

A EXPERIÊNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

THE EXPERIENCE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL EDUCATION INSTITUTE

Aline Cristina de SOUZA¹

Carla Ariela Rios VILARONGA²

Aline Raquel FRANCESCHINI³

Resumo: O relato de experiência aqui apresentado trata do contexto da atuação do educador especial e do Núcleo de Apoio as Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo do interior. O objetivo desse artigo consiste em compartilhar experiências positivas de uma atuação com pressupostos do coensino e apontar desafios vivenciados na instituição referentes à escolarização do estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) da Rede Profissional Tecnológica. O presente texto compartilha práticas de acessibilidade curricular, traz para discussão a importância do educador especial no contexto do NAPNE e da previsão do Atendimento Educacional Especializado. Percebeu-se que a construção da acessibilidade para o estudante é realizada com base em uma construção conjunta de diferentes profissionais e com o próprio estudante. Ainda, as ações realizadas pela educadora especial tiveram como foco o trabalho desenvolvido no contexto de sala comum e não no contraturno, com possibilidades de trabalho baseadas em ensino colaborativo. O relato traz o início desse caminho, por ser o Atendimento Educacional Especializado uma prática recente nesse contexto, deixando como sugestão a importância de estudos sobre a atuação desses profissionais e de maior socialização do trabalho realizado.

Palavras-Chave: Educação Especial. Ensino tecnológico. Apoio em Sala Comum.

Abstract: This experience report describes the teaching results of a special education teacher and of a group named NAPNE, who provides support for special education students, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sao Paulo in one of its campuses. This paper aims to share the positive results from this experience which is based on the coeducation and collaborative teaching theories. It also aims to call the attention to the challenges these special education students faced regarding their learning in a technological educational system. This paper demonstrates some accessibility practices towards the curriculum of those students and discusses the importance of the special education teacher within the NAPNE context. Moreover, it debates over the offering of a special education teaching. We noticed that the decisions about the accessibility practices should be taken by the professional of different areas and by the students themselves in a collaborative action. Besides, the special education teacher worked with the premises of the coeducation and collaborative teaching in the regular classrooms and not in a special one in a different period of classes. This experience report presents the early actions of the special education teaching since it is a recent practice at this institution. We also highlight the importance of studies on the performance of these professionals and of the socialization on the results they achieve.

Keywords: Special Education. Technological Teaching. Regular Classroom Assistance.

¹ Licenciada em Educação Especial e em Pedagogia. Mestra em Educação Especial e Doutoranda em Educação. Professora substituta no IFSP no ano de 2020. E-mail: alinezenaro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3004-8358>

² Pedagoga, Mestra em Educação pela Unesp e Doutora em Educação Especial pela UFSCar e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Carlos. E-mail crios@ifsp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6050-2369>

³ Mestre em Linguística Aplicada pela UFSCar e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Carlos. E-mail aliner.france@ifsp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8337-6577>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p113-128>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

A cerca de 30 anos, a educação é marcada por lutas e movimentos que promoveram inclusão escolar. Atualmente, tem-se a garantia do direito de matrícula, que possibilita o acesso à escola comum de todos os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)⁴.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 define o processo inclusivo como um movimento mundial que se configura como uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que identifica igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Em 2020 se publica o Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que vem com a proposta de instituir uma “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020), porém caracterizada como um retrocesso por trazer “marcas tão conflituosas, imposições legais que contrariam tratados, até mesmo internacionais, resultaram no ajuizamento da PNEE-2020” (ROCHA et al., 2020, p. 19). O retrocesso trazido no Decreto, pode impulsionar um movimento de aumento de matrículas em escolas especiais, o que consequentemente teria impactos contrários a garantia da acessibilidade em todos os espaços, incluindo os escolares, garantidos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

O desafio dado para a concretização da LBI (BRASIL, 2015) consiste em, após a obtenção do acesso destes educandos, garantir a qualidade do ensino, bem como a permanência no *locus* educacional comum. Para tanto, é preciso que cada agente, seja ele familiar, educador, aluno ou equipe multidisciplinar, reconheça o seu papel e sua relevância frente à inclusão escolar e atue para que a acessibilidade se torne uma realidade, face às barreiras que ainda se impõem nestes contextos.

A acessibilidade deve estar presente em todos os espaços escolares, inclusive na Rede Profissional Tecnológica em todo seu leque ensino, que contempla o Ensino Médio Integrado, Cursos Técnicos, Cursos Superiores e a Pós-graduação. A criação e implementação dos Institutos Federais de Educação (IFs) possibilitou um considerável crescimento da educação técnica e tecnológica no Brasil, tendo como um dos diferenciais a verticalização do ensino que vai desde o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio até os cursos de Pós-Graduação.

Outro fator diferenciado nos IFs é que há, desde 2016 nos processos seletivos de ingresso aos cursos, a reserva de vagas específicas para alunos com deficiência. Isso ocorre por meio da Lei nº 12.711/2012 que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.” (BRASIL, 2012) e que teve, posteriormente acrescida por meio do art. 5º da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), a inclusão de reserva de vagas a estudantes PAEE nos processos seletivos. Tal fator favoreceu o aumento expressivo do número de alunos público-alvo da Educação Especial estudando nessa instituição.

⁴ Público-alvo da Educação Especial – pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Porém, mesmo sendo uma instituição pública de ensino, o leque de serviços de apoio à escolarização dos estudantes PAEE têm sido organizado de maneira distinta em relação às escolas de outros sistemas de ensino, estadual e municipal, que também possuem o ensino médio, e às universidades que possuem políticas específicas para o ensino superior.

No histórico dos IFs, o programa que merece destaque por impulsionar a discussão e por pensar em estratégias foi o Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), que previa que o estudante PAEE ou com outras necessidades específicas receberia o apoio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) que possui, em sua constituição, diferentes profissionais da Equipe Multiprofissional, docentes de diferentes áreas e, em alguns câmpus específicos, contam com docentes com formação em Educação Especial. Porém, alguns institutos partem do entendimento que o núcleo seria um apoio, que teria papel político que incluiria ações de ensino, pesquisa e extensão, mas que sua existência não supriria a necessidade de outros serviços, como o do Atendimento Educacional Especializado, legalmente realizado pelo professor de Educação Especial (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020).

Porém, quando se tem como base a LBI (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em vigência atualmente, deve ser assegurada a “transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior”, assim como a oferta do “atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p.13).

Entende-se que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um assunto que tem gerado debates na Rede Profissional Tecnológico, e tem mostrado que conclusões divergentes em relação ao papel desse profissional na rede. A oferta do AEE envolve políticas de financiamento que movimentam principalmente a necessidade do aumento de códigos de vagas docentes, além do desafio de diálogo para buscar soluções organizativas para os câmpus que já encerraram seu processo de expansão e que estão com o limite de docentes. Diante disso, no contexto do IF, não existe na composição do quadro docente da maioria deles a figura do professor de Educação Especial, assim como não há, a orientação de como deve ocorrer o AEE no contexto da educação profissional tecnológica (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

No estudo sobre o AEE nos IFs de Zerbato, Vilaronga, Santos (2021) são apresentados dados de 38 IFs que demonstram que apenas o Instituto Federal Baiano - IF Baiano, o Instituto Federal do Amapá (IFAP), o Instituto Federal Catarinense (IFC), o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o Instituto Federal de Farroupilha (IFFarroupilha) e, mais recentemente, o Instituto Federal do Paraná (IFPR), contam com professores de Educação Especial para fazer AEE entre os seus servidores. Ainda, o estudo relata a experiência de trabalho do docente de Educação Especial, apontando que:

Reconhece-se que a atuação do docente de Educação Especial suscitou, no contexto analisado, discussões sobre o modelo único de atuação que a PNEEPEI (2008) propõe, pois constata-se que não é possível conceber o AEE apenas em SRM⁵. Desse modo, outras formas de potencializar-se o AEE no Instituto Federal Baiano apresentaram-se como necessárias, e o ensino colaborativo foi um exemplo disso. (ZERBATO, VILARONGA; SANTOS, p.14)

⁵ Sala de Recursos Multifuncionais.

Os dados apresentados pelas autoras mostram a necessidade de se assegurar que o AEE realizado no contexto da Educação Profissional Técnica e Tecnológica não siga somente o modelo de atendimento complementar em contraturno, mas que ele também seja realizado com a atuação do coensino. O coensino deve ser pensado com base no trabalho conjunto entre o professor de Educação Especial e o docente da sala comum no momento de planejamento, na execução desse plano e na avaliação, considerando as acessibilidades necessárias para o estudante em suas particularidades (CAPELINI; ZERBATO, 2021; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

No Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em um câmpus do interior, houve a vivência do AEE por meio de uma professora de Educação Especial vinculada à instituição por tempo previsto de um ano na condição de docente substituto. Mesmo com a interrupção do calendário acadêmico e posterior retomada em virtude da pandemia do COVID19, a experiência vivida no contexto do câmpus permite a elaboração desse relato de experiência que compartilha ações em prol da acessibilidade para os estudantes PAEE nesse contexto escolar.

O objetivo desse artigo consiste em compartilhar experiências positivas de uma atuação com pressupostos do coensino e apontar desafios vivenciados na escolarização dos alunos PAEE no contexto do IFSP. Entende-se coensino ou ensino colaborativo como a parceria do professor de Educação Especial e do professor da sala comum em salas que possuem aluno PAEE, visando à aprendizagem de todos os alunos (CAPELINI; ZERBATO, 2021; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Deste modo, as responsabilidades são de todos os envolvidos. Embora no ensino colaborativo a figura dos professores de Educação Especial e do ensino comum sejam centrais, a gestão escolar tem um papel importante nessa colaboração, pois ela possibilitará o processo, por meio da viabilização de estruturas, além de ter como proposta garantir a participação da família como aliada e dos próprios alunos (DAVID; CAPELLINI, 2014).

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E CURRÍCULO CONSIDERANDO O ESTUDANTE PAEE

É importante iniciar esse tópico dizendo que aqui não entendemos acessibilidade curricular como substituição curricular. Sabemos que, seguindo tendências internacionais, os documentos oficiais brasileiros adotam diferentes expressões para orientar sobre o currículo do aluno PAEE como: adaptações curriculares, acomodações do ensino, adequações curriculares individualizadas, flexibilização curricular. Portanto, este trabalho partirá do conceito de diferenciação e acessibilidade curricular para suas análises, partindo da LBI (BRASIL, 2015), do seu conceito de acessibilidade e da importância do pensar coletivo, envolvendo a comunidade escolar, principalmente o estudante, na construção de sua trajetória escolar. Portanto:

Na perspectiva da acessibilidade, biopsicossocial e interdisciplinar, a gestão democrática pode ser compreendida como a orquestração de ações cooperativas e multivetoriais que envolvam gestores, docentes, servidores técnicos e administrativos e discentes, das diversas unidades institucionais, para a identificação de possibilidades que legitimem o direito cidadão do ingresso, da permanência, da formação e da transição ao mercado de trabalho, reconhecendo-se as identidades e diferenças das minorias político-sociais. (LIMA; CABRAL, 2020, p.03)

Ainda, é importante mencionar a garantia à acessibilidade no artigo 28 da LBI, que entende no inciso II como papel do poder público o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, *online*) e do inciso VII, que prevê um olhar específico para cada estudante e um “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, *online*) quando pautamos a questão do currículo do aluno PAEE.

Em relação à acessibilidade no contexto da sala de aula, trata-se de ação que exige, em um primeiro momento, conhecer o aluno, considerando seus conhecimentos prévios, potencialidades e desafios vivenciados por ele. Posteriormente, traça-se o plano de desenvolvimento curricular a partir do projeto do curso, da proposta para sala de aula e dos objetivos que se espera alcançar dentro do acordado coletivamente para o processo de ensino para os estudantes.

Entende-se que as adaptações razoáveis podem ser pensadas com base na concepção do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que pressupõe que as “formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149). A individualidade no olhar para a acessibilidade do currículo do aluno PAEE é um pressuposto para que as propostas de intervenções aconteçam de modo a respeitar o contexto de vida e de vida escolar desses estudantes.

O CONTEXTO E OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

O presente estudo partiu da importância de compartilhar práticas de acessibilidade curricular realizadas junto a alunos PAEE na educação profissional, técnica e tecnológica, em virtude do contexto dos IFs e dos desafios vivenciados por essas instituições. Contar experiências exitosas pode auxiliar a se repensar em práticas, estruturas e políticas atualmente vivenciadas na Rede Profissional Tecnológica. Tais práticas foram realizadas nas dependências do IFSP, em um câmpus localizado no interior do estado.

O câmpus do IFSP onde foram realizadas as práticas contava com nove alunos PAEE e um aluno que não pertence ao público-alvo, mas que também recebeu apoio da Educadora Especial e foi acompanhado pelo NAPNE. Esses alunos, estavam distribuídos em turmas de aproximadamente quarenta alunos em diversos níveis de ensino, cursos e em diferentes séries escolares.

Há apenas seis meses do relato aqui escrito, o AEE era praticado no câmpus. Isso foi possibilitado pela entrada de uma Educadora Especial substituta com sua carga horária disponível para executar tal ação. Para institucionalizar esse atendimento em uma instituição que não tem previsão ou instrução normativa para tal, foi escrito um projeto de ensino contendo os seguintes objetivos: (a) Inserir e regulamentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no IFSP – câmpus interior de São Paulo; (b) Oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos público-alvo da Educação Especial no contraturno; (c) Auxiliar os docentes do IFSP – câmpus interior de São Paulo frente às adaptações curriculares; (d) Desenvolver

projetos e parcerias com Universidades Federais e/ou Estaduais, bem como com Instituições Especializadas visando à colaboração com a demanda do alunado; (e) Promover o trabalho colaborativo com os docentes do IFSP – câmpus interior de São Paulo; (f) Estabelecer a relação família-escola no auxílio com os alunos público-alvo da educação especial.

As práticas dessa docente especialista tiveram como base o trabalho construído anteriormente pelo NAPNE que tinha na composição do núcleo a atuação de profissionais com diferentes formações: docentes de diferentes áreas, uma docente com formação em Educação Especial, psicóloga, pedagoga, técnica em assuntos educacionais, tradutores e intérpretes de Libras e técnicos administrativos do câmpus. O quadro a seguir demonstra a caracterização deste alunado:

Quadro 1. Caracterização dos Alunos

Aluno	Diagnóstico	Curso
A1	Surdez	Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio
A2	Deficiência Intelectual e Hidrocefalia	Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio
A3	Limítrofe	Técnico em Manutenção de Aeronaves em Aviónicos Integrado ao Ensino Médio
A4	TDAH/TOC ⁶	Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio
A5	Surdez	Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio
A6	Paralisia Cerebral	Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio
A7	Transtorno do Espectro Autista (síndrome de Asperger)	Tecnologia em Manutenção de Aeronaves- Ensino Superior
A8	Deficiência Visual: Cegueira	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas- Ensino Superior
A9	Deficiência Visual: Cegueira	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas- Ensino Superior

Fonte: Os autores.

Esses alunos apresentaram diagnóstico ou necessidade de acompanhamento, por questões de ordem sensorial, cognitiva e/ou emocional. A partir da caracterização do público, pensou-se, junto aos sujeitos, nas necessidades de acessibilidade.

No contexto do IFSP, há a Instrução Normativa PRE/IFSP No 001, de 20 de março de 2017 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2017), que “estabelece orientações para identificação e acompanhamento, pelo Napne, do estudante com necessidades específicas” (on-line). Na instituição, há a proposta

⁶ Sabemos que este público está inserido na definição do Atendimento Educacional Especializado, mas por ser um estudante atendido pelo NAPNE e receber apoio do professor de Educação Especial, optamos por mantê-lo no relato de experiência.

do trabalho conjunto entre NAPNE e Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) para conhecer o estudante PAEE desde a sua entrada, por meio de entrevistas, para se traçar as necessidades iniciais de apoio a ser oferecido pelo NAPNE e pelos profissionais que compõem o quadro da instituição como Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Psicólogo, Assistente Social e Tradutor Intérprete de Libras e Língua Portuguesa. Como o professor de Educação Especial não está previsto no quadro docente, mesmo que identificada a necessidade de oferecimento do AEE, não existe essa possibilidade de atendimento na maioria dos câmpus do IFSP.

Após esse levantamento inicial, acompanhado do processo de conhecer o aluno em sala de aula e na escola nos primeiros meses de curso, principalmente pela lacuna de informações trazidas pela instituição de escolarização anterior, o processo pelo documento denominado de “Plano Educacional Individualizado (PEI)” se inicia. Esse documento visa ao planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o aluno ao longo de sua permanência na instituição. Mesmo sabendo que o roteiro do PEI do IFSP não possui a abrangência de um PEI defendido teoricamente (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020), acreditamos que o processo de pensar coletivamente sobre a escolarização do aluno tem possibilitado avanços desde o ano de 2017, período em que a orientação para a implementação documento foi realizada via instrução normativa.

O documento que deve ser elaborado e reelaborado no decorrer do processo educacional, possui três partes: I. Informações gerais; II. Encaminhamentos sugeridos e III. Programa pedagógico (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2017). No inciso II do artigo 6 da parte II deste documento, está previsto que, no PEI, existam informações sobre:

ações sugeridas pela CSP e Napne, coordenador de curso, docentes, em conjunto com outros profissionais, familiares, quando for o caso, e o próprio estudante, envolvendo as adaptações/adequações necessárias: organizativas, dos objetivos do curso/das disciplinas (expectativas de aprendizagem), dos conteúdos (conhecimentos, procedimentos e atitudes), metodológicas, avaliativas e em relação à temporalidade. Tem como objetivo identificar as necessidades e ações a serem implementadas, como também possíveis atividades extras a serem desenvolvidas e o trabalho de integração com a turma, quando necessário (on-line)

Já no inciso III desse mesmo artigo, entende-se que deverão ser

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. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2017, on-line).

Apesar de o documento abranger os pontos primordiais do pensar a adaptação escolar, na prática, há certa lacuna para a realização das práticas apontadas. Um exemplo no câmpus, foi a existência de lutas para suprir a falta do tradutor intérprete de LIBRAS, quando houve matrícula de estudante surdo, além do desafio que permaneceu mesmo após contratação em relação à limitação de carga horária de trabalho desse profissional para que o intérprete estivesse presente em todas as necessidades acadêmicas do aluno. Isso demonstra que por mais que o aluno surdo precise da interpretação para sua permanência escolar, nem sempre isso é possibilitado, fazendo com que momentos como horários fora da sala de aula com o professor

aconteça sem a interpretação. Outro exemplo foi a demora para conseguir recursos materiais, como a Linha Braille, que, mesmo com o apoio da gestão, houve uma lacuna de meses entre a necessidade pedagógica dos alunos cegos e a chegada do recurso ao câmpus. Até mesmo a contratação de docente de Educação Especial é um exemplo de lacuna para a concretização da acessibilidade. Apesar da luta pela contratação desse profissional ter apoio da direção e ser documentada de longa data nesse câmpus, foi somente seis meses antes deste relato que se conseguiu a possibilidade de ter esse profissional temporariamente, em caráter de substituição de uma docente da área Educação: Pedagogia.

Há que ressaltar que o processo de inclusão escolar se configura como um desafio constante para todos os agentes envolvidos no processo educacional. A aplicabilidade do que é proposto em documentos normativos difere do que se pratica e se torna discrepante do proposto, uma vez que apresenta lacunas e brechas que não condizem com a realidade apresentada pela instituição escolar. Assim, apresentam-se elementos que precisam ser contornados em determinados momentos, como a falta de recursos materiais e humanos, dificuldades de implementação de ações, dentre outros. (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

É importante trazer essa contextualização para ilustrar que, mesmo sem todos os apoios necessários para os estudantes e para os docentes, principalmente com ações mediadas pelo NAPNE, ainda assim existe um movimento positivo acontecendo por parte da comunidade escolar na instituição para pensar sobre o processo de escolarização dos alunos PAEE. Infelizmente, muitas vezes essas ações são pensadas com base nos serviços e materiais disponíveis na instituição e não com foco nas necessidades do estudante.

A existência do Núcleo, entretanto, no contexto da educação básica, profissional e tecnológica, não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, leitor, equipe multidisciplinar, dentre outros (SONZA; VILARONGA; MENDES, 2020, p. 19-20).

Retomando a atuação do Professor de Educação Especial, o DUA e o ensino colaborativo evidenciam possibilidades de trabalho, pois contribuem para “a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 08).

Então, para entender quais eram as adaptações necessárias para os alunos de A1 até A9, foram realizadas semestralmente ou anualmente, dependendo do caso, reuniões para sistematização do PEI. Essas eram realizadas com os professores que ministram aulas para os estudantes, os que vão ministrar no próximo semestre/ano, o estudante acompanhado, familiares (quando esse é menor de idade), profissionais da equipe multiprofissional da CSP, monitores e bolsistas envolvidos no processo de aprendizado desses alunos, profissionais externos quando esse tipo de acompanhamento existe, além da equipe do NAPNE. Em alguns casos, foi possível a participação de profissionais da escola anterior na primeira reunião para compartilhar experiências anteriores e para pensar sobre as possibilidades nesta nova instituição.

Até o ano de 2019, por não haver a presença da professora de Educação Especial no câmpus com a possibilidade de fazer o AEE, as ações previstas no PEI englobavam a possibilidade

de uma consultoria colaborativa⁷ e não do ensino colaborativo, porém, para alguns estudantes especificamente, ficava evidente a necessidade do docente de sala comum pensar junto a um professor Educação Especial a acessibilidade para os estudantes no cotidiano da sala.

Portanto, a utilização de uma única estratégia ou a implementação de um serviço exclusivo ou a elaboração de um recurso não exclui a possibilidade das diferentes formas que o ensino possa ser organizado para melhor atender cada estudante. Alguns alunos poderão necessitar de um apoio individualizado para algumas atividades e para outras não; outros alunos necessitarão de mais tempo para realização de algumas tarefas, outros não. O que não pode acontecer no ensino em turmas inclusivas é a utilização da mesma estratégia sempre ou do mesmo recurso ou do mesmo serviço para todos os alunos, pois é indispensável a avaliação continuada do ensino, da aprendizagem e dos serviços de apoio necessários para cada estudante. Quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino (acomodações, serviços de apoio, materiais diversificados, trabalho colaborativo de profissionais, DUA, entre outros) mais altas são as chances de participação dos alunos (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154).

Para o aluno A2, existiu a possibilidade de parceria com um estagiário do curso de Licenciatura em Educação Especial que, apesar de não ter suprido as demandas de um professor formado, conseguiu, em parceria com sua tutora/docente formada em Educação Especial atuante no câmpus, pensar diretamente sobre as acessibilidades diárias necessárias para adequar o conteúdo de ensino médio aos caminhos de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Inicialmente, a professora exercendo a função do AEE realizou observações entre os primeiros 15 ou 20 dias de fevereiro de 2020 a fim de conhecer a demanda dos alunos PAEE, bem como entender a dinâmica da sala de aula, o conhecimento prévio desses estudantes, dentre outros aspectos do ensino técnico e tecnológico. A partir dessa observação, estipulou-se que os docentes que ministram aulas para esses alunos iriam acessibilizar o material/conteúdo e tarefas de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno. O quadro a seguir demonstra as atividades de cada aluno realizadas em um primeiro momento do bimestre, a partir das necessidades observadas pela Educadora Especial e do histórico do trabalho anteriormente desenvolvido com o estudante.

Mahl, Oliveira e Zutião (2020), no relato de experiência com objetivo de descrever as estratégias utilizadas enquanto professoras de AEE em três câmpus do IF Baiano, trazem que a parte inicial é um levantamento prévio de dados que caracterizam os estudantes, como necessidades, diagnóstico, entre outros. Somado a isso, entende-se que se o aluno for maior de idade, o diálogo é diretamente com ele, não sendo necessário um responsável. Nessa conversa, o aluno narra a sua trajetória, é contextualizado acerca do AEE, dos materiais, mobiliários e equipamentos disponíveis para auxiliá-lo em sua trajetória acadêmica. O aluno é questionado acerca da sua vontade em realizar o AEE na proposta de ensino colaborativo, quando existe o diálogo entre docentes que atuam diretamente com este público, a fim de oportunizar um ensino coerente.

O relato trazido pelas autoras e o modo como esse levantamento foi realizado no IFSP câmpus do interior possibilitaram as ações descritas no Quadro 2.

⁷ Nesse modelo, o profissional com formação em educação especial ou a equipe multiprofissional realizam parceria colaborativa em momentos pontuais, com movimentos de escuta e do pensar juntos na solução de desafios vivenciados no contexto da sala de aula (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Quadro 2. Algumas acessibilidades realizadas

Aluno(a)	Adaptações
A1	<ul style="list-style-type: none"> Lousa colorida (uso de diferentes cores para tornar a lousa compreensível); Imagens (uso de imagens para ilustrar o conteúdo); Atividades adaptadas com enunciado mais objetivo (enunciados diretos e simples, respeitando a ordem 'sujeito+verbo+complemento' do português); Atividades com flexibilidade e/ou ampliação de tempo para entrega; Leitura de resumos (ao invés de pedir para ler o livro todo); Adaptação de provas.
A2	<ul style="list-style-type: none"> Lousa colorida (uso de diferentes cores para tornar a lousa compreensível); Provas mais objetivas, com enunciados menores; Atividades com flexibilidade e/ou ampliação de tempo para entrega; Imagens mais nítidas; Leitura de resumos (ao invés de pedir para ler o livro todo); Adaptações de provas em conteúdo e forma; Sentar na primeira carteira; Organização de material; Organização de agenda; Organização espacial.
A3	<ul style="list-style-type: none"> Enunciado objetivo. Atividades com flexibilidade e/ou ampliação de tempo para entrega.
A4	<ul style="list-style-type: none"> Atividades com flexibilidade e/ou ampliação de tempo para entrega; Organização de agenda; Organização da sequência da leitura e estratégias para entender os pontos principais do texto, como técnicas de anotação e grifos; Organização de mapas mentais.
A5	<ul style="list-style-type: none"> Lousa colorida (uso de diferentes cores para tornar a lousa compreensível); Imagens (uso de imagens para ilustrar o conteúdo); Atividades adaptadas com enunciado mais objetivo (enunciados diretos e simples, respeitando a ordem 'sujeito+verbo+complemento' do português); Atividades com flexibilidade e/ou ampliação de tempo para entrega; Leitura de resumos (ao invés de pedir para ler o livro todo); Adaptação de provas.
A6	<ul style="list-style-type: none"> Colmeia (material em acrílico que é colocado em cima do teclado, para auxiliar na dificuldade motora); Lousa colorida; Flexibilidade e/ou ampliação de tempo para atividades devido à dificuldade motora; Salas no térreo devido a mobilidade do aluno.
A7	<ul style="list-style-type: none"> Apesar de acompanhado pelo NAPNE e ter adaptações realizadas por seus professores, o aluno não necessitou de adaptações realizadas pela Educadora Especial.
A8	<ul style="list-style-type: none"> Softwares – leitores de tela; Audiodescrição das imagens; Acessibilidade na metodologia das aulas em conteúdos visuais; Acessibilidade no currículo do curso (repensar sobre o caminho formativo); Acessibilidade de prédio – salas no térreo; Atividades com flexibilidade e/ou ampliação de tempo para entrega.
A9	<ul style="list-style-type: none"> Softwares – leitores de tela; Audiodescrição das imagens; Acessibilidade na metodologia das aulas em conteúdos visuais; Acessibilidade no currículo do curso (repensar sobre o caminho formativo); Acessibilidade de prédio – salas no térreo; Atividades com flexibilidade e/ou ampliação de tempo para entrega.

Fonte: Os autores.

O suporte ofertado ao aluno PAEE é pautado na individualidade, na potencialidade e limitação apresentada por cada sujeito, o que culmina na percepção do aluno como único.

Por isso, o suporte deve se adequar de acordo com a necessidade apresentada, seja ela na flexibilidade de tempo, nas adequações avaliativas, nos recursos concretos, entre outras. (SONZA, VILARONGA E MENDES, 2020).

Os alunos do 3º ano do Ensino Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, A5 e A6, não precisaram de acessibilidades significativas no conteúdo, como por exemplo, redução de objetivos, uma vez que conseguiam acompanhar o conteúdo do ano que frequentavam. As adaptações para esses alunos partiram da acessibilidade, como a presença do Tradutor Intérprete de Libras para o estudante A5 e, para o estudante A6, recursos tecnológicos ou facilitadores, como a colmeia, que auxilia o estudante com paralisia cerebral a apertar as teclas no momento de digitação foram necessários. Somado a isso, as aulas do 3º ano sempre estão no piso térreo devido à dificuldade de mobilidade do estudante A5 com paralisia cerebral.

O aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger, A7, não apresentou necessidades de acessibilidade nas ementas e objetivos das disciplinas, mas de alterações nos enunciados das provas, para que eles ficassem mais diretos e pontuais e precisou também de exemplos concretos em relação a conteúdos abstratos. Ainda, o aluno precisou de flexibilização e/ou ampliação em relação ao tempo das atividades e parceria na organização da agenda de estudos, realizadas por um monitor ou pela equipe da CSP. Dado esse cenário de adaptações, o aluno conseguiu acompanhar efetivamente o curso de Tecnologia em Manutenção de Aeronaves.

O estudante do curso do Ensino Técnico em Avionicos Integrado ao Ensino, A3, havia entrado no IFSP na sétima lista. Assim as adaptações realizadas para o aluno foram iniciais, tendo em vista o parecer educacional apresentado na escola como limítrofe⁸. Somado a isso, há que se ressaltar que as adaptações partiram inicialmente de uma avaliação diagnóstica realizada pela Educadora Especial.

O estudante surdo do 1º ano do Ensino Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, A1, vivenciou acessibilidades que foram realizadas com o Tradutor Intérprete de Libras, visando sempre utilizar a Libras como primeira língua. As adaptações partiram do contexto de enunciados, com diminuição da quantidade de atividades e textos escritos e da possibilidade de fazer avaliações em Libras.

Os alunos com deficiência visual, A8 e A9, vivenciavam várias barreiras que ultrapassavam o curso em si. Elas se relacionam a lacunas de conhecimento de conteúdos anteriores de escolarização que dificultavam o acompanhamento atual do curso no ensino superior, principalmente nas disciplinas que envolviam matemática. Apesar de os alunos terem feito uso de alguns recursos tecnológicos como o Multiplano[®] para alguns conteúdos de matemática, a instituição ainda possui recursos tecnológicos escassos. A linha e a impressora Braille, por exemplo chegaram à instituição somente no ano da experiência deste relato (2020) e seu uso ainda não foi possível pelo adiamento das aulas devido à pandemia do COVID- 19 e posterior ensino realizado em formato on-line.

Apesar das dificuldades de acesso a recursos materiais e humanos enfrentados, percebemos que a mediação ainda é um elemento altamente contributivo para a inclusão escolar, uma vez que reduz barreiras, ampara prejuízos e falhas decorrentes da defasagem educacional brasileira, além de promover a potencialização do ensino atual, mais humanizado, coerente

⁸ Segundo VARGAS (2003), a terminologia limítrofe remete à inteligência limítrofe na qual o sujeito não apresenta desenvolvimento cognitivo típico, mas também não é caracterizado como deficiente intelectual. Esta nomenclatura é baseada em testes padronizados de quociente de inteligência e foi o termo utilizado no documento entregue pela família para escola.

com a sociedade existente (SONZA, VILARONGA; MENDES, 2020). As autoras discorrem ainda que o PEI é um elemento que irá auxiliar este processo de aprendizagem mediada, sendo ele uma ferramenta estratégica com construção coletiva e acessível.

A estudante com deficiência intelectual, A2, até o momento foi a que precisou de uma atuação diária da professora de Educação Especial e suas adaptações foram planejadas visando a sua permanência escolar. Foram realizadas atividades de caráter complementar, reduzindo o objetivo do conteúdo para que o estudante pudesse acompanhar e realizar a atividade de acordo com as suas potencialidades, respeitando seu caminho de aprendizagem. Portanto, foram feitas adaptações na prova com o maior número de imagens possíveis, com banco de palavras, entre outras.

Também em relação ao estudante A2, iniciou-se um processo junto ao aluno, familiares e docentes para traçar um caminho curricular diferenciado, tendo como estratégia a priorização de disciplinas por ano letivo e a supressão de outras, que serão cursadas em anos subsequentes. Assim, o aluno não está vinculado a todas as disciplinas de um ano escolar (1º, 2º ou 3º). O caminho curricular diferenciado faz com que ele curse ao mesmo tempo algumas matérias do primeiro ano e outras do segundo. Estas decisões são tomadas durante o processo de elaboração do PEI.

Na sistematização do trabalho com esse aluno é prevista a flexibilização do tempo de conclusão de curso, priorizando a aprendizagem ao invés do currículo base. Apesar de o aluno estar matriculado em um curso que já nas primeiras aulas ensina o aluno a programar, devido à lacuna de conhecimento do aluno A2 em relação ao uso básico do computador, para as disciplinas técnicas do curso, foi traçado o objetivo inicial de conhecimento dos elementos básicos do computador, do acesso à internet e da profissão que o curso tem como objetivo preparar. Para esse aluno, será traçado um plano de AEE em contraturno, que deverá acontecer após o retorno do calendário letivo. Por certo, sabe-se que o AEE abrange diferentes públicos, e, especificamente no caso da deficiência intelectual, o atendimento requer elementos que promovam a acessibilidade de currículo com redução de objetivos e sistematização e encadeamento de tarefas a fim de tornar concreta a acessibilidade escolar (BRASIL, 2015).

A atuação desenvolvida no contexto relatado, dialoga com a experiência trazida por Zerbato e Oliveira (2018), em um trabalho que objetivou compreender as atribuições do professor de Educação Especial. A pesquisa demonstrou que o docente do IF relatado atua a partir do público atendido, ou seja, conforme a demanda apresentada, o que configura nos seguintes itens: I) Atendimento Individualizado no contraturno, com o professor de educação especial atuando colaborativamente junto ao educador da sala de aula comum; II) Atendimento na perspectiva colaborativa, voltado para o docente do ensino comum; III) Participação em reuniões pedagógicas; IV) Construção de material e adaptação a partir das demandas apresentadas pelo público atendido; V) Formação continuada para docentes que atuam com o público-alvo da educação especial; VI) Ensino de Língua Portuguesa para sujeitos com surdez e VII) Atendimento Individualizado em Libras para complementar o ensino. Das atuações apresentadas, apenas a do ensino de Língua Portuguesa ou do AEE em Libras dialogam com a atuação realizada pela professora de Educação Especial sujeito deste relato de experiência.

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) apresentam os desafios existentes em torno da implementação do AEE em contraturno nos IFs, uma vez que a organização da instituição se difere da encontrada na rede de ensino básica. Nos IFs, a maioria dos cursos do Ensino

Técnico Integrado ao Médio são integrais. Essa característica organizacional faz com que o modelo de AEE em SRM e em contraturno previsto na portaria de 2008 (BRASIL, 2008) tenha dificuldades de ser implementado nessa instituição.

Diante do exposto, Guimarães (2021) observou que existe determinada especificidade que diferencia o trabalho apresentado pelo docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), que parte realidade das instituições, com documentos normativos próprios. A autora discorre ainda que o trabalho do professor atuante no cenário da rede básica, técnica e tecnológica é particular, contemplando além das ações mencionadas do AEE com foco no trabalho colaborativo, em ações de pesquisa e extensão, específicas do tripé docente (GUIMARÃES, 2021).

Sabe-se que o processo de inclusão escolar requer adaptações em diversos segmentos educacionais, o que culmina na necessidade do estabelecimento de uma comunicação dialógica. Além disto, é fundamental a elaboração de estratégias que contemplem as especificidades dos indivíduos inseridos na sala de aula comum, com adequações de mobiliário, espaço físico/estrutural, bem como de currículo. As estratégias precisam abranger a bagagem cultural e conhecimentos prévios trazidos pelo aluno, suas potencialidades e dificuldades, de modo a efetivar a aprendizagem do estudante, o que demanda tempo. Por isso, ressalta-se a importância de que o AEE no câmpus estudado, assim como em outros IFs, não seja algo transitório, mas que haja a viabilização de códigos de vaga de docentes de Educação Especial em caráter efetivo para toda trajetória do estudante PAEE. Para que a inclusão ocorra, faz-se necessário investir em formação e capacitação docente, atualizando conceitos e ampliando o conhecimento acerca das tecnologias e recursos disponíveis (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato traz o início do trabalho de uma docente de Educação Especial no contexto do IFSP câmpus interior. Por ser o AEE uma prática recente nesse contexto, ressalta-se a importância de relatos de experiência e a sistematização de estudos acerca da atuação desses profissionais na rede básica, técnica e tecnológica. Somado a isso, o AEE ainda é uma prática ainda pouco desenvolvida no contexto dos IFs, o que torna relevante esse relato, contribuindo para a socialização das ações realizadas para profissionais que necessitam entender como o AEE pode ser implementado. Entendemos que o Educador Especial não é o único responsável pelas ações realizadas com o estudante PAEE, porém, destacamos a importância de suas ações desempenhadas para um bom desenvolvimento pedagógico dos alunos assistidos por ele.

É importante valorizarmos todas as ações que vêm sendo desenvolvidas para garantia de direito dos estudantes PAEE. Apesar das adversidades, cada mudança tem sido significativa na vida dos estudantes e na experiência da nossa instituição. No contexto do IFSP, além dos documentos já mencionados, temos a acessibilidade presente em vários lugares da nossa instituição como na regulamentação dos NAPNEs desde 2014 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2014), e em sua posterior atualização em 2021 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2021), nas discussões sobre acessibilidade no nosso documento de Planejamento de Desenvolvimento Institucional, o PDI (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2019), nas ações de formação continuada, na divulgação das conquistas de cada câmpus na revista

NAPNE em Ação, nas compras de diferentes materiais no ano de 2019 e nas criações de grupos de trabalhos específicos para tratar da temática.

Apesar de toda essa força de trabalho, ainda estamos longe de conseguir realizar o que está orientado na LBI (BRASIL, 2015), o que significa que ainda temos muito a lutar para garantir o direito do aluno a uma educação acessível. Consequentemente, entende-se que as reformas e a expansão dos IFs não acompanharão as transformações educacionais, especificamente, as da Educação Especial, sem recursos tecnológicos, sem a previsão de docentes com formação em Educação Especial para atuar diretamente com tal público, entre outros desafios aqui descritos. Assim, ressalta-se a relevância da reorganização e reestruturação do quadro de contratação, com a criação de vagas para que se efetive o AEE com atuação direta com os demais educadores da rede básica, técnica e tecnológica dos IFs e a relevância do trabalho desse profissional na garantia da acessibilidade para os estudantes PAEE.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Altera a Lei 12.711/2012 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **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 deficiências nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm>. Acesso em 04 out. 2021**
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 555**, de 05 de junho de 2007 Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.
- GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **A atuação do professor de educação especial nos institutos federais**. 2021. 130f. Dissertação [Mestrado em Educação Especial] Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- 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 Ret IFSP nº 8, de 28 de junho de 2021.** Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e Revoga a Resolução nº 137 de 04 de novembro de 2014. São Paulo: IFSP, 2021.

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.

LIMA, André Henrique de; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1104–1117, 2020.

MAHL, Eliane; OLIVEIRA, Patrícia; ZUTIÃO, Patrícia. Estratégias utilizadas por três professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Baiano: relatando experiências. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012981, p. 1-19, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves, VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. (pp.68- 88). São Carlos: UFSCar, 2014.

ROCHA, Luis Renato Martins da, et al. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-22, 2021.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os Napnes e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v.33, 2020.

VARGAS, Suzana Lima. **Diagnóstico de inteligência limítrofe:** o papel da escrita na desmistificação de rótulos. 2003. 209f. Tese [Doutorado em Linguística Aplicada] Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves, Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** v. 22, n. 2, 147-155, abril-junho, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; OLIVEIRA, Sara Pereira dos Santos. O atendimento educacional especializado no Instituto Federal Baiano: concepções iniciais da experiência no Campus Urucuca. In: 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, 2018. Anais...

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v.27, e0196, p.319-336, 2021.

