

Planejamento de Ensino para o Estudante Público Alvo da Educação Especial no Instituto Federal de São Paulo

Teaching Planning for Students of Special Education at Instituto Federal de São Paulo

Recebido: 31/03/2022 | **Revisado:** 24/11/2022 | **Aceito:** 07/02/2023 | **Publicado:** 29/08/2023

Natany Ferreira Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0766-1560>
Universidade Federal de São Carlos
E-mail: natany.ferreirasilva@gmail.com

Carla Ariela Rios Vilaronga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6050-2369>
Instituto Federal de São Carlos
E-mail: crios@ufscar.br

Enicéia Mendes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>
Universidade Federal de São Carlos
E-mail: enicaiamendes@gmail.com

Como citar: SILVA, F. N.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. Planejamento de Ensino para o Estudante Público Alvo da Educação Especial no Instituto Federal de São Paulo. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-20, e13845, Ago. 2023.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Estudos recentes evidenciam a necessidade de investimento em diretrizes, recursos humanos e materiais que garantam a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nos Institutos Federais. Este estudo de caso objetivou descrever e analisar como ocorre o planejamento do ensino para o estudante com deficiência no Instituto Federal de São Paulo. Participaram do estudo 11 docentes e a coleta de dados foi realizada por meio de questionário e a análise do documento nomeado Plano Educacional Individualizado. Os resultados demonstraram iniciativas docentes de alteração de objetivo, conteúdo e metodologia durante o planejamento, mas denotam o trabalho muitas vezes solitário para pensar na acessibilidade necessária.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Acessibilidade; Planejamento Educacional Individualizado; Inclusão Escolar.

Abstract

Recent studies show the need to invest in guidelines, human and material resources that guarantee the retention and apprenticeship of students with disabilities in Federal Institutes. This case study aimed to describe and analyze how teaching planning for students with disabilities occurs at Instituto Federal de São Paulo. Eleven teachers participated in the study and data collection was carried out through a questionnaire and the analysis of the document named Individualized Educational Plan. The results evinced initiative from the teachers to alter the objective, content and methodology during planning, but in contraposition, highlighted how often solitary it is to think of the necessary accessibility.

Keywords: Special Education; Professional and Technological Education; Accessibility; Individualized Educational Plan; School Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2000, foi desenvolvido, em parceria com a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), um documento que norteava os princípios gerais para o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Este documento deu origem, após a instituição da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), ao Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), em 2010. O TECNEP direcionou a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em cada campi da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), tendo como objetivo principal garantir o acesso à instituição, a permanência e o êxito de estudantes com deficiência e demais estudantes com necessidades educacionais específicas (ANJOS, 2006; SANTOS, 2020).

Posteriormente à publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Enquanto a PNEEPEI legitimou a compreensão de que a escolarização de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ deveria ocorrer preferencialmente no ensino comum, apoiada pelo serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a LBI assegurou ao PAEE o direito à educação em todos os níveis de ensino, com a disponibilização de estratégias de acessibilidade e a previsão de serviços como o AEE (SANTOS, 2020; BRASIL, 2015; SASSAKI, 2009).

Desde a sua implantação, tem-se como meta que os estudantes PAEE matriculados nos Institutos Federais recebam apoio dos NAPNEs, que são compostos por diferentes profissionais existentes no quadro de servidores da instituição, diferenciando-se de um campus/instituto para outro, como por exemplo: profissionais da coordenação sociopedagógica, pedagogo, psicólogo, assistente social, docente, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e docente de Educação Especial, a depender do IF (BUENO; LEITE, VILARONGA; MENDES, 2022).

A presença de um docente de Educação Especial no campus é a realidade de um pequeno número de institutos e existe um movimento de luta pela previsão desse profissional na RFEPCT. Ressalta-se a importância do apoio oferecido pelos NAPNEs aos estudantes PAEE, porém entende-se que este não supre a necessidade do AEE, como prevê a PNEEPEI e a LBI (VILARONGA; SILVA; FRANCO; RIOS, 2021; ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021). Ressalta-se também a reconfiguração do cenário das instituições nos últimos anos, pela possibilidade de acesso de pessoas com deficiência pelo sistema de cotas federal, cenário distinto do vivenciado na criação dos NAPNEs (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016).

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) discutem em seu estudo sobre o AEE nos IF's, que o modelo único de atuação do docente de Educação Especial proposto na PNEEPEI para a educação básica pode engessar a atuação no âmbito da RFEPCT. O Ensino Médio nos IF's pressupõe dedicação integral do estudante, o que inviabiliza a proposta de AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e impulsiona o modelo

¹ Público-alvo da Educação Especial (PAEE) - estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

de Ensino Colaborativo para a atuação do docente de Educação Especial na RFEPCT (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

O modelo de Ensino Colaborativo ou Coensino, pode ser entendido como o professor de componentes curriculares comuns e o professor de Educação Especial atuando de forma compartilhada, dividindo responsabilidades no que tange ao planejamento, instrução e avaliação do estudante PAEE. Para tanto, deve ser garantido pela instituição o tempo para planejamento compartilhado, diálogos e reflexões para a elaboração das adaptações curriculares necessárias (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021; SOUZA; VILARONGA; FRANCESCHINI, 2021).

De acordo com Neves (2012), o plano de ensino deve conter todas as ações para a condução de uma disciplina; os objetivos a serem desenvolvidos e alcançados pelos estudantes; os conteúdos que a disciplina irá abordar e como serão distribuídos em relação à carga horária, as atividades a serem desenvolvidas e o processo de avaliação; além das referências ou fontes de consulta.

Especificamente para estudantes PAEE, devemos considerar que uma parcela desses alunos necessita de individualização do ensino, demandando acessibilidades maiores, que devem ser previstas em processos coletivos de construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Segundo Tannus-Valadão (2010), o PEI é um recurso imprescindível para a inclusão escolar de uma parcela dos estudantes PAEE, sendo definido como um documento composto por descrição das habilidades, necessidades e potencialidades do estudante PAEE, bem como a especificação dos serviços especializados necessários, o estabelecimento de metas de aprendizagens e os respectivos prazos e profissionais responsáveis por tal (TANNUS-VALADÃO, 2010).

O estudo de Santos (2020) verificou que planejar com foco na acessibilidade é uma proposta da RFEPCT. Alguns dos documentos analisados pela autora apresentavam algumas características do PEI e inclusive eram identificados com esta nomenclatura, entretanto, não continham o detalhamento da avaliação inicial do estudante em relação ao conteúdo, o planejamento das disciplinas e estratégias de avaliação final (TANNUS-VALADÃO, 2010). Também não se identificava, em alguns deles, a presença do estudante e da família para pensar nessa acessibilidade e no plano de vida do estudante.

Iniciativas como a criação dos NAPNEs nos Institutos Federais e as proposituras realizadas por esses núcleos são importantes e demonstram a compreensão da necessidade de implementação e efetivação de ações que garantam o acesso, permanência e êxito do estudante PAEE (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020). Todavia, é necessária a definição da ampliação dos apoios e de diretrizes que promovam o ensino e possibilitem a aprendizagem dos estudantes PAEE que necessitem de acessibilidade curricular de grande porte. Para esse fim, devem ser consideradas algumas barreiras, como a falta do AEE e de orientação legal para a garantia de construção e implementação de PEI em todos os campi da RFEPCT, bem como as lacunas e precariedade no processo de construção do PEI nos campi que o realizam, muitos sem a presença do estudante e de seus familiares no processo (SANTOS, 2020; VILARONGA; SILVA; FRANCO; RIOS, 2021; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Diante do exposto e reiterando as especificidades dos Institutos Federais, tais como, a oferta de educação profissional e tecnológica; a natureza pluricurricular e

multicampi; os tipos de apoio ofertados pelos NAPNEs aos estudantes PAEE, e a lacuna no que se refere à contratação de docentes de Educação Especial e oferta de AEE, a questão norteadora desta pesquisa é: como os docentes têm planejado o ensino para salas de aula em que há estudantes PAEE matriculados e que necessitam de acessibilidade nas dimensões que forem necessárias?

Espera-se que o desenvolvimento de pesquisas como essa possa contribuir com a permanência e êxito dos alunos PAEE nos Institutos Federais, assim como favorecer a profissionalização desses estudantes, além de incentivar práticas pedagógicas inclusivas que auxiliem os docentes que atuam nos IF 's.

Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o planejamento de ensino de professores do Instituto Federal de São Paulo para estudantes Público Alvo da Educação Especial que cursam o ensino médio integrado e o ensino superior.

2 MÉTODO

Esta é uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, com delineamento do tipo estudo de caso² (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Quanto aos aspectos éticos, salienta-se que o presente estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, denominada “Planejamento para o aluno Público Alvo da Educação Especial no contexto do Instituto Federal”, aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (CAAE: 30897020.6.0000.5504).

A pesquisa foi realizada com docentes que ministram aulas para estudantes com deficiência no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que foi criado a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e representa o maior órgão da Rede Federal, contando com 37 campi ativos e mais de 62 mil estudantes matriculados (IFSP, 2019).

Os docentes que fizeram parte do estudo foram convidados por e-mail no primeiro semestre de 2020 e os arquivos de planejamento compartilhados pelos mesmos referem-se também ao ano de 2020. Onze docentes de cinco diferentes campi enviaram o arquivo referente ao planejamento de ensino para 17 estudantes PAEE para os quais lecionavam. Sete docentes têm como formação inicial cursos de licenciatura, e quatro cursaram bacharelado. Em relação à formação continuada, verificou-se que todos os docentes realizaram cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que sete concluíram curso de doutorado e quatro o curso de mestrado. O Quadro 1 apresenta informações sobre a disciplina que o docente leciona, o curso realizado e a especificidade do estudante PAEE e atribui um número de

² O conceito de estudo de caso de Lüdke e André (1986) enfatiza o retrato de uma realidade de forma completa e profunda, contemplando a multiplicidade de dimensões do contexto estudado; a utilização de uma variedade de fontes de coleta de dados, oriundos de diferentes momentos, situações e informantes; e a representação de diferentes pontos de vista da situação investigada. Considerando as autoras, esta pesquisa pode ser definida como estudo de caso por evidenciar a realidade do Atendimento Educacional Especializado no âmbito do Instituto Federal de São Paulo, que compõe um contexto maior, a RFEPCT, por se aprofundar na forma de planejamento de ensino para os estudantes PAEE e por contemplar a perspectiva de diferentes professores (atores) envolvidos neste processo.

identificação/código de disciplina para os professores e uma letra de identificação para cada estudante.

Quadro 1: Informações sobre a disciplina lecionada pelo docente e especificidade do estudante PAEE

| Professor | Disciplina | Estudante | Especificidade do estudante | Curso realizado |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------------------------------------------------|-------------------------|
| 1 | Inglês (ING) | A | Deficiência Física | Curso técnico integrado |
| 2 | Técnicas de programação (PROG) | B | Surdez | |
| | | C | Deficiência Física/Baixa visão | |
| 3 | Biologia (BIO) | D | Baixa visão | |
| 4 | Língua Portuguesa (LP) | E | Surdez | |
| | Libras (LB) | F | Surdez | |
| 5 | Biologia (BIO) | G | Surdez | |
| | | H | Surdez | |
| | | I | Deficiência Intelectual | |
| 6 | Língua Portuguesa (LP)/Espanhol (ESP) | J | Surdez | |
| 7 | Química (QUIM) | L | Surdez | |
| | | M | Surdez | |
| | | N | Deficiência Física/Baixa visão | |
| 8 | Laboratório de Ensino de Matemática, Práticas de Ensino, Didática e Fundamentos de Geometria Analítica (MAT) | O | Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Cegueira | Curso superior |
| 9 | Metodologia de Pesquisa (MET) | P | Cegueira | |
| 10 | Fundamentos da Matemática (MAT) | Q | Cegueira, Baixa visão | |
| 11 | Agronegócio e Sustentabilidade (AGRO) | R | Cegueira | |

Fonte: Elaboração própria das autoras

O levantamento das informações iniciais e de formatos de realização do planejamento de ensino para estudantes PAEE foi realizado por meio de um questionário de autopreenchimento adaptado de Lacerda e Mendes (2006), aplicado em ambiente virtual. A ferramenta digital utilizada foi o Google Forms e o tempo de

preenchimento variava entre 15 e 20 minutos. As perguntas relacionadas à caracterização dos docentes foram sobre formação inicial, formação continuada, tempo de formação e tempo de experiência como docente.

Sobre o planejamento de ensino para os estudantes PAEE, o questionário investigava: Periodicidade da elaboração; Equipe responsável; Tempo para planejamento; Diferenciações nos objetivos, materiais, conteúdos, avaliação, metodologia e didática; Estratégias e procedimentos utilizados; e Necessidades, frequência e interação dos estudantes PAEE com os demais estudantes da sala de aula. O questionário contemplava também um campo para envio do arquivo de Planejamento para os docentes que lecionavam para estudantes com deficiência no momento da pesquisa.

Os documentos enviados pelos docentes seguiam um modelo sugerido pela Pró-Reitoria de Ensino do IFSP. O modelo denominado “Plano Educacional Individualizado (PEI)” (IFSP, 2017), é formado por três partes: I) Informações Gerais, II) Encaminhamentos/adaptações e, III) Programa Pedagógico. Esta pesquisa realizou análises somente da parte III do documento.

A parte analisada do “PEI” continha informações sobre: componentes curriculares; adequações e adaptações em relação a espaço físico e condições ambientais; recursos materiais/didáticos; metodologia e procedimentos didáticos, tanto em sala de aula quanto no contexto escolar; informações gerais da disciplina: objetivos da disciplina e objetivos específicos; conteúdos priorizados no semestre; metodologias específicas; avaliação; e sugestões, encaminhamentos e observações gerais.

Os materiais coletados foram analisados com leituras repetitivas e intensivas com foco na identificação de unidades de análise (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), isto é, decomposição das informações sobre o planejamento de ensino em unidades menores ou unidades de conteúdo. Os questionários foram analisados quantitativamente, com posterior análise qualitativa. Os documentos de elaboração de PEI, anteriormente preenchidos pelos docentes, foram analisados qualitativamente, buscando relacioná-los com os dados dos questionários respondidos anteriormente e com os documentos institucionais.

A análise do material dos arquivos enviados pelos docentes foi complementada pela análise de documentos disponíveis no site do Instituto Federal de São Paulo. O Quadro 2 apresenta os documentos analisados e disponíveis no site do IFSP.

Quadro 2: Documentos Oficiais IFSP

| DOCUMENTO OFICIAL | ASSUNTO |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resolução 137, de 04 de novembro de 2014 | Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). |
| 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. |

| | |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023 | Define a missão da Instituição e as estratégias para atingir as metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos. |
| Portaria Normativa RET ISFP N.º 8, de 28/06/2021 | Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). |
| Portaria Normativa N.º 38, de 16/02/2022 | Dispõe o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). |

Fonte: Elaboração própria das autoras

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sete dos docentes participantes da pesquisa lecionavam para estudantes PAEE matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio e quatro lecionavam para estudantes do ensino superior. Em relação à formação inicial dos docentes, dois responderam que o curso de formação inicial contemplou conteúdos da Educação Especial (professor 1 e professor 6) em apenas uma disciplina. Os demais docentes responderam que os cursos realizados não contemplaram conteúdos da Educação Especial. Ao especificar o tema da Educação Especial abordado, o professor 1 (ING) informou que não se recordava do tema e o professor 6 (LP)/(ESP) informou que a temática abordada foi surdez e deficiência auditiva. Ambos os professores apresentam tempo de formação entre 11 e 20 anos e possuem como maior titulação cursos de mestrado, realizados na Rede Federal de ensino. Bueno et al. (2022) em estudo realizado para investigar o ensino remoto emergencial para estudantes PAEE nos IF's, verificaram uma quantidade semelhante de docentes que tiveram conteúdos sobre Educação Especial em suas formações iniciais, sendo apontado também pela maioria, a oferta de apenas uma disciplina, o que demonstra a necessidade de investimento na formação inicial de docentes que atuarão no ensino regular.

No que tange à formação continuada, cinco docentes (5) concluíram cursos sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva nos últimos anos, realizados na Rede Federal de ensino (professor 1, professor 2 e professor 6) e na Rede Estadual de ensino (professor 8 e professor 9). O professor (LP)/(ESP) julgou que a contribuição dos cursos realizados foi pouco significativa, enquanto os outros quatro docentes julgaram a contribuição muito significativa.

O Quadro 3 apresenta informações sobre o planejamento específico para os estudantes PAEE. Verificamos que a maioria dos docentes assinalou que o planejamento era realizado com periodicidade semestral ou bimestral. Esses dados corroboram os dados encontrados por Bueno et al. (2022).

Quadro 3: Periodicidade e participação na Elaboração e reelaboração do Planejamento de Ensino

| Professor | Periodicidade | Participação da equipe docente | Participação da equipe multidisciplinar | Participação da equipe de apoio escolar | Participação do estudante e da família |
|-----------|------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 1 | Anual | Coordenador do Curso, Coordenador do CSP, Coordenador do NAPNE | Membros do NAPNE | Cuidador/Atendente pessoal Estagiário | Estudante, Família |
| 2 | Semestral | Coordenador do Curso, Coordenador do CSP, Coordenador do NAPNE | Psicólogo Escolar | Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa | Estudante, Família |
| 3 | Quando alguém solicita | Coordenador do Curso, Coordenador do CSP, Coordenador do NAPNE | Pedagogo | Não sei | Não sei |
| 4 | Semestral | Coordenador do Curso, Coordenador do CSP, Coordenador do NAPNE | Psicólogo Escolar, Pedagogo | Não sei | Estudante |
| 5 | Semestral | Coordenador do Curso, Coordenador do NAPNE | Assistente social, Psicólogo Escolar, Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogo | Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa | Estudante, Família, responsáveis legais |
| 6 | Bimestral | Coordenador do Curso, Coordenador do CSP, Coordenador do NAPNE | Assistente social, Psicólogo Escolar, Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogo | Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa Estagiário | Estudante |
| 7 | Semestral | Coordenador do Curso, Coordenador do CSP, Coordenador do NAPNE | Assistente social, Psicólogo Escolar, Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogo | Cuidador/Atendente pessoal, Guia-intérprete | Estudante, Família |

| | | | | | |
|----|-----------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 8 | Cada fim de etapa de ensino | Outro | Psicólogo Escolar, Pedagogo | - | Estudante, Família |
| 9 | Bimestral | Coordenador do CSP, Coordenador do NAPNE | Psicólogo Escolar | Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, estagiário | Estudante, Família, responsáveis legais |
| 10 | Bimestral | Coordenador do Curso, Coordenador do CSP, Coordenador do NAPNE | Psicólogo Escolar, Pedagogo | Cuidador/Atendente pessoal, Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa | Estudante, Família, responsáveis legais |
| 11 | Bimestral | Coordenador do NAPNE | Não sei | - | Estudante, Família |

Fonte: Elaboração própria das autoras. Nota: CSP - Coordenadoria Sociopedagógica.

Quanto à participação de outros representantes da comunidade escolar no planejamento para o estudante PAEE, a maioria dos docentes (sete) informou haver a realização de planejamento coletivo com o Coordenador de Curso, com o responsável pela Coordenadoria Sociopedagógica e com o Representante do NAPNE. Conforme observado no Quadro 3, a participação de membros de equipes multiprofissionais envolveu assistentes sociais, psicólogos escolares, técnicos em assuntos educacionais e pedagogos. Cuidador/Atendente pessoal, Estagiário, Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa e Guia-intérprete foram os profissionais de apoio escolar citados pelos docentes na elaboração e reelaboração do planejamento de ensino para o estudante PAEE, o que remete à ideia de planejamento colaborativo. O professor de Educação Especial não foi citado como colaborador do processo de planejamento de ensino para estudantes com deficiência por nenhum docente da pesquisa, salientando a ausência deste profissional na RFEPCT e evidenciando também a não garantia de direitos de acessibilidade para os estudantes PAEE no âmbito do IFSP (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021; SOUZA, VILARONGA; FRANCESCHINI, 2021; SILVA; FRANCO; RIOS, 2021).

O Regulamento do NAPNE do IFSP publicado em 2014 (IFSP, 2014), previa a participação de uma equipe multiprofissional para composição dos núcleos. Esta previsão de composição não contemplava o docente de Educação Especial como membro, tampouco como profissional responsável pela oferta de AEE. Os profissionais que deveriam compor essa equipe eram membros da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) do campus, constituída por pedagogo, assistente social, psicólogo e técnico em assuntos educacionais (IFSP, 2014). Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) ressaltaram que esse arranjo básico restringia as equipes dos NAPNEs de alguns campi do IFSP. As autoras sugeriram a reformulação do documento, de modo a contemplar a participação de docentes, técnicos administrativos, estudantes e familiares (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Recentemente, a instituição revisou o Regulamento do Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (IFSP, 2021), revogando a Resolução nº 137 de 04 de novembro de 2014, com a publicação da

Portaria Normativa RET ISFP N.º 8, de 28/06/2021 (IFSP, 2021). Em 2022, a Portaria Normativa RET ISFP N.º 8, de 28/06/2021 foi revogada (IFSP, 2021) e substituída pela Portaria Normativa N.º 38, de 16/02/2022 (IFSP, 2022). Esta, por sua vez, prevê que dentre os profissionais que deverão compor o NAPNE de cada campus, a equipe deverá contar com, no mínimo, um professor de Educação Especial. Esta reformulação foi positiva e pode indicar uma mudança institucional no tocante à presença do professor de Educação Especial no IFSP. Em contrapartida, há de se considerar que nem sempre o que é proposto em documentos normativos institucionais reflete o que é realizado na prática, frisando-se especialmente a questão da disponibilidade de recursos humanos e materiais (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021; SOUZA; VILARONGA; FRANCESCHINI, 2021).

A participação do estudante PAEE nas elaborações/reelaborações do planejamento específico foi citada por dez dos docentes da pesquisa, enquanto a participação da família ou de responsáveis legais pelos estudantes foi relatada por oito docentes. O artigo 5º da Instrução Normativa PRE/IFSP Nº 001, de 20 de março de 2017 (IFSP, 2017), apresenta a definição do documento nomeado pela instituição como Plano Educacional Individualizado (PEI) no IFSP e nele há a observação de que a construção do PEI implica em aprovação ou consentimento do estudante PAEE.

Diferentemente de outras pesquisas que salientaram lacunas na participação do estudante PAEE e de seus familiares na elaboração e acompanhamento do seu planejamento educacional individualizado nos IF's (SANTOS, 2020; VILARONGA; SILVA; FRANCO; RIOS, 2021; SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020), nesta pesquisa observou-se que os estudantes PAEE estiveram à frente de ações relacionadas ao planejamento de suas trajetórias educacionais, conforme apresentado no Quadro 3.

No que concerne ao tempo para planejar o ensino ao estudante PAEE, sete docentes expuseram que o tempo disponível para o planejamento específico para o estudante PAEE foi parcialmente suficiente. Os demais informaram que o tempo foi suficiente. Souza, Vilaronga e Franceschini (2021), em pesquisa realizada em um campus do IFSP, relataram que o planejamento para o estudante PAEE era realizado semestralmente ou anualmente, a depender do caso. As reuniões de planejamento envolveram professores de disciplinas comuns que ministravam aulas para os estudantes no semestre atual; professores que ministrariam aula no semestre seguinte; o estudante e seus familiares (caso fosse menor de idade); profissionais da CSP; monitores e estagiários envolvidos na escolarização do estudante; profissionais externos que por ventura realizassem acompanhamento do mesmo, além dos membros do NAPNE (SOUZA; VILARONGA; FRANCESCHINI, 2021).

Conforme evidenciado na descrição das autoras (SOUZA; VILARONGA; FRANCESCHINI, 2021), o processo de planejamento e colaboração interprofissional exige tempo, comunicação e dedicação dos envolvidos, o que implica na importância do envolvimento e investimento da gestão institucional em todos os seus níveis, do coordenador de curso ao reitor.

Em relação ao tempo de preparação de materiais e planejamento estar previsto na carga horária do docente, a Portaria Normativa N.º 38, de 16/02/2022 (IFSP, 2022) prevê no artigo 10, ser de competência do NAPNE:

XVII. Indicar o acréscimo, no Plano Individual de Trabalho Docente (PIT), em conjunto com a Coordenação de Curso e docente do componente curricular, carga horária para que possam elaborar materiais, metodologias específicas e atividades individuais aos estudantes acompanhados pelo Napne;

A respeito das diferenciações nos objetivos do estudante PAEE, nos materiais e recursos didáticos, nas formas de avaliação, nos conteúdos, e na metodologia e didática para o estudante PAEE, constatamos que a maioria (sete) dos docentes não realizou diferenciações nos objetivos. Foram realizadas diferenciações em parte dos materiais e recursos didáticos por seis docentes. Cinco docentes realizaram modificações nas formas de avaliação; seis diferenciaram os conteúdos para os estudantes PAEE e cinco diferenciaram de alguma forma a metodologia e a didática da disciplina. O Quadro 4 demonstra as diferenciações realizadas por cada professor e as especificidades dos estudantes para os quais lecionam.

Quadro 4: Diferenciações para o estudante PAEE realizadas por cada docente

| Professor | Diferenciações | | | | | Especificidades dos estudantes |
|-----------|------------------------|--------------------------------|---------------------|-----------|------------------------|-------------------------------------------------------|
| | Objetivos | Materiais e recursos didáticos | Formas de avaliação | Conteúdos | Metodologia e didática | |
| 1 | Não | Em parte | Não | Não | Em partes | Deficiência física |
| 2 | Não | Em parte | Sim | Em partes | Não | Surdez; Deficiência física; Baixa visão |
| 3 | Não | Em parte | Não | Não | Não | Baixa visão |
| 4 | Não | Sim | Sim | Não | Em partes | Surdez |
| 5 | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Surdez; Deficiência Intelectual |
| 6 | Sim | Sim | Sim | Em partes | Sim | Surdez |
| 7 | Não | Não | Não | Não | Em partes | Surdez; Deficiência física; Baixa visão |
| 8 | Não | Em parte | Em parte | Não | Em partes | Deficiência Intelectual; Deficiência física; Cegueira |
| 9 | Não | Em parte | Sim | Não | Em partes | Cegueira |
| 10 | Sim | Em parte | Em parte | Não | Sim | Cegueira; Baixa visão |
| 11 | Sim, mas não frequente | - | - | - | - | Cegueira |

Fonte: Elaboração própria das autoras.

Bueno et al. (2022) concluíram em seu estudo realizado no período de ensino remoto emergencial, que a maioria dos docentes que realizaram diferenciação de objetivos, o fizeram para estudantes com deficiência intelectual. Professores que não referiram diferenciação de objetivos e conteúdo, lecionavam para estudantes com deficiência física, surdez, surdocegueira e baixa visão, o que corrobora os dados deste estudo.

Quanto à frequência de utilização de material adaptado, quatro docentes relataram utilizar às vezes, três utilizaram raramente, dois declararam utilizar sempre e um docente respondeu nunca.

Três professores mencionaram que fizeram sozinhos a adaptação do material. Um docente afirmou que a adaptação de material foi realizada com recursos próprios e dois docentes declararam utilizar hardwares e softwares didáticos. Nenhum docente respondeu que realizou a adaptação em parceria com um docente de Educação Especial, membro da CSP ou do NAPNE, o que pode sugerir que a parceria ocorre durante a elaboração do planejamento, mas não no cotidiano do ensino do professor.

A maioria dos docentes (nove) relataram o planejamento de ensino para o estudante PAEE implicou na realização de modificações em suas práticas docentes. Sete o fizeram de forma parcial e dois o fizeram de forma total. A modificação na Estrutura da avaliação, nas Estratégias de ensino, nas Atividades propostas e na Forma de comunicação foi relatada e observada em seis dos 11 planejamentos de ensino analisados na pesquisa. Quatro professores realizaram modificação no Objetivo de ensino/ Função do recurso pedagógico.

Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) ponderam sobre a questão da “produção de materiais didático-pedagógicos acessíveis até as adequações de tempos, espaços, flexibilizações metodológicas, propostas diferenciadas de avaliação, dentre outras” envolver diversos atores, incluindo especialmente Serviços de Apoio da Educação Especial como o AEE, previsto na instituição conforme descrito no Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFSP, 2019):

[...] a implantação de salas de recursos multifuncionais nos Câmpus do IFSP, conforme a demanda e necessidade de atendimento e a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial que demandarem esse atendimento (IFSP, 2019, p. 241-242).

Sobre o que os docentes indicaram acerca da interação dos estudantes PAEE para os quais realizaram planejamento diferenciado, oito afirmaram que os estudantes PAEE participam das atividades em grupo. Sete docentes responderam que os estudantes têm uma boa socialização no horário de intervalo da aula, que têm amigos e interagem com outros adolescentes e adultos, e que participam de eventos extra sala em horário de aula. Cinco docentes assinalaram que existem colegas que cooperam em sala e em estratégia de tutoria de pares e um docente declarou que o estudante tem amigos na sala e interage com outras crianças/adolescentes. Sobre a frequência do estudante PAEE nas aulas, sete docentes indicaram frequência diária, enquanto dois docentes afirmaram haver pouca ausência.

Diante disso, questiona-se sobre a realidade do IFSP em relação às estratégias de orientação dos estudantes da sala que cooperam com os estudantes PAEE. Considerando que a escolha deste tipo de estratégia acarreta tempo de planejamento do docente e de membros do NAPNE, tanto no que se refere à própria estruturação da estratégia, quanto no que se refere ao acompanhamento da efetividade, vale indicar que estudos futuros investiguem este processo no âmbito da instituição.

Quando questionados sobre os objetivos das avaliações realizadas com os estudantes PAEE, os relatados com maior frequência foram: observar os resultados do trabalho realizado, por nove docentes; identificar o que foi aprendido, também por nove docentes; garantir condições igualitárias de aprendizagem, relatado por oito docentes; e ajudar o estudante PAEE a se desenvolver, ter autonomia e se sentir seguro, assinalado por sete professores. Objetivos menos relatados foram: analisar o trabalho docente, por seis docentes; identificar as dificuldades do aluno PAEE, por seis docentes; planejar intervenções, também por seis docentes; e favorecer a participação nas atividades escolares do estudante PAEE, relatado por quatro docentes. Bueno et al. (2022) verificaram resultados semelhantes em relação aos objetivos das avaliações.

Em relação à avaliação do ensino e da aprendizagem, oito docentes responderam que o desempenho do estudante correspondeu ao que foi traçado no planejamento. Quatro docentes informaram que o desempenho correspondeu totalmente e três docentes apontaram que o desempenho correspondeu parcialmente. Outros dois docentes informaram que não ou que não sabiam. Quando interrogados sobre o desempenho do estudante corresponder às expectativas acadêmicas da(o) série/ano na qual ele se encontra, quatro docentes responderam que totalmente, três afirmaram que não, um docente afirmou que sim e os outros dois responderam que não e não sei, respectivamente.

Sobre as modificações realizadas nas avaliações escritas para o estudante PAEE, seis docentes responderam que fizeram modificações na duração da prova. Quatro relataram auxílio de outro profissional; quatro docentes declararam realizar modificações no conteúdo da prova; quatro realizaram mudanças no modo como as questões poderiam ser respondidas; três realizaram mudanças no modo de impressão e um respondeu "não se aplica".

De acordo com o modelo de PEI do IFSP, as adequações e adaptações podem ser realizadas tanto no âmbito do espaço físico e das condições ambientais, nos recursos e materiais didáticos, na metodologia e nos procedimentos didáticos utilizados, quanto em sala de aula e contexto escolar (IFSP, 2017).

Em relação ao tópico "Adequações/Adaptações - Espaço Físico e Condições Ambientais", algumas estratégias descritas e utilizadas pelos docentes foram: "sala de aula é acessível pelo aluno (acompanhado), com o uso da rampa. A mesa também permite o acesso com cadeira de rodas" (professor 3/BIO); "Aluno se senta na frente da sala e utiliza equipamentos pessoais para acompanhar a aula quando necessário" (professor 4/BIO); "Colocação de carteira disponível na primeira fileira perto da porta para maior facilidade de acesso; Redução de possíveis ruídos na sala" (professor 8/MAT); "Escrita com uma letra maior na lousa. Redução da escrita na lousa" (professor 11/AGRO), atendendo além da dimensão arquitetônica, a dimensão instrumental de acessibilidade.

Dentre as estratégias utilizadas para estudantes surdos, duas situações foram relevantes nos documentos de planejamento analisados: a previsão de aulas separadas nas atividades relacionadas a LIBRAS ou ao Português, que se adequa a prerrogativa da Libras como Língua 1 e do Português como Língua 2 “Aulas separadas da turma com a presença apenas do professor bilíngue e do aluno” (professor 6/LP/ESP) e “Aulas realizadas de duas formas: a) encontros semanais individuais com o aluno surdo e b) encontros com grupo de estudos de estudantes do campus ouvintes com a participação do aluno surdo” (professor 6/LP/ESP). Entretanto, outro professor coloca como alternativa à falta do profissional de Tradução e Interpretação em Libras “Na ausência do intérprete, posicionamento à frente da aluna e fala mais pausada/ espaçada” (professor 11/AGRO), demonstrando a falta de cumprimento da LBI, no que se refere à dimensão comunicacional e metodológica da acessibilidade.

Em relação aos recursos didáticos, percebe-se a iniciativa do docente na definição de diferentes estratégias para o acesso a escrita, com foco na adaptação de material, de metodologia, no entanto, fica evidente que o movimento é incipiente, de tentativa e erro para se chegar à melhor estratégia:

Foram testados os materiais: Escrita em relevo com cola quente e cola branca; Quadro metálico com ímãs contendo letras e números; Multiplano e Geoplano. Verificou-se que o aluno se adaptou melhor à escrita em relevo com cola quente e também quadro metálico com letras em relevo. Em vista disto, com o auxílio da bolsista “M”, adaptaremos o quadro metálico, ampliando o número de letras, símbolos e números” (professor 3/BIO).

Percebeu-se também situações como a “bolsista” desempenhando uma função que poderia ser estar sendo exercida pelo docente de educação especial, de forma a contemplar um planejamento coletivo, o que opõe-se à dimensão programática de acessibilidade, dado que a Educação Especial deve estar presente em todos os níveis de ensino e é um direito do estudante PAEE (VILARONGA; SILVA; FRANCO, RIOS, 2021; BRASIL, 2015).

Esta situação revela também que a clara necessidade da presença do docente de Educação Especial não implica na contratação deste profissional pela instituição, mesmo que temporária, conforme elucida o trabalho de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), que problematiza a questão de o profissional de Educação Especial ser contratado somente quando há um estudante com deficiência matriculado no campus.

Outras estratégias utilizadas poderiam ser perfeitamente aplicadas a toda a turma, se fossem planejadas sob os princípios do desenho universal (SASSAKI, 2009), como por exemplo: “Uso de molde anatômico com peças desmontáveis que permitem reconhecer forma, tamanho e texturas. Uso de materiais de origem natural (folhas, flores, frutos, sementes) com o mesmo objetivo” (professor 4/LP/LB); “[...] para todos os slides que continham figuras foram incluídas as descrições das mesmas. Os PDF’s acessíveis eram disponibilizados via e-mail para o aluno” (professor 5/BIO) e “Estruturação dos slides e lousa” (professor 11/AGRO).

Em relação às adequações e adaptações de metodologias específicas, isto é, condições de ensino que seriam criadas para desenvolver os objetivos/conteúdos da disciplina, pondera-se que algumas das estratégias relatadas também deveriam servir, em sua maioria, para toda a sala, a depender de como fossem delineadas: “Aula expositiva e dialogada. Uso do quadro negro e projetor de imagens, rodas de conversa, [...] construção de mapas conceituais, mapas mentais e infográficos, disponibilização de aulas e atividades [...] pelo ambiente virtual de aprendizagem” (professor 4/LP/LB); “Uso de slides e projetor, para aumentar a capacidade de assimilar o conteúdo visualmente” (professor 10); “Atividades orais, Escrita na lousa, Trabalhos em grupo, Utilização de vídeos didáticos com legenda em português” (professor 9/MET). Diante disso, questiona-se a real necessidade de elaboração de um PEI, dada as possibilidades de ampliação e diversificação de metodologias para a turma como um todo.

O professor 4 (LP/LB) relata: “Não foi detectada necessidade de adequações específicas na metodologia para o aluno, além do uso de materiais didáticos físicos, como apresentados no item anterior” para um estudante com baixa visão. Outro docente, para um estudante com a mesma especificidade, expõe: “Durante as aulas serão feitas audiodescrições das situações que estão ocorrendo, como disposição da sala, dúvidas dos demais alunos e escrita feita na lousa” (professor 3/BIO). Um terceiro docente descreve: “Os conteúdos trabalhados em sala de aula foram adaptados ao aluno. Em outras palavras, para todos os slides que continham figuras foram incluídas as descrições das mesmas” (professor 8/MAT). Esta divergência em relação à necessidade ou não de adequações para estudantes com deficiência visual pode evidenciar a falta do olhar especializado do docente de Educação Especial no contexto de planejamento do IFSP.

Para estudante com Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Cegueira, matriculado no ensino superior, o professor 8 (MAT) definiu objetivos específicos a serem priorizados no semestre, além de adotar metodologias específicas para o ensino como escrita em alto-relevo, quadro metalizado com ímãs e materiais concretos:

Permitir maior autonomia, por parte do aluno, para a realização das atividades de sala e também em sua residência;

Ampliar os conhecimentos de matemática básica (quatro operações, raízes, equações, resolução de determinantes, trigonometria básica);

Permitir que o aluno compreenda o conceito geométrico de ponto, reta, plano, circunferência, círculo;

Viabilizar condições para que o aluno consiga determinar equações que representem retas, circunferências e cônicas (professor 8/MAT).

O planejamento para este estudante, especificamente, denota diferenciações nos objetivos; nos materiais e recursos didáticos; nas formas de avaliação; nos conteúdos, e na metodologia e na didática, indicando lacunas durante a permanência na educação básica, que poderiam ser apoiadas por um docente de Educação Especial, conforme demonstra as experiências de Souza, Vilaronga e Franceschini (2021).

Em relação às diferenciações nas avaliações, observou-se os seguintes relatos satisfatórios: “As avaliações teóricas foram objetivas para minimizar o esforço da aluna para escrever durante a prova. Além disso, foi utilizada fonte maior (16) para que a aluna não tivesse problema em ler a prova” (professor 2/PROG para estudante C); “As avaliações teóricas foram acompanhadas da intérprete que poderia traduzir qualquer dúvida. As provas práticas e atividades avaliativas não tiveram adaptações, foram apenas acompanhadas da intérprete” (professor 2/PROG para estudante B). Por fim, professor 8/MAT acrescenta:

Para as avaliações serão lidos os exercícios e sua nota será determinada pela execução e autonomia para a realização dos exercícios. Além disso, será considerada uma avaliação contínua da aprendizagem, envolvendo questões atitudinais e participação durante as aulas” (professor 8/MAT para estudante O).

Em contrapartida, observamos relatos como “O aluno seguirá as mesmas avaliações propostas para o restante da sala” (professor 11/AGRO para estudante R) sem qualquer menção às formas de escrita que seriam utilizadas pelo estudante com cegueira.

Chama atenção também documentos de planejamento de um mesmo professor para estudantes diferentes contendo o mesmo teor para os diferentes tópicos de preenchimento do PEI, sem um olhar diferenciado às especificidades dos estudantes. Esta constatação ressalta mais uma vez a necessidade do diálogo com o docente especialista em Educação Especial e outros profissionais de apoio escolar com expertise em Educação Especial, que poderiam avaliar com o docente de sala comum a necessidade ou não de um planejamento individualizado e quais diferenciações deveriam estar contempladas neste.

Esta necessidade é claramente apontada por alguns docentes na parte do PEI que diz respeito a “Sugestões, encaminhamentos e observações gerais”. O professor 8 (MAT) para o estudante O diz:

Por fim, considero que, para um melhor aproveitamento, o aluno precisaria do acompanhamento de um profissional especializado em educação inclusiva para deficientes visuais, assim como melhor adaptação dos horários de saída, visto que o mesmo perde a última aula e os atendimentos no período vespertino por questões de mobilidade” (professor 8/MAT).

O docente 6, professor de língua portuguesa e língua espanhola demonstra as iniciativas e tomada de decisão para melhorar o ensino para estudante com surdez (estudante J), enfatizando a importância da especificidade de formação no campo da Educação Especial:

No segundo semestre serão propostas algumas atividades diferenciadas, conforme proposta de uma professora da [...]

especialista em Educação Especial para surdos, com a qual estou em contato para ampliar meus conhecimentos em ensino de línguas para surdos. É importante salientar a necessidade de mais de um intérprete de Libras no campus (professor 6/LP/ESP).

Em relação ao grau de conhecimento e/ou domínio sobre as possibilidades de realizar modificações, necessidades do estudante PAEE e estratégias e procedimentos adequados, verificou-se que quatro docentes consideram que têm baixo domínio sobre as possibilidades de realização de modificações para o estudante PAEE, enquanto dois consideram ter domínio muito alto. Em relação ao grau de conhecimento sobre as necessidades do estudante PAEE, a maioria dos docentes que responderam à questão, considera seu grau de conhecimento regular. No que tange ao grau de conhecimento sobre as estratégias e procedimentos adequados ao ensino para estudantes PAEE, quatro docentes consideram seu conhecimento regular e um docente afirma ter grau de conhecimento baixo, o que permite refletir sobre quais as bases utilizadas para pensar nas diferenciações realizadas.

Os docentes responderam ainda à uma questão sobre o acesso a materiais e equipamentos para realizar modificações de recursos para o estudante PAEE. Dentre os dez docentes que responderam à pergunta, seis consideram o acesso regular, dois consideram muito alto, um considera baixo e um considera que não tem nenhum acesso.

Os docentes compreendem o quanto é fundamental a elaboração de estratégias que contemplem as especificidades dos estudantes e isso implica na formação em Educação Especial. Eles pontuaram a necessidade de formação em: adaptação curricular e de material (6); trabalho Colaborativo (5); especificidades dos estudantes PAEE (4); e principais dificuldades para o ensino do estudante (4). Os docentes sentem menos necessidade de formação em temáticas como deficiência múltipla, deficiência física e autismo ou outro transtorno global do desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise dos documentos de planejamento compartilhados com a equipe de pesquisa e análise dos dados obtidos através dos questionários preenchidos pelos professores, observamos que a maioria dos docentes realizou planejamento específico para os PAEE matriculados nas disciplinas para as quais lecionavam. Apenas um docente afirmou realizar o planejamento apenas quando solicitado.

Os dados analisados permitiram constatar também que o planejamento inicial foi realizado de forma coletiva, com o envolvimento dos coordenadores de curso, dos coordenadores sociopedagógicos e dos coordenadores dos NAPNEs, o que pode demonstrar que a instituição tem se preocupado em instaurar uma cultura colaborativa com vistas à inclusão do estudante PAEE na instituição. Contudo, os dados demonstraram também que ações conjuntas de planejamento não estiveram presentes no que se refere às atividades de ensino no decorrer do semestre.

Os docentes ainda afirmaram nos questionários uma considerável participação dos estudantes e familiares no processo de elaboração e reelaboração do planejamento educacional específico. Entretanto, os dados coletados neste estudo são insuficientes para responder à algumas questões. Embora documentos do IFSP citem a anuência do estudante no processo de elaboração do planejamento, estudos futuros podem investigar, no âmbito do IFSP e de outros institutos da RFEPCT, o quanto os planejamentos realizados pelos docentes de disciplina comum são responsivos às necessidades dos próprios estudantes e quais são as percepções e os níveis de validação dos estudantes e de seus familiares em relação ao planejamento.

A maioria dos docentes participantes desta pesquisa, no que se refere aos planejamentos compartilhados, relatou não ter realizado modificações nos objetivos e na metodologia e didática utilizada. Em contrapartida, grande parte dos docentes, realizou modificações de materiais, de recursos e de conteúdos. Estes mesmos professores afirmaram, em sua maioria, que realizaram modificações em suas práticas pedagógicas. Estas modificações consistiram majoritariamente de adaptações na estrutura de avaliação, nas estratégias de ensino e nas atividades propostas.

Diante destes dados, cabe o questionamento sobre o quanto estas modificações estavam alinhadas entre si e o quanto corresponderam às necessidades dos estudantes durante seu percurso formativo. Estas modificações, bem como adaptações e utilização de diferentes estratégias, poderiam ser discutidas de forma conjunta e colaborativa entre todos os docentes que lecionavam para determinado PAEE e deveriam estar no documento de PEI do estudante. Considerando a previsão do profissional de Educação Especial nos instrumentos legais do IFSP, conforme constatado na análise documental, bem como a previsão de tempo e carga horária para que os docentes possam elaborar materiais, metodologias específicas e atividades individuais aos estudantes acompanhados pelo NAPNE, cabe ao IFSP garantir este cenário.

Para o fortalecimento do NAPNE e para o fortalecimento de ações coletivas e colaborativas no âmbito da inclusão de PAEE, o IFSP e outros institutos que compõem a Rede devem se responsabilizar pela realização de concursos para o docente de Educação Especial. A presença permanente do Educador Especial nas instituições da Rede pode garantir a formação dos docentes de disciplina comum para a construção de um PEI adequado às necessidades dos estudantes, para a utilização de estratégias de ensino mais inclusivas e universais, garantindo não somente a permanência do estudante PAEE, mas também aprendizagem e êxito.

Por fim, o estudo permitiu verificar o reconhecimento dos docentes de disciplinas comuns sobre suas próprias necessidades de formação e a insegurança no processo de tomada de decisão em relação às práticas de planejamento e de ensino. É notável os desdobramentos dos profissionais que fizeram parte desta pesquisa para efetivar o planejamento educacional individualizado. Todavia, este processo poderia ser menos desafiador e teria maiores resultados se fosse apoiado por profissionais especializados, por oferta de formação e por instrumentos legais que fossem, de fato, colocados em prática. Apesar de todos os esforços e dos resultados demonstrados, há muito o que se realizar para que os institutos federais possam

garantir a acessibilidade em todas as suas dimensões, respeitando o que está orientado na LBI.

5 REFERÊNCIAS

- ANJOS, I. R. S dos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- 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, 2016.
- 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). Brasília, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BUENO, M. B.; LEITE, G. G.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução 137, de 4 de novembro de 2014**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. São Paulo: IFSP, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Instrução Normativa PRE 001, de 20 de março de 2017**. Estabelece orientações para identificação e acompanhamento pelo NAPNE, dos estudantes com necessidades específicas. São Paulo: IFSP, 2017.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023**. São Paulo: IFSP, 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Portaria Normativa N.º 8, de 28/06/2021**. São Paulo: IFSP, 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Portaria Normativa N.º 38, de 16/02/2022**. São Paulo: IFSP, 2022.
- LACERDA, C. B. F.; MENDES, E.G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

- LUDKE, M; Marli, E. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. **EPU Editora Pedagógica e Universitaria LTDA. André-São Paulo**, 1986.
- NEVES, I. S. V. Planejamento educacional no percurso formativo. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 2, p. 86-96, 2012.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, J. R. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. São Carlos, p. 160. 2020.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII**, p. 10-16, 2009.
- SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, 1-24, 2020.
- SOUZA, A. C.; VILARONGA, C. A. R.; FRANCESCHINI, A. R. A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do instituto federal de Educação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, 113-128, 2021.
- VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. São Carlos, p. 130. 2010.
- VILARONGA, C. A. R.; SILVA, M. O. D.; FRANCO, A. B. M.; RIOS, G. A. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, 283-307, 2021.
- ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento educacional especializado nos institutos federais: Reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.