudante e suas especificidades, buscando verificar as habilidades, competências e conteúdos que o aluno já domina.

Assim, na presente pesquisa, podemos nos deparar com a ausência de institucionalização de documentos legais junto à não aplicação de planos e teorias pautadas em influências internacionais nos aportes de IFs brasileiros, sendo instauradas ações de planejamento pontuais e não coletivas. Reafirmando os dados das pesquisas de Rodrigues Santos (2020), em foram averiguados 42 documentos e planos institucionalizados pelos institutos, inclusive publicados em sites e roteiros que estavam sendo utilizados por profissionais dos NAPNEs. Nestes estudos, a autora analisa atitudes isoladas dos institutos. Alguns profissionais possuem esta iniciativa por fazer algum tipo de planejamento para o estudante PAEE, mas, por vezes, caminhando com recursos próprios e com ausência de bases consolidadas (legislativas, econômicas, formativas, teóricas).

Ademais,

A gente tem feito da seguinte maneira, no início do semestre, a gente tem um modelo, o Instituto Federal de Goiás não tem uma diretriz, algo que a gente possa seguir, então, nós, no nosso Campus resolvemos fazer, criar uma espécie de um modelo de plano Educacional individualizado. Nesse plano educacional individualizado a gente criou um texto inicial falando da importância dele e da obrigatoriedade dele para os alunos com deficiência intelectual para chamar a atenção dos professores e sensibilizar eles de que ele é importante, é um instrumento importante e, que que ele é de alguma forma obrigatório né, para esses alunos, Então, a gente tem feito esse inicial e aí a gente pegou alguns modelos na internet inclusive do IFSC também que tá disponível na rede e aí a gente organizou conteúdo, metodologia, recursos e avaliação, algo que eu já percebi, né depois relendo e refletindo um pouco sobre o PEI, o histórico do aluno que a gente não descreve nesse PEI, né a gente faz uma conversa com professores, explica como são os nossos alunos, como que tem sido a evolução deles na nossa instituição. [...] Então, assim, a gente explica a evolução desse aluno para o professor para ele ter uma dimensão das potencialidades desse aluno, das dificuldades dele e aí então a gente tem feito dessa forma. Então a gente tem cobrado dos professores para que eles realmente façam o plano, a gente organiza também um horário individualizado de atendimento para esse aluno ter um momento específico com os professores, para que eles



possam direcionar e aí, no final do semestre, a gente também faz uma avaliação com os professores, com relação à evolução desse aluno nesse semestre, Então a gente tem trabalhado dessa forma na nossa instituição, no meu Campos em específico (Dados da pesquisa, 2021).

Além deste relato, outros apontam para um movimento de planejamento realizado pelo NAPNE, mas descrevem que o núcleo não tem conseguido acompanhar de perto o apoio centrado a esse docente e pensar na acessibilidade diária. O não entendimento da função do núcleo acaba por esbarrar na falta do AEE, por exemplo, o qual teria o papel de atuar junto ao docente na acessibilidade do ensino.

Como exemplo claro desta dificuldade, no relato de uma das participantes, ela se posiciona como alguém que precisaria destas instrumentalizações, adaptações e estruturações, mas vê resistência em sua trajetória escolar:

[...]eu não sei como o meu Campus atua, entendeu? Eu não tenho esse entendimento, mas eu, como deficiente visual, eu sou monocular e também tenho baixa visão, eu não lembro, eu entrei com essa cota de deficiente visual, mas eu não lembro se eu pedi, se eu solicitei um material diferenciado, entendeu? Mas, eu vejo assim, não tenho tanta dificuldade, na, tipo em visualização assim, mas já me apareceram esse tipo de dificuldade, nem todos os professores colocam, ou têm essa preocupação em colocar letra maior para que os alunos tipo, com baixa visão como eu, consigam ler sabe, e aí eu fico assim sabe, às vezes eu me sinto meio, até com vergonha de solicitar entendeu porque eu fico pensando eu entrei como cota de deficiente visual. Então, eu fico pensando sabe, nesse tempo de pandemia que a gente tá tendo aula síncrona, eu até pedi pra um professor mudar a letra sabe, dos slides dele, mas tipo, ele, não teve essa preocupação de me retornar, nem houve retorno. E aí, eu fiquei pensando sabe, a gente fica pensando várias coisas sabe, então, nem sei o que dizer, porque, eu até não apresento tanta dificuldade, mas eu fico pensando e se eu tivesse maior dificuldade, sabe? (Dados da pesquisa, 2021).

Diante de relatos como este, podemos perceber a necessidade de alterações e adições de profissionais, materiais e apoios. Um exemplo trazido pelos participantes é sobre a necessidade da presença de um professor da educação especial, como alguém que possa fazer parte da equipe para realizar o PEI dentro da instituição. O estudo aponta o papel desse professor do AEE como um suporte



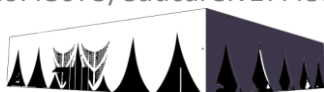
para os demais profissionais, o qual busca a acessibilidade curricular, estratégias metodológicas e construção desse processo. Destaca-se, todavia, que para isso, faz-se necessário adequar o trabalho para uma visão multidisciplinar e que toda esta responsabilização não recaia apenas sobre o professor do AEE.

Essa é outra lacuna vista em ambiente de IFs, uma vez que, o profissional citado é visto como alguém que domina técnicas de adaptações e estruturações. Porém, quem se adequa ao conteúdo é o professor da disciplina. Logo, vê-se a necessidade do trabalho multiprofissional.

Então, acho que essa preocupação aí de nós termos um profissional da área da educação especial é fundamental, sim, para essa discussão, porque é o profissional que vai estar dominando um pouquinho sobre a questão das deficiências, sobre as capacidades e potencialidades de cada um dos sujeitos. Mas, ele não é uma condição única para que os professores desenvolvam o PEI, então, estou trazendo o meu ponto de vista enquanto profissional da área de educação especial e que trabalho já há muitos anos no ensino superior com a educação inclusiva. Então, eu vejo aí que nós temos uma discussão muito grande dentro dos institutos, pra que a gente possa estar realizando essa consolidação das políticas afirmativas e atendimento à pessoa com deficiência (Dados da pesquisa, 2021).

Logo, para fomentar a ideia e colocá-la em prática, mesmo que de forma isolada, faz-se necessário a definição de papel profissional e o múltiplo apoio de todos os agentes envolvidos no processo de escolarização do estudante PAEE:

Não tem como o professor do AEE ficar responsável, somente ele, sobre esse processo, como também não tem como o NAPNE fazer, diante de que ele é um núcleo dentro do Instituto Federal. A outra questão é de nós pensarmos que esse processo do nome do NAPNE, do professor do AEE precisa funcionar muito em conjunto com a coordenação do curso, porque é ele que vai estar instrumentalizando e orientando, inicialmente, os seus professores que estarão naquele semestre trabalhando com seus alunos, com o aluno com deficiência. Então, nós precisamos fazer com que os nossos coordenadores de curso também assumam essa responsabilidade de poder passar esse histórico do aluno, quais são as características que esse aluno apresenta, porque às vezes nós não conseguimos de forma escrita passar, realmente, quais são as necessidades e as demandas desse nosso deficiente intelectual ou qualquer outro tipo de deficiência, então a responsabilização desse processo começa, também, com a coordenação de curso e, aí, nos demais membros da equipe (Dados da pesquisa, 2021).



Tão logo, as discussões e questionamentos que pairaram nas sessões reflexivas buscaram estratégias para que esse planejamento se consolidasse por meio de avaliações, redes de apoio e articulação com profissionais externos aos IFs. A conclusão é de que, com isso em pauta, passa a ser maleável a execução do planejamento de atendimento do estudante PAEE. A defesa dos participantes também contemplou a ideia de ocorrerem reavaliações, de tempo em tempo, com o intuito de repensar estratégias e recursos em favor deste processo educacional. Por meio da reanálise, torna-se possível averiguar se o estudante conseguiu alcançar as metas pré-estipuladas. Caso o contrário, entende-se a necessidade de elencar novos objetivos até que esse aluno tenha condições de acompanhar, sem precisar de rede de apoio ou sem demandar um PEI específico.

Para que isso se efetive é necessário iniciar um plano de transição desde o primeiro ano do ensino médio. Por isso, é crucial conhecer profundamente o estudante, desde este período citado, ou seja, buscar seus interesses. Por esse caminho, compreende-se quais serão seus intuitos, como será esse processo, se ele vai prestar um vestibular, se ele vai para o mercado de trabalho, se ele vai fazer o curso técnico ou se ele vai demandar uma terminalidade específica. Logo, isso demanda uma documentação, faz-se necessário registrar os dados desde o primeiro ano do ensino médio, munir o corpo docente e demais agentes escolares de documentação para respaldar sua decisão.

No caso de uma outra aluna, ela já depende mais de um atendimento mais em cima, mais acompanhado, minuciosamente, com os professores com ela, inclusive ela demanda uma atenção até minha por parte da coordenação do NAPNE, com mais frequência, e aí, no caso dessas discussões, a gente sempre tenta trabalhar isso dentro das reuniões do NAPNE e documentar em ata, a gente tá aí com a discussão de um regulamento de terminalidade específica no Instituto Federal de Goiás. Então eu fiquei muito preocupada pelo fato de não entender direito como isso vai funcionar, mas no sentido de, talvez os nossos alunos poderão usufruir dessa terminalidade específica, não sei se isso é bom, se isso é ruim, ainda falta muito conhecimento com relação a isso, mas aí já quis documentar (Dados da pesquisa, 2021).



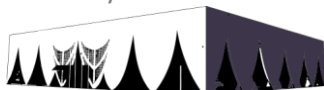
Todavia, retorna-se à ideia do trabalho coletivo, na divisão de papéis e nas estratégias de ensino e aprendizagem, uma vez que todas essas etapas não são individuais. Afinal, segundo um dos participantes:

Os professores estão zerados, eles não sabem. Ao mesmo tempo que a gente tá orientando eles na questão da avaliação educacional, nós estamos também falando sobre educação inclusiva, falando sobre o AEE. Criamos 2 grupos de estudo, um de letramento em língua portuguesa e sinais e o outro de letramento matemático. Nesses dois grupos a gente tem professores da área das línguas, libras e temos no outro grupo na área de matemática, de cálculo. E aí nós estamos estudando e, ao mesmo tempo, elaborando o PEI. Então, eu e o professor AEE estamos juntos na coordenação de elaboração do PEI. E, assim, muito do que vocês estão perguntando lá, a gente tem como princípio, mas ainda não vivemos. Então a certificação diferenciada, terminalidade específica, inclusive nós estamos estudando muito porque são temas muito delicados, eu vejo, principalmente na educação profissional e estamos nessa construção (Dados da pesquisa, 2021).

Em relação a regulamentações, segundo a pesquisa de, há cerca de 105 regulamentos que conferem a educação especial em Institutos Federais. Dentre eles, a maioria é sobre o planejamento educacional seguido de diretrizes sobre o funcionamento dos NAPNEs.

Ressalta-se que é considerada uma quantidade baixa de recursos legislativos em relação às necessidades que os *campus* apresentam. Tão logo, há defasagem, o que respinga negativamente nas práticas acadêmicas. Mendes (2017) considera isso um tanto controverso, uma vez que a disponibilidade de educação básica por parte das instituições públicas não é recente.

Assim, não é algo que se pode generalizar pelo tamanho de nossa nação, o número de IFs juntamente aos seus *campus*. Todavia, cabe aqui ressaltar a discrepância entre meios legais e prática, uma vez que grande parte das informações ainda não está em pautas nas formações continuadas, bem como nas informações que chegam até os profissionais atuantes.



Em uma das sessões foi possível averiguar, por exemplo, duas situações e ambas baseadas em fatores éticos. Por um lado, houve participantes que apontaram que, por não terem profissionais aptos e divisão clara de papéis dentro do instituto, não se comprometeriam com o desenvolvimento de um PEI. As falas desses indivíduos mostram tamanho desconforto, uma vez que não querem fazer algo que não é de sua competência técnica. Discute-se quantas questões morais e éticas há nessas posições. Por outro lado, teve participantes que queriam, de alguma forma, esboçar um planejamento próprio para cada estudante PAEE, independentemente se este estivesse nos moldes de um PEI.

Além disso, um dos pontos que mais fomentaram as discussões foi o real papel do NAPNE, o qual é de caráter organizativo, mas que não consegue suprir todas as demandas de apoio e acessibilidade diária junto aos docentes por não ter sua função claramente definida.

Com as discussões, foi possível ampliar discussões sobre a real necessidade de se fazer algum tipo de planejamento, afinal, os estudantes com DI que foram apresentados nos relatos precisam de acessibilidade curricular. Se pensarmos na justificativa de ausência de profissionais da área como educadores especiais e afins, este plano definitivamente não sairá do papel. Estudos mostraram um número mínimo destes especialistas nos *campus*, dessa forma, não há como contar com estas contratações para, então, planejar algo.

Além disso, um dos pontos que mais fomentaram as discussões foi o real papel do NAPNE, qual é de caráter organizativo, mas que não consegue suprir todas as demandas de apoio e acessibilidade diária junto aos docentes por não ter sua função claramente definida. Mais do que isso, faltam investimento, composição de equipe com profissionais de áreas distintas, incluindo com formação em Educação Especial. Assim, a Rede de Serviços não deveria prever um único tipo de apoio, mas garantir o AEE para os casos em que fossem necessários os trabalhos em contra turno e em colaboração com os docentes, em



prol da acessibilidade curricular diária, que modifica, inclusive, objetivos e ementas de disciplinas.

Logo, é preciso um plano, algum tipo de planejamento, algum tipo de oferta de serviço para esse estudante. Justifica-se esta demanda, pois ele não pode ser prejudicado pela lentidão da administração pública. Pensando neste quesito de organização e planejamento, a quem está imposta a competência de elaborar um PEI? A resposta é: a uma equipe de profissionais, assim, ela não é só do professor de educação especial, ela não é só do professor da disciplina, ela não é só do coordenador do NAPNE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AMMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 16, p. 33-48, 2004.

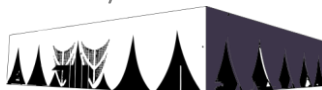
BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008, 2008a. Brasília, DF, jan. 2008. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. 2008b.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo de Educação Superior 2019 - divulgação dos resultados**. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: dez. 2021.

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



BRASIL. Presidência Da República. **Lei nº 13.146** - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopses estatísticas da educação básica**. 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: dez. 2021.

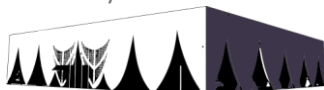
CAPELLINI, S. A. **Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CARVALHO, T. P.; VITALIANO, C. R. **A pesquisa colaborativa como método no contexto da educação inclusiva**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/anais/resumo/aprendizagem%20e%20desenvolvimento%20humano/a%20pesquisa%20colaborativa%20como%20metodo%20no%20contexto%20da%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: julho 2022.

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

LUCKASSON, R.; BORTHWICK D. S.; BUNTINX, W. H. H.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A; SNELL, M. E. **Mental Retardation** – definition, classification, and systems of support. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (ORG.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: editora UEL. 2002. p. 39-58.



MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045/pdf_150. Acesso em: 28 dez. 2021.

MENDES, K. A. M. de O. **Educação Especial Inclusiva Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Brasileiros**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8139/5/Tese%20-%20Katuscia%20Aparecida%20Moreira%20de%20Oliveira%20Mendes%20-%202017.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021

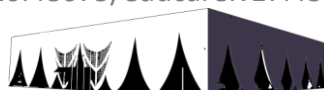
RAITZ, T. R.; TRENTIN, V. B.. Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 713-725, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158892015/html/index.html>. Acesso em: 24 jun. 2020.

ROCHA, V. M. **A Educação Especial nos Institutos Federais: O que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=%3Chttp%3A%2F%2Ffuniville.edu.br%2Faccount%2Fmestradoedu%2FVirtualDisk.html%3Faction%3DreadFile%26file%3DVVania+Meneghini+da+Rocha.pdf%20A4t%3D%2FDissertacoes%3E.&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 27 dez. 2021.

RODRIGUES, O. M. P.; MARANHE, E. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.) **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. v. 2 Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

RODRIGUES SANTOS, J. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, C. P. & SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.



SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os Napnes e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, 33, e69, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SPINK, MJ. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Cap. III, As múltiplas faces da pesquisa sobre produção de sentidos no cotidiano. p. 38-59. ISBN: 978-85-7982-046-5. Available from SciELO Books.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Individual education plan used in special education: Official proposals adopted by Italy, France, United States, and Spain**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. São Carlos: UFScar, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UPIAS. **The Union of the Physically Impaired Against Segregation**. Fundamental principles of disability. London: UPIAS, 1976

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; RODRIGUES SANTOS, J.. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v.27, e0196, p.319-336, Jan.-Dez, 2021.

ZUTIÃO, P. **Programa “Vida na Comunidade” para familiares de jovens com Deficiência Intelectual**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

Recebido em: 30-12-2021
Aceito em: 17-08-2022

