

O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado

The context of school inclusion in federal institutes and integrated high school

Ana Beatriz Momesso Franco
Carla Ariela Rios Vilaronga

Universidade Federal de São Carlos- UFSCar
Instituto Federal de São Paulo- IFSP
São Carlos- São Paulo- Brasil

Resumo

Os Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE veem realizando várias atuações com estudantes Público-Alvo da Educação Especial - PAEE. Nesta perspectiva, o objetivo desse artigo foi o de descrever o contexto da inclusão de estudantes PAEE em um Instituto Federal do interior de São Paulo, especificamente nas ações relacionadas ao NAPNE e ao apoio ao Ensino Médio Integrado. A pesquisa qualitativa esteve caracterizada como um estudo de caso do tipo descritivo, realizado com base em entrevistas com o representante do núcleo. Os dados apontaram que o NAPNE tinha em desenvolvido um trabalho contínuo para a inclusão escolar dos estudantes que se iniciava após o ingresso de estudantes que necessitavam de acessibilidade, com principal foco de atuação no ensino. Porém, existiram lacunas relacionadas ao papel do núcleo decorrendo da inexistência do Atendimento Educacional Especializado.

Palavra-chave: Inclusão Escolar; Ensino Médio Integrado; Institutos Federais.

Abstract

The Support Center for People with Specific Educational Needs-NAPNE suppliers performing various activities with students Target Audience of Special Education-PAEE. In this perspective, the objective, the article was described in the context of the inclusion of PAEE students in a federal institute in the interior of São Paulo, specifically in actions related to Integrated High School. Qualitative research is characterized as a descriptive case study, carried out based on identification with the representative of the nucleus. The data indicate that NAPNE has developed a continuous work for the inclusion of students in school, which starts after the entry of students who specify accessibility, with the main focus of action in teaching. However, there are gaps related to the role of the nucleus due to the lack of Specialized Educational Service.

Key words: School Inclusion; Integrated High School; Federal Institutes.

Introdução

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica e fundamental na formação de jovens que concluem sua formação elementar com objetivo de torná-los aptos à participação social, política e econômica. Saviani (2003) entende que o Ensino Médio é uma etapa em que se deve evidenciar como o trabalho se desenvolve e como é organizado na sociedade. A partir dessa perspectiva de politecnia, todo trabalho humano envolve aspectos manuais, intelectuais e sua dissociação é uma construção social e histórica.

Para Silva e Ramos (2018), em relação ao Ensino Médio integrado, reconhece-se duas dimensões, sendo uma delas a formal que se refere à possibilidade de integração da educação profissional ao Ensino Médio; e a outra é a conceitual que representa um projeto de formação integral dos estudantes junto ao Ensino Médio. No caso da integração curricular entre o Ensino Médio e a educação profissional não pode existir separação ou mesmo hierarquia entre conteúdos propedêuticos e técnicos, mas, sim, uma unidade, a fim de superar essa dualidade e incluir práticas pedagógicas.

O Ensino Médio, integrado à educação profissional, foi inicialmente previsto pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), revogando o Decreto nº 2.208/1997 que estabelecia total independência entre Ensino Médio e educação profissional, o que tornou possível a rearticulação entre essas modalidades de ensino de forma articulada e subsequente. Teve seu conteúdo incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 11.741, de 2008 (BRASIL, 2008a). Refere-se a uma das modalidades de articulação entre a educação profissional técnica e o Ensino Médio, a qual, o sentido está no compromisso ético e político de assegurar aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que essa substitua a formação geral, tal como foi descrito no parágrafo segundo do artigo 36 da versão original da LDB.

A formação integrada sugere, diante do exposto, superar o ser humano que historicamente sofreu com a divisão social do trabalho, entre manual e intelectual. Trata-se de superar a quase exclusividade de preparação para o trabalho operacional e garantir ao educando o direito a uma formação completa (CIAVATTA, 2010).

Retoma-se aqui a necessidade de pensar a educação como um todo, uma formação integrada que tenha como principal objetivo a formação plena dos estudantes. O processo

educativo, para garantir a formação humana integral, deve aproximar todas as dimensões da vida, ou seja, trabalho, ciência e cultura.

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

Seu conceito, porém, excede o aspecto formal da integração no que tange às finalidades formativas, implicando também na integração entre trabalho, ciência e cultura no projeto político-pedagógico que tem como objetivo principal a formação integral e integrada dos estudantes. Segundo Ramos (2017), anteriormente ele objetiva uma compreensão das relações econômica, social e histórica, entre essas dimensões da prática social, mediante um currículo que leve à apreensão de conceitos como um sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2018a), o trabalho é entendido como uma práxis que possibilita criar e recriar a existência humana. O documento aponta uma formação para o “mundo do trabalho” e não para o “mercado de trabalho” como um de seus principais objetivos e insere a educação profissional nesse contexto. A partir dessa perspectiva, o trabalho não se limita apenas a uma atividade ou emprego, mas sim a produção de todas as dimensões da vida humana.

Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e foram criados mediante um novo agrupamento das escolas técnicas, agro técnicas e centros federais de educação tecnológica, juntamente com a instituição dessa rede no âmbito do sistema federal de ensino por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), 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, nos termos desta Lei.

Segundo Villela (2017), a rede federal representa um bom desempenho nas avaliações, o que está ligado aos altos investimentos na estrutura física e na contratação de profissionais capacitados, à boa remuneração e estabilidade da carreira docente e à

O contexto da inclusão escolar nos institutos federais e no ensino médio integrado

aplicação prática dos conteúdos curriculares. Por fim, os IFs e o Ensino Médio integrado, por eles ofertados, são exemplos de educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil.

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

Considerando a Educação Especial em todos os níveis de ensino, a educação profissional é também um direito do estudante PAEE, devendo ocorrer em cursos nas redes regulares de ensino, seja ela pública ou privada, sendo que compete a essas instituições realizar as adequações que permitam o acesso das pessoas com deficiência ao ensino profissionalizante e ao mercado de trabalhos (BRASIL 2001).

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

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

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

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido na política de 2008, apresenta um papel importante na educação do PAEE, tendo como função:

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

Alguns autores já apontaram que a concepção do AEE deveria ser ampliada, repensada com estratégias de trabalho colaborativa, como:

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

No Brasil, as leis garantem direitos aos alunos PAEE, mas a realidade institui desafios que as escolas não têm dado conta de atingir. Na maioria dos IFs, ainda existe o

questionamento sobre a falta do AEE previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Porém, os IFs possuem na força de sua história os núcleos que muitos iniciaram sua história através de ações do Programa Educação Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP) que objetivavam, entre suas medidas, a construção de uma política pública inclusiva que favorecesse “condições de acesso ao público-alvo da Educação Especial nos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Tecnológica, garantindo-lhes, assim, a inserção no mundo do trabalho e, por conseguinte, independência econômica” (FRANÇA; TEIXEIRA, 2016, p. 66).

As definições de siglas para os NAPNEs não são unânimes, porém o objetivo é comum: esses núcleos constituem-se como o setor que realiza um movimento voltado para inclusão escolar dentro dos IFs. A SETEC, através da Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica (DPR), criou um documento orientador que definia o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Porém, esse documento, apesar de ter circulado no contexto dos institutos, não foi publicado. A definição trazida de núcleo nessa construção foi coletiva:

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

Diante do exposto, é possível entender que faz parte das competências do NAPNE a articulação de estratégias que desenvolvam o ingresso, a permanência e a saída com êxito dos estudantes PAEE para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho.

No decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que se encontra em suspensão, o “Núcleo de acessibilidade e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas” possui um espaço, sendo entendido enquanto apoio e não atendimento, quando os coloca dentro do rol de serviços e recursos especializados, devendo ser:

uma forma de apoio especializado oferecido em instituições de educação superior, mediante serviços e recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais disponibilizados por profissionais especializados, quando demandados por universitários que necessitam de apoio da Educação Especial. Destina-se

O contexto da inclusão escolar nos institutos federais e no ensino médio integrado

principalmente ao estudante, objetivando eliminar barreiras que restringem sua plena participação no ambiente acadêmico e propiciar-lhe acessibilidade à aprendizagem e ao currículo (BRASIL, 2020, s/p).

Nessa versão, não se faz referência ao Ensino Médio integrado, técnico e tecnológico. Além do apoio ao aluno, como mencionado acima, o núcleo tem como foco a:

comunidade acadêmica, por meio de: (a) orientação docente e atividades que contribuam para a formação dos professores; (b) orientação aos gestores na tomada de decisões ou em questões que envolvam o estudante atendido pelo serviço; (c) orientação aos demais estudantes e colaboradores locais, de modo a contribuir para o desenvolvimento inclusivo das instituições de ensino superior. O núcleo de acessibilidade é garantido pelo Decreto nº 7.611/2011. (BRASIL, 2020, s/p).

Nesse mesmo documento, enfatiza-se a garantia legal do Atendimento Educacional Especializado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, definindo o Atendimento Educacional Individualizado como:

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

O NAPNE pode ser visto, nesse conceito, como um apoio, mas não substitui o AEE, mesmo propondo medidas inclusivas e a obstrução de barreiras no processo de escolarização dos estudantes PAEE. Entretanto, ainda se faz necessária a figura do educador especial, ou seja, entende-se que o atendimento e o apoio do núcleo não seriam concorrentes, mas se somariam nessa rede de apoio de serviços.

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

Vale destacar, também, que muitos professores responsáveis pelas disciplinas técnicas da formação profissional tornam-se docentes após o ingresso através de concursos, mas não possuem formação em licenciatura. Tal formação auxilia na criação de

estratégias de ensino, em parceria, sejam necessárias para garantir o direito dos estudantes, não só PAEE, mas da sala como todo (SONZA, VILARONGA, MENDES; 2020).

Por ser esse núcleo entendido como apoio ao docente e por sua importância no contexto da Rede Profissional Tecnológica, entende-se que esse também está presente na construção do nosso problema de estudo.

A proposta de trabalho com estudantes PAEE no contexto do IFSP

O IFSP compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo representada pelos IFs. Essas instituições compartilham de aspectos sociais, econômicos e culturais dentro de cada estado a qual se localizam. Os IFs têm como finalidade o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo, além de formar cidadãos para atuarem nos diversos ramos da economia local, regional e nacional. Atualmente, o IFSP desenvolve atividades nas seguintes modalidades de ensino: médio integrado, técnico, superior, educação de jovens e adultos, pós-graduação e cursos técnicos na modalidade à distância, além de projetos comunitários e de extensão, configurando-se nos cursos profissionalizantes.

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

- I. Criar a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;
- II. Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do *campus*;
- III. Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação no *campus*;
- IV. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão no IFSP; aprovado pela Resolução n. 137, de 4 de novembro de 2014
- V. Promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação como diretrizes do *campus*. (IFSP, 2014, p. 03-04).

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

O contexto da inclusão escolar nos institutos federais e no ensino médio integrado

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

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

Vale ressaltar que a maioria dos NAPNEs vivenciam a falta de um Educador Especial, o que muitas vezes acaba dificultando o êxito de algumas atividades.

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

O item "III. Programa Pedagógico" tem relação direta com o Componente (s) curricular (es), sugerindo que docentes repensem seus objetos específicos, conteúdos, metodologias e forma de avaliação, sendo o NAPNE responsável por pensar em conjunto com os docentes ações relacionadas diretamente ao planejamento.

III. PROGRAMA PEDAGÓGICO – Na terceira etapa, serão delineados, pelos professores, em conjunto com a CSP e NAPNE, as adequações/adaptações a serem realizadas e, mais especificamente, os objetivos das disciplinas e os respectivos saberes a serem construídos (conteúdos), assim como as metodologias específicas e os processos avaliativos (procedimentos / critérios / instrumentos) diferenciados.

Fica evidente a relevância de estudos voltados ao processo de inclusão dos alunos PAEE nos IFs, assim como questões quanto ao planejamento do ensino, à acessibilidade e permanência. Nessa perspectiva, o objetivo desse artigo foi o de descrever o contexto da inclusão de estudantes PAEE em um Instituto Federal do interior de São Paulo, especificamente nas ações relacionadas ao NAPNE e ao apoio ao Ensino Médio Integrado. O artigo é parte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), que teve como objetivo geral descrever e analisar o planejamento docente para os estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) e que ainda se encontra em fase de revisão final para publicação.

Metodologia

O presente estudo caracterizou-se como estudo de caso do tipo descritivo, com abordagem qualitativa descritiva. Segundo Yin (2001), o estudo de caso “é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). Yin (2001) enfatiza ser a estratégia mais escolhida quando é preciso responder às questões do tipo “como”, “por quê” e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa é muito utilizada em estudos que fazem a descrição de ambientes e interações, como é o caso das instituições de ensino. Sampiere, Collado e Lucio (2013) apontam que a abordagem qualitativa tem um ponto importante quanto às possibilidades de perguntas hipóteses antes, durante e depois do processo de coleta e análise dos dados e por esse motivo é muito utilizada em pesquisas da área da educação.

A finalidade deste estudo foi a de descrever, observar e registrar, caracterizando-se como descritiva, uma vez que contemplou o estudo, a análise, o registro e a interpretação de fatos sem a interferência do pesquisador (BARROS; LEHFELD, 2007).

A pesquisa foi realizada em um Campus do IFSP do interior do estado, o qual oferecia cursos de nível técnico, tecnológicos, graduações, mestrado e curso de extensão (centro de línguas, cursinho popular, cursos à distância, entre outros).

A seleção da pesquisa, apresentada nesse artigo, teve como dados a entrevista realizada com o coordenador do NAPNE de um dos câmpus do IFSP que possuía matrícula de estudantes PAEE nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que conta com as modalidades técnico em automação industrial, técnico em química, técnico em mecânica (modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos) e com o coordenador no NAPNE.

O contexto da inclusão escolar nos institutos federais e no ensino médio integrado

Os estudantes que tiveram a atuação do Núcleo no momento da pesquisa foram uma aluna surda do curso de Química, um estudante autista e um estudante Asperger, ambos do curso de Automação.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário de identificação do participante elaborado no projeto “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”ⁱ. Esse questionário teve como objetivo coletar informações referente às formações e atuação docente. Também foi utilizado um Roteiro de Entrevista com o Coordenador do NAPNE com questões semiabertas, a fim de obter conhecimento sobre a formação do NAPNE, tempo de funcionamento, informações sobre os docentes, estudantes PAEE atendidos e outras questões relacionadas à atuação do núcleo no planejamento docente.

Após os encaminhamentos éticos e preliminares, iniciou-se a primeira coleta de dados com o coordenador do NAPNE e com o diretor do campus da instituição. Esse procedimento se deu via *Skype*, na data de 22 de outubro de 2019, utilizando do roteiro de entrevista com questões semiabertas. A entrevista teve duração de 46 minutos e foi gravada por um *smartphone* com autorização prévia do entrevistado.

Após a coleta de dados, a entrevista foi transcrita e revisada pela própria pesquisadora (Manzini, 2012), considerando que, neste momento, apenas o pesquisador pode ter olhares e interpretações daquilo que foi exposto durante a coleta.

Os dados foram organizados com base nos objetivos e divididos em categorias: i) o contexto do campus e do NAPNE, ii) estratégias e desafios do planejamento docente e iii) o papel das bases e parcerias no planejamento. Por serem categorias que não se entrelaçavam, não foram apresentadas de forma linear, mas chamadas para o diálogo à medida que os dados emergiam nas análises.

Resultados

Acredita-se que, apesar dos pressupostos serem o mesmo para todos os campi do IFSP, pela resolução 137 (2014), funcionamento e papel se diferenciavam de acordo com a formação da equipe, condições de trabalho e dos estudantes matriculados nos campi.

Em entrevista, o coordenador do NAPNE mencionou que o funcionamento do núcleo se deu efetivamente a partir de junho de 2019, pouco antes do início da coleta da pesquisa, por necessidades internas do campus relacionadas a um estudante específico com surdez. O

entrevistado também relatou que, anteriormente, tiveram no campus um estudante cego que não teve apoio do NAPNE e sim dos próprios docentes do curso.

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

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

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

Mendes (2017) também ressalta que o trabalho ocorre de forma assistemática na grande maioria dos IFs, resultando na impossibilidade de criar condutas institucionais para os atendimentos que venham a se configurar como instrucionais. No contexto do IFSP, além da atuação com estudantes apoiados em suas diferenças, está previsto em seus documentos oficiais:

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

Diante disso, as políticas de ações afirmativas caminham em um intenso diálogo. Destaca-se a Lei nº. 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Seguindo o sancionamento desta Lei, o IFSP destina a reserva de vagas em seu processo seletivo para ingresso desde o 1º semestre de 2013, publicado no edital n.º 561/2012 de 11 de dezembro de 2012. Porém o campus, a qual essa pesquisa se destinou, iniciou a reserva de vagas para deficientes a partir do 1º semestre de 2018, de acordo com o edital n.º 744, de 02 de outubro de 2017, seguindo a prerrogativa legal que assegura o sistema de cotas que foi estabelecido pelo art. 5º da Lei nº 13.409/2016, incluindo as pessoas com deficiência. Isso pode explicar o aumento das matrículas de estudantes com deficiência e a intensificação no trabalho do NAPNE, em 2019. Anteriormente, as ações eram tomadas pelos docentes do curso pelo fato de que era considerado que os estudantes tinham autonomia e não precisavam de grandes adaptações.

Porém, entende-se que, partindo da realidade do campus, esses objetivos tornaram-se desafiadores, pois, em relação ao funcionamento, é muito difícil conciliar as demandas do NAPNE com as diversas demandas educacionais que os docentes recebem. Além disso, servidores que compõem o núcleo resistem, em alguns momentos, em se colocar na postura de formadores de temas relacionados à Educação Especial e à inclusão escolar.

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

Fato que pode ser justificado quando se considera que os membros que fazem parte do NAPNE, como Ramiro relatou:

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

A composição dos NAPNEs, segundo orientações institucionais (IFSP, 2014), deve ser de um coordenador e uma equipe multiprofissional, denominada de “membros”. Segundo Waldemar (2012) os núcleos, conforme orientação da SETEC, eram constituídos por membros que “são pessoas que se oferecem para auxiliar nas atividades e são efetivados após publicação de portaria pelo reitor do Instituto no qual está inserido o núcleo do qual farão parte” (2012, p. 47).

Segundo Rodrigues Santos (2020), a presença ou ausência de determinados profissionais na composição dos NAPNE pode contribuir para reflexão sobre a elaboração e execução do planejamento para os estudantes PAEE. Segundo dados da autora, a maior parte de membros dos NAPNEs é docentes, seguido por pedagogos, técnicos administrativos, psicólogos, discentes e outros. O que nos chamou a atenção foi o fato de não aparecer um profissional especializado na área da Educação Especial como membro da equipe do NAPNE, afinal esse profissional possui competências necessárias para efetivas políticas públicas voltadas para inclusão desses estudantes.

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

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

Durante a entrevista, também foram levantadas questões referentes ao planejamento para os estudantes PAEE. Segundo Ramiro, o NAPNE, desde seu recente funcionamento efetivo, tem participado dos planejamentos para os estudantes PAEE por meio de reuniões com os docentes para diferenciações curriculares de acordo com a deficiência do estudante.

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

O contexto da inclusão escolar nos institutos federais e no ensino médio integrado

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

Além disso, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146) (BRASIL, 2015), no Art. 3º, refere-se ao desenvolvimento do desenho universal como forma de acessibilidade, isso “[...] significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (BRASIL, 2007).

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

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

De acordo com Ramiro, a estudante estaria participando de intervenções no contraturno, como reforço escolar e grupos de estudos. Porém, essas atividades não teriam uma frequência semanal ou mesmo diária, tratando-se de eventos esporádicos, o qual também muitas vezes a estudante não participava por não ser um compromisso efetivo.

Pelo fato do IF se tratar de uma instituição que atua no ensino de nível médio integrado ao ensino técnico e também tecnológico, muitos docentes que atuavam não possuíam formação em cursos de licenciatura, mas, sim, em cursos de nível bacharel, os quais não contemplam disciplinas voltadas à prática pedagógica e, por esse motivo, os mesmos acabam aprendendo a docência na prática. Segundo Rodrigues Santos (2020), essa aprendizagem a eles colocada não se dá por ausência de dedicação por parte dos docentes, mas sim pelo fato de que os cursos das áreas de engenharia, por exemplo, não apresentam conteúdos pedagógicos e muito menos conteúdos voltados para estudantes PAEE. Esse fator excita a importância dos professores de AEE nos IFs para que exista parceria nesses planejamentos.

Quando Ramiro foi questionado a respeito do PEI no formato previsto na instrução normativa PRE/ IFSP 0001 de 20 de março 2017, ele relatou que esse documento estava em construção e que era a primeira vez que o IF recebia estudantes com deficiências que necessitavam de plano individualizado. Por esse motivo, no momento da necessidade desse documento, a equipe do NAPNE, junto aos docentes, estaria elaborando um PEI para esses estudantes.

No decorrer da pesquisa o que se compreendeu foi que o PEI é um documento que apresenta um registro necessário para que o estudante PAEE possa ter êxito em sua vida escolar, sempre considerando as perspectivas do estudante e de sua família, envolvendo um processo de avaliação inicial, elaboração de metas de curto, médio e longo prazo, além da construção de um plano de ação para que se alcance as metas que foram propostas. Essa concepção de PEI vai ao encontro do que é apresentado por (IDEA, 2004) e defendido por autores como Hawbaker (2007), Procter (2011), Tannús-Valadão (2011), (2014).

Considerando o exposto desse IF em questão, trabalhou-se com a hipótese de que o NAPNE estaria desenvolvendo algum tipo de planejamento ainda que não sistematizado. Outras questões levantadas foram em relação aos processos avaliativos desses estudantes, como ocorrem, se ocorrem e quais as diferenciações realizadas. Segundo Ramiro, o NAPNE busca, por meio das reuniões, instruir os docentes para que façam as diferenciações necessárias de acordo com o nível de dificuldade do estudante PAEE, sempre buscando um olhar individual a cada discente.

Normalmente a gente indica, por exemplo, adaptar de acordo com a dificuldade, por exemplo, tem professor que dá a avaliação com o intérprete,

O contexto da inclusão escolar nos institutos federais e no ensino médio integrado

por exemplo, para fazer as perguntas em Libras e as respostas em Libras, já que ela não tem o domínio do português, então esse é um exemplo. (RAMIRO, 2019).

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

Pensando na atuação da Rede Federal de EPCT, entende-se que além de remover as barreiras específicas da escolarização do ensino técnico e tecnológico, há, muitas vezes, o desafio de suprir as lacunas de escolarização anterior ao Ensino Médio e superior. Percebe-se, neste cenário, que a sociedade e a escola têm potencializado a deficiência ao atribuir a esta (e apenas a ela) as dificuldades no processo de escolarização dos estudantes, constituindo assim a chamada “deficiência social”. Essa situação impõe uma série de desafios que também precisam ser pensados de maneira coletiva no PEI, priorizando sempre a flexibilização de tempo em detrimento à supressão de conteúdo ou de objetivos, além de considerar que as instituições também precisam se reinventar e enxergar suas fragilidades (POLETTI, VILARONGA, MENDES, 2020 no prelo, p. 08).

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

A acessibilidade também deve ser pensada com base na concepção do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) que, segundo Zerbato e Mendes (2018) "consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções" (p. 150-159), podendo ir, de acordo com as autoras, do todo ao mais individualizado, sendo que aquilo que foi pensado para todos os estudantes da sala possa ser planejado e realizado com diferentes formas de ensino e que atendam aos estudantes individualmente.

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

Em entrevista, Ramiro mencionou os estudantes PAEE que fazem parte do Ensino Médio integrado do campus a qual a pesquisa foi realizada, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Identificação dos estudantes PAEE no ano de 2019

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

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Pode-se observar que todos os estudantes ingressaram no ano de 2019 no Ensino Médio integrado, ano que, segundo os dados da pesquisa, foram realizados os maiores números de ações pelo NAPNE.

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

Considerações Finais

A educação é para todos, segundo os princípios constitucionais, e em todos os níveis de ensino é preciso garantir o acesso a qualquer estudante. Com a reserva de vagas para os estudantes PAEE nos Institutos Federais, o número de matriculados aumentou consideravelmente nos últimos anos, desde que a Lei nº. 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, foi sancionada.

Nesse sentido, observou-se que, no contexto pesquisado, o NAPNE vem realizando atividades de apoio aos estudantes e às estratégias, pensando no planejamento para acessibilidade. Porém, com inúmeros desafios, como conciliar as demandas educacionais

O contexto da inclusão escolar nos institutos federais e no ensino médio integrado

que os docentes recebem, em virtude de ter uma atuação dividida com outras funções de ensino, pesquisa e extensão, com as demandas do NAPNE e da falta do AEE para algumas ações específicas.

Notou-se também que a ausência de profissionais da área da Educação Especial na composição da equipe do NAPNE dificultou a elaboração e execução do planejamento para os estudantes PAEE. Outro desafio observado foi que, pelo fato do IF se tratar de uma instituição que atua no ensino de nível médio integrado ao ensino técnico e também tecnológico, muitos docentes não possuíam a formação em cursos de licenciatura, mas, sim, em cursos que não contemplavam disciplinas voltadas à prática pedagógica, nem a discussão sobre aulas acessíveis. Ficou evidente que a experiência na docência e a formação posterior a inicial são significativas quando se volta ao ensino dos estudantes PAEE. Porém, a fala do coordenador apontou para momentos em que ter um apoio maior nesse pensar conjunto de estratégias de ensino acessíveis seriam interessantes para essa aprendizagem na prática tão particular de estudante para estudante.

Entendeu-se, então, que mesmo com todo apoio oferecido pelo núcleo, sua atuação no contexto da instituição não justificaria a necessidade de se ter o AEE na Rede Profissional Tecnológica, principalmente baseado em coensino. Valorizou-se toda trajetória do núcleo, da sua atuação e se tinha como questão para pesquisas futuras qual seria a diferença na atuação se existisse em sua composição profissionais atuantes com formação específica em Educação Especial, nesse esforço coletivo de promover não apenas o acesso, mas a aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

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

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

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

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

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Sistema Nacional de

Informações sobre Deficiência – SICORDE. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>. Acesso em: 16 julho de 2020

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

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

BRASIL. **Decreto nº 10.502/20**. Brasília: Poder Executivo, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 07 out.2020.

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

HAWBAKER, BW. (2007). IEP liderado por alunos reuniões: **estratégias de planejamento e implementação**. ENSINANDO Crianças Excepcionais Plus, 3. Artigo 4. Obtido em 19/05/2020. Disponível em: <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss5/art>

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

IFSP. **Instrução normativa PRE/IFSP nº 001, de 20 de março de 2017**. Estabelece orientações para identificação e acompanhamento, pelo Napne, do estudante com necessidades específicas. São Paulo, 2017. Disponível em https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/INSTITUCIONAL/NAPNE/DOCUMENTOS/2017/Instru%C3%A7%C3%A3o_normativa_NAPNE.pdf. Acesso em: 15 julho de 2020.

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

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

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

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

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

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

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p.136.

SILVA, K.N.P; RAMOS, M. **O Ensino Médio Integrado no Contexto da Avaliação por Resultados**. Educ. Soc. vol.39 no.144 Campinas – 2018.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Os Napnes e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação**. Revista Educação Especial, 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado**: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCAR, São Carlos – SP, 2010.

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

Notas

ⁱ Elaborado pela equipe do projeto: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda , Beatriz Aparecida dos Reis Tureta, Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga, Christiane T. Souza, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos, Alice Almeida Chaves de Resende, Keisyane da Silva Santos, Vivian Santos, Gabriela Tannús- Valadão , Ana Paula Silva, Cantarelli Branco, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa e Luís Renato Rocha.

Sobre os autores

Ana Beatriz Momesso Franco

Mestranda em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Graduada em Pedagogia pela Unesp – Bauru. Pesquisadora do grupo Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial – FOREESP e do Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica

E-mail: abmomesso@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0323-9004>

Carla Ariela Rios Vilaronga

Docente do Instituto Federal de São Paulo-IFSP – Câmpus São Carlos; docente colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial- PPGEEs- Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. Pesquisadora do grupo Formação de Recursos Humanos e líder do grupo de pesquisa Ensino em Educação Especial – FOREESP e do Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica. Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual Paulista-UNESP), Mestre em Educação (UNESP) e Doutora em Educação Especial (UFSCar) São Carlos, Brasil, crios@ifsp.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6050-2369>

Recebido em: 24/06/2021

Aceito para publicação em: 27/07/2021