

# PERCEPÇÕES, SABERES E FAZERES NA INCLUSÃO ESCOLAR: AÇÕES COTIDIANAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*PERCEPTIONS, KNOWLEDGE, AND PRACTICES IN INCLUSIVE EDUCATION: QUOTIDIAN  
ACTIONS OF PROFESSIONALS IN PROFESSIONAL EDUCATION*

 <https://orcid.org/0000-0003-2265-2985>, Andrea Jessica Borges Monzón<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4917-0855>, Diolinda Franciele Winterhalter<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-1679-7400>, Natália Branchi de Oliveira<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3143-711X>, Maria Fátima Menegazzo Nicodem<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Feliz, RS, Brasil

**Recebido em:** 15 ago. 2022 | **Aceito em:** 09 nov. 2022

**Correspondência:** andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br; franciele.winterhalter@feliz.ifrs.edu.br; natalia.branchi@gmail.com; fatima.nicodem@feliz.ifrs.edu.br

## Resumo

O presente trabalho trata-se de uma breve narrativa da trajetória do Campus Feliz do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), no que tange às experiências iniciais e subsequentes das atividades do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), relacionadas às demandas então emergentes – nos anos pandêmicos de 2020 e 2021 – de acompanhamento a alunos com necessidades educacionais específicas, bem como seus desdobramentos para 2022. Desta forma, organiza-se aqui um relato teoricamente fundamentado sobre as práticas, os aprendizados em ação, a sensibilização pela experiência e os caminhos que impeliram à construção de práticas pedagógicas acessíveis e impulsionadoras da inclusão. O trabalho faz ainda uma desconstrução da visão de currículos rígidos, valoriza a diferença e prioriza a construção das identidades no interior da instituição de ensino. Faz-se o entrelaçamento com as problemáticas insurgentes nos últimos anos até o presente momento. Aparecem neste percurso as descobertas, os desafios e as propostas.

**Palavras-chave:** Experiências de inclusão; Práticas pedagógicas; Identidade e diferença.

## Abstract

The current paper is a short narrative of trajectories at Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Feliz Campus. We refer to initial experiences and following activities in the Special Educational Needs Student Support Nucleus, related to emerging necessities – in the pandemic years of 2020 and 2021 - regarding the support of students with special educational needs (SENs), as well as the consequences in 2022. Thus, we present a report that is theoretically based on the practices, learning in action, experience sensibility, and the paths that took us to the construction of accessibility pedagogical strategies to promote inclusion. We conclude that the deconstruction of strict curricula values the differences and strengthens the construction identities within the educational institution. We also bring up the convergent upcoming problems from the last years so far. Within this trajectory, we have figured out discoveries, challenges, and proposals.

**Keywords:** Inclusive experiences; Pedagogical practices; Identity and difference.



## Introdução

Neste trabalho partimos do lugar comum para abordar descobertas no campo da ação educativa, os desafios que se interpõem no trabalho de mãos dadas com o aluno com necessidades educacionais específicas (NEEs), procurando fazer proposições, entrelaçando os fazeres cotidianos nessa educação inquietante com os saberes teóricos já constituídos por estudiosos e pensadores ao longo do tempo, articulados com as aprendizagens que emergem no campo da atuação. Construído no âmbito da ação e da intervenção, este texto volta-se ao registro das ações cotidianas de profissionais da educação como um todo, de pedagogas, de professora do atendimento educacional especializado (AEE), de estagiária e bolsistas do Programa CAIC – Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade, todas licenciandas, professores das diversas disciplinas e alunos assistidos.

No entanto, cabe uma breve retrospectiva da trajetória do NAPNE no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS/ Campus Feliz, no contexto provocador da inclusão. O surgimento do NAPNE no Campus Feliz ocorreu no dia 04 de abril de 2013 com a Portaria nº 29, que constituiu seus membros, com ações de extensão voltadas à comunidade externa e de sensibilização dentro do Campus Feliz.

No ano seguinte, a Resolução nº 20, de 2014, aprovou o regulamento dos NAPNEs para os 17 *campi* do IFRS como setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva, tornando-se este o documento orientador das ações e propostas desenvolvidas por este Núcleo que tem como finalidades, dentre outras:

I- incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas na instituição; [...] IV-participar do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos âmbitos estudantil e social; [...] IX-buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição; [...] X-promover capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Embora já houvesse a previsão de atuação desde 2014, no Ensino, Pesquisa e Extensão, no organograma institucional, o NAPNE está vinculado ao setor de Extensão e foi assim que atuou até o ano de 2019. Antes desse período já tinham sido realizadas algumas ações, propostas pela equipe da gestão de ensino, no sentido de promover mudanças curriculares e atendimentos individualizados aos estudantes que apresentassem alguma deficiência e/ou transtorno de aprendizagem.

Essas medidas eram pensadas e propostas por alguns servidores, com diferentes formações, convidados a planejarem as ações em perspectiva de um “currículo inclusivo”, como

se chamou à época. Por efeito da publicação da Instrução Normativa (IN) nº 12, de 21 de dezembro de 2018, que regulamentava os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI), destinado aos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS, assim como, o aumento considerável dos casos de estudantes com NEEs no Campus, percebeu-se como necessária a aproximação do NAPNE com as atividades de Ensino. Acrescenta-se que a definição de NEEs adotada nas práticas educativas produzidas e mediadas pelo NAPNE refere-se às deficiências, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades - que necessitem de acessibilidade, adaptações e/ou flexibilizações curriculares.

Além de conceituar as principais deficiências, prever os setores envolvidos no acompanhamento dos estudantes (Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil e o NAPNE) e que esse ocorre desde o momento da matrícula, a IN nº 12/2018 dedicou-se a descrever como deveriam ocorrer os processos para identificação dos casos e conduta a ser adotada com os estudantes. Para tanto, o documento considerou os encaminhamentos necessários e a estrutura de setores disponível na instituição, bem como o Plano Educacional Individualizado (PEI) enquanto “recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades” (IFRS, 2018).

Após a publicação da referida normativa, o ano de 2019 foi permeado de reuniões com diálogos e capacitações em busca de compreender as possibilidades e demandas necessárias referentes a sua implementação. Após algumas ações e movimentos como a organização de documentos dos estudantes, reuniões com professores, criação de alguns PEIs e de um projeto de ensino, à época, chamado “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão no Campus Feliz”, em 2020, o período pandêmico e, o conseqüente, ensino remoto, trouxeram a necessidade de adequações.

A partir disso, a Instrução Normativa nº 07, 04 de setembro de 2020, traz a atualização conceitual a respeito dos Planos Educacionais Individualizados (PEIs) a serem desenvolvidos durante o período pandêmico e, com as implicações do ensino mediado pelas tecnologias da informação, durante a modalidade de ensino remoto, implementando a ideia de “adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular”, dentre outros discretos ajustes. Assim como a IN anterior, trouxe em seu teor, com base na legislação maior pré-existente sobre o assunto, a regulamentação dos fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do referido PEI dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS como um todo.

**Figura 1 - Plano Educacional Individualizado (PEI) - Modelo**

 Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Pró-reitoria de Ensino		 Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Pró-reitoria de Ensino		 Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Pró-reitoria de Ensino	
<b>ANEXO I</b>					
<b>PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)</b>					
Nome do Estudante: _____ Curso: _____ Componente Curricular: _____ Ano - Semestre/Trimestre: _____ Docente: _____					
<b>Histórico (antes e na instituição)</b> <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil e NAPNE/NAAF> A importância da descrição breve do histórico desse estudante se faz necessária para que o professor tenha uma ideia mais abrangente da trajetória do mesmo.		<b>Adaptações Razoáveis e/ou Acessibilidades Curriculares</b> (Sugestão: Anexar Plano de Ensino do Componente Curricular) <Preenchido pelo docente>			
<b>Necessidades Educacionais Específicas</b> <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil e NAPNE/NAAF> Detalhar as condições do estudante o que ele necessita. Ex: Se o estudante é cego: sua condição é: cegueira, precisa de Braille, leitor de tela... A importância da descrição breve das necessidades educacionais específicas desse estudante se faz necessária para que o docente tenha uma ideia mais abrangente das possibilidades de interação com esse estudante, elaborando as estratégias metodológicas de acordo com as suas especificidades.		<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> Definir objetivos específicos para o estudante foco das adaptações razoáveis e/ou acessibilidades curriculares, a partir dos objetivos previstos para o componente curricular.			
<b>Conhecimentos, Habilidades, Capacidades, Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que gosta/afinidades?..)</b> <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil, NAPNE/NAAF e docente>		<b>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS</b> É possível priorizar, substituir conteúdos, dependendo da necessidade, a ser avaliada junto ao corpo docente que atende o estudante e equipe de apoio.			
<b>Dificuldades apresentadas</b> <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil, NAPNE/NAAF e docente>		<b>METODOLOGIA</b> Como será trabalhado para alcançar os objetivos específicos estabelecidos? Aqui podem ser explicitados os recursos didáticos utilizados, as estratégias diferenciadas para o trabalho em sala de aula, nos horários de atendimento.			
<b>AVALIAÇÃO</b> Quais instrumentos? Como foram aplicados? Recomenda-se oportunizar diversas formas de expressão da aprendizagem. Exemplos: projetos educacionais (ensino, pesquisa, extensão), atividades diferenciadas (seminários, debates, provas individuais e/ou em duplas), observando o nível de desempenho e contribuição do estudante no desenvolvimento do componente curricular.					
<b>PARECER</b> Descrever avanços do estudante, considerando as metas previstas para ele e principais dificuldades. Procurar mencionar as propostas que tiveram êxito e aquelas que não tiveram, o que se observou em ambos os casos. Pontuar o que pretende para a próxima etapa, em termos de objetivos específicos de atuação junto ao estudante. Também destacar aspectos do seu desenvolvimento social. Caso o estudante tenha acompanhado a turma realizando as mesmas atividades propostas para os demais, sem necessidade de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular, mencionar.					
Assinatura do Docente: _____ Assinatura do Coordenador de Curso: _____ Assinatura do NAPNE/NAAF (responsável): _____ Assinatura do Setor Pedagógico (responsável): _____ Assinatura da Assistência Estudantil (responsável): _____					

**Fonte:** Anexo I, IN/IFRS nº 07, 2020.

Assim, apresentava-se um novo conjunto de desafios aos docentes, ao NAPNE e aos próprios estudantes com NEEs público-alvo das ações, porque era preciso entender o contexto, saber fazer as práticas educativas de modo inclusivo, saber aplicar os conceitos teóricos e as prerrogativas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, sobretudo, saber apreciar os resultados desse rol de ações empreendidas por meio desse instrumento de apoio e humanização do ensino a essa parcela de alunos acolhidos pelo IFRS - Campus Feliz.

Teixeira (2020), sob esta perspectiva, afirma como condição que a escola se constitua em base para a inclusão. É no contexto escolar que, a todos, cabe o esforço para realizar as mudanças de atitudes cruciais para a acolhida das pessoas com deficiência. Soma-se às funções da escola tornar essa inclusão efetiva e real, possibilitando que o discente, ao ir para o mundo, independentemente de sua condição física ou intelectual, psicológica ou social, tenha os mesmos parâmetros de busca de um lugar quanto todos os demais.

Este trabalho, além de cultivar esta ótica, também se aparelha com as estratégias construídas e adotadas a fim de elencar possibilidades para promover a acessibilidade e inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, bem como instrumentalizar os professores dos mesmos nesta seara que urde debates, por vezes, conflituosos.

## **O acolhimento, a inclusão e a capacitação: saberes e fazeres das práticas inclusivas**

O ato de receber os alunos na instituição escolar é praxe, não há novidades. Receber alunos com necessidades educacionais específicas entra na praxe e sai dela quando, para cada caso, se faz necessária uma organização “específica”, como a própria designação desses alunos já aponta. O acesso, por si só, não garante a inclusão, mas é necessário criar condições para que, de modo próprio, o ensino se torne inclusivo.

Neste processo, várias ações têm sido identificadas como facilitadoras do acolhimento ao estudante com NEEs desde o seu ingresso na instituição, conforme previsto na IN 07/2020. No entanto, algumas medidas, com caráter de práticas educativas, precisam ser adotadas como parte dos fazeres pedagógicos a fim de efetivar a perspectiva inclusiva da educação inclusiva, a qual temos compreendido ser dotada de especificidades.

Como parte do fluxo de acolhimento ao estudante, tem-se o cuidado de convidá-lo para uma conversa inicial, na qual realiza-se a sondagem de suas características, interesses e dificuldades. O fato de realizar algum tipo de acompanhamento e de fazer uso de alguma medicação também nos importa no sentido de conhecer quem é o sujeito e, para ele/ela, traçar um perfil inicial. A possível existência de um diagnóstico e/ou laudo é levantada para somar-se às demais informações, porém, apenas a indicação de dificuldade relativa à atenção e/ou concentração já basta para que possamos traçar um roteiro de encaminhamento possível, de forma colaborativa, com as equipes e setores que trabalham com a educação inclusiva e/ou são parceiros.

Da mesma forma, compreende-se que para fazer uma verdadeira inclusão e garantir possibilidades de aprendizagem a todos os alunos na escola regular, sejam eles, ou não com as referidas necessidades, é preciso se pensar também na formação de professores. Sim, mas os professores já estão na instituição e a despeito dos próprios currículos, eles precisam ensinar, formar, acolher, encaminhar, avaliar, diagnosticar, impulsionar. Como fazer isso mergulhados em um oceano de dúvidas e incertezas?

Em Camargo (2017), tem-se que a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos, uma vez que

Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele. (CAMARGO, 2017, p. 1)

Aponta ele que uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é simples: todos. Se assim não fosse, os que não se localizam nos perfis padronizados numa suposta normalização social, não se incluiriam por serem adjetivados como ‘incapazes’, ‘deficientes’, ‘anormais’, entre outros.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga 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, p. 1)

No que se refere às identidades da diferença, Woodward (2010) pontua que a identidade é marcada por meio de símbolos. A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Em educação inclusiva está contida a noção de identidade e nesse conceito é importante, ao examinar o sistema de representações, analisar a relação entre cultura e significado. Só poderemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições de sujeito eles produzem e como nós, enquanto sujeitos em ação, podemos ser posicionados em seu interior.

O objetivo da inclusão escolar foca especialmente na sala de aula como espaço no qual devem conviver o comum e o específico. Desta forma, o ser humano assim caracterizado

postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2013, p. 40).

Ao abordarmos as práticas educacionais formais, podemos levar em conta, por exemplo, o “Desenho Universal”, que nasce no mundo da arquitetura para facilitar espaços, construções e ambientes de circulação acessíveis a todos numa perspectiva inclusiva (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020). Nessa rota, aponta, em 1970, o “Desenho Universal para a Aprendizagem” (DUA), um modelo prático, criado por um grupo de professores americanos, visando ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo e, que aprimorado para a atualidade, propõe o uso de mídias digitais. Segundo Mendes (2017), os autores do DUA apoiaram-se em extensivas pesquisas sobre o cérebro humano a fim de estruturar o modelo.

Sob este aspecto, o DUA passa a pensar efetivamente em todos, considerando, segundo Burgstahler (2009), a diversidade de gênero, idade, estatura, etnia, ritmos, deficiências e estilo de aprendizagem já nos projetos de ensino. Desta forma, conforme Camargo (2017), aplicando o conceito de educação inclusiva ao educando, público-alvo da educação especial, tem-se uma

relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela, podendo, portanto, ser uma importante estratégia metodológica na construção dos fazeres nas práticas educativas inclusivas.

### **O Programa CAIC - Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade**

O programa de ensino CAIC, que foi proposto pela primeira vez em 2020, no formato de projeto de ensino, objetivou viabilizar a sensibilização/conscientização da comunidade interna do Campus Feliz e a capacitação de licenciandos/as e servidoras da equipe no que se refere à acessibilidade e inclusão em seus distintos âmbitos e contextos, especialmente visando à permanência e desenvolvimento de estudantes com NEEs do Ensino Médio Integrado e do Ensino Superior. Nas edições de 2020 e 2021 desse projeto (WINTERHALTER; MONZÓN, 2021), propôs-se oferecer, por meio da acessibilidade e de monitoria, condições de igualdade no acompanhamento das aulas e de outras atividades curriculares de modo a ampliarem suas experiências formativas, paralelamente, ao desenvolvimento do olhar para a educação inclusiva na comunidade acadêmica.

Para tanto, as bolsistas, que atuaram como monitoras, realizaram ações, tais como: a) conhecer os/as estudantes com necessidades específicas; b) levantar e investigar suas especificidades humanas e pedagógicas, bem como atendê-los frente às mesmas; c) pesquisar materiais teóricos e didáticos, bem como desenvolver estratégias pedagógicas referentes à inclusão; d) disseminar os saberes desenvolvidos no âmbito de sua monitoria. A partir dessas ações, além do apoio pedagógico de caráter inclusivo, foram construídas, colaborativamente, entre a equipe do projeto e do NAPNE, Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs) para cada estudante atendido/a no projeto.

Tais documentos têm sido compartilhados com o corpo docente que trabalha com os estudantes. Isso se constituiu como uma forma de registrar e apontar peculiaridades educacionais, potencialidades individuais dos/as estudantes atendidos, bem como de compartilhar e multiplicar saberes e experiências que pudessem ser úteis aos docentes como forma de conhecer os estudantes, antes mesmo do encontro presencial de início das aulas, ou seja, que tivessem contato com suas particularidades desde o planejamento das atividades das disciplinas nos cursos.

De modo geral, o projeto alcançou os objetivos propostos para 2020 e 2021, apesar dos desafios do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19. Houve a efetiva capacitação e inclusão dos diferentes sujeitos no âmbito escolar e acadêmico ao se oferecer a monitoria para estudantes com NEEs, que ocorreu através do auxílio das bolsistas com as atividades escolares de alunos que aceitaram participar do CAIC, sendo que essas bolsistas eram estudantes de cursos de licenciatura do campus. Por conseguinte, esses momentos de apoio pedagógico inclusivo (API), bem como as leituras e discussões com a equipe do projeto (coordenadora, colaboradoras e bolsistas) funcionaram como uma via de mão dupla, pois, tanto os estudantes assistidos foram beneficiados, quanto as licenciandas e as servidoras também tiveram a oportunidade de desenvolver a docência, frente aos desafios das práticas pedagógicas inclusivas.

Os relatos das bolsistas, acerca dos APIs, evidenciaram o quanto essa experiência as movimentou no sentido de realizar pesquisas e estudos em busca das melhores estratégias didático-pedagógicas para atender às especificidades e às potencialidades dos estudantes com NEEs, o que se entende como experiência essencialmente formativa e que, portanto, contemplou a intenção do projeto em ampliar a formação de estudantes de cursos de licenciatura no que se refere às práticas inclusivas. Entende-se que esse momento formativo foi vivenciado em todas as ações desenvolvidas no projeto, pois as bolsistas participaram ativamente das reuniões semanais, nas quais discutia-se sobre os casos discentes em acompanhamento e as demandas que os mesmos suscitavam.

Além disso, os momentos de leituras dirigidas também ofereceram suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento das práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas nos momentos de atendimentos, bem como oportunizaram que as bolsistas preparassem materiais didáticos e propusessem discussões e reflexões. Salienta-se que o projeto precisou criar diferentes mecanismos para os atendimentos discentes, devido aos desafios impostos pelo ensino remoto. Foram empregadas videochamadas, grupos de WhatsApp, recursos audiovisuais, mapas conceituais, dentre outros artefatos, visando a melhor forma de comunicação com os/as estudantes acompanhados. Tais ações demandaram planejamento e, também, uma forma de organização para os atendimentos.

Portanto, foi necessário o registro contínuo das ações e encaminhamentos realizados junto aos estudantes com NEEs e/ou suas famílias. Esses registros possibilitaram, além da

criação do histórico dos atendimentos e APIs, a aprendizagem de observar, refletir e analisar as particularidades dos estudantes, elementos considerados essenciais na prática docente. Da mesma forma, as bolsistas/licenciandas participaram de algumas reuniões com os colegiados de professores e também com as famílias dos estudantes, momentos em que, de modo dialógico, puderam aprender sobre a postura profissional e o posicionamento docente no ambiente escolar. Evidencia-se, assim, a importante colaboratividade entre os membros da equipe do projeto (servidoras e bolsistas), os/as estudantes acompanhados, seus/suas docentes e as famílias desses estudantes.

Já para o ano de 2022 e o conseqüente retorno para as aulas presenciais, a partir dos resultados obtidos nas edições anteriores, o projeto CAIC foi ampliado e passou a se configurar como um programa de ensino, contendo dois projetos: 1) Práticas Pedagógicas Inclusivas (PPI); 2) Práticas Pedagógicas de Letramentos (PPL). Ao longo do ensino remoto, em todo o mundo, educadores observaram lacunas na aprendizagem de estudantes, particularmente concernentes aos letramentos (linguístico, digital, matemático, científico, etc.) e à organização de estudos. Ademais, estudantes que já apresentavam dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem tiveram essas especificidades agravadas pelo ensino remoto.

Desse modo, o programa CAIC passou a oferecer apoio pedagógico inclusivo não somente para alunos com NEEs, mas também para estudantes nos quais o corpo docente verifica a necessidade de apoio pedagógico frente às dificuldades com os diferentes letramentos. Foram apontados inúmeros casos no Ensino Médio Técnico e no Ensino Superior, sobretudo de estudantes ingressantes. Esses estudantes indicados para o CAIC foram convidados a receber os APIs, sendo que a maioria deles e seus familiares aceitaram.

Para afinar a sintonia nesta intenção de transformação do mundo escolar seguindo os pressupostos da perspectiva da educação inclusiva e, com base na experiência vivenciada no cotidiano do NAPNE e do Programa CAIC, sentiu-se a necessidade de ampliar as experiências formativas dos educadores que compõem a comunidade acadêmica e, com isso, pensou-se em ler. Literalmente buscar óticas de estudos, pesquisas e considerações diversas a respeito da inclusão, em momentos em que, embasados em conceitos teóricos, os sujeitos pudessem dialogar a respeito das práticas educativas experienciadas no Campus Feliz.

O próximo tópico deste trabalho narrativo, enceta para a necessidade de múltiplas leituras e estudos e assim, cria-se, no primeiro semestre de 2022, no NAPNE, a ação LER no NAPNE.

## **A ação LER como momento formativo: olhando para pesquisas, trabalhos e experiências**

A ação LER no NAPNE - Leituras, Estudos e Reflexões sobre Educação Inclusiva surge da perspectiva e da necessidade de assentar ações, projetos e ideias em leituras, pesquisas e estudos realizados, ao longo do tempo, pelas mais diversas áreas que priorizam a inclusão, especialmente advindos da área educacional. Visando ampliar os momentos formativos criados e desenvolvidos no âmbito do NAPNE e do Programa CAIC, no início de 2022, o NAPNE passou a propor momentos quinzenais, pelo *Google Meet*, com horário fixo em determinado dia da semana, com duração de uma hora e meia, abertos à comunidade do IFRS - Campus Feliz.

Os textos indicados para a leitura e discussão são compartilhados previamente para que os interessados possam ler e também, para que, independente da participação síncrona no momento formativo, o material possa chegar ao conhecimento dos sujeitos de forma extensiva. Desse modo, o LER se configura não somente como uma tentativa de refletir acerca de novas e outras perspectivas sobre a inclusão e seus diversos sujeitos e esferas, mas também como uma capacitação contínua e coletiva, gerida pelo NAPNE - Campus Feliz.

As leituras escolhidas e realizadas, até o momento, conduzem-nos a entender que é importante que aqueles que se envolvem com a educação de alunos com necessidades educacionais específicas devem estar atentos a orientações e informações para a organização dos serviços educacionais em busca do melhor e mais adequado atendimento possível a estes. Para isso, são necessários vários saberes específicos voltados às práticas educativas inclusivas.

Considerando esses aspectos, têm sido escolhidos temas atuais como Inclusão Escolar, Avaliação Inclusiva, políticas educacionais, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Ensino Colaborativo, dentre outros, de autores referência como Mantoan (2002; 2006), Zerbato (2018; 2021), Ramos (2016). Sente-se com isso, que, além de embasar as práticas pedagógicas produzidas no âmbito do projeto e do NAPNE, o fato de divulgar os estudos realizados pelas equipes que trabalham com educação inclusiva no Campus, assim como, os momentos de leitura e discussão teórico-prática contribuem para ampliar os saberes acerca da temática e dos fazeres que envolvem a educação em perspectiva inclusiva.

Portanto, as leituras nos informam, atualizam, trazem conhecimentos, e fazem amadurecer em conceitos, concepções e práticas. Assim, a ação prossegue numa proposta de ler, refletir, aprender, discutir, promover, produzir e internalizar atitudes inclusivas com a comunidade interna e externa ao IFRS, Campus Feliz.

A próxima abordagem é sobre a emergente ação ACOLHER, cujo lastro intencional é o mesmo do qual emerge a ação LER.

### **A ação ACOLHER: caminhos inclusivos em perspectiva**

Ainda em fase de implementação, o ACOLHER nasce a partir da percepção da necessidade de se ampliar o acolhimento e a inclusão para além do eixo dos estudantes. Nossos colegas, servidores, cada um com sua individualidade, possuem suas potencialidades, dificuldades e fragilidades frente às questões da educação inclusiva, mas também, sobre outras, as quais precisam ser acolhidas. Assim, propõe-se um momento de silenciamento interior, através de diferentes manifestações culturais, para que os participantes possam olhar para si mesmos, refletir e, a partir disso, ressignificar sua realidade e seus dias.

A ação, que foi desenvolvida pelo NAPNE - *Campus Feliz*, em parceria com o setor de Assistência Estudantil da instituição, é organizada de modo que os participantes possam, em um espaço descontraído e preparado previamente para esta finalidade, compartilhar seus anseios, angústias e dúvidas, de modo a produzir um espaço de socialização das inquietações que atravessam os fazeres educacionais no contexto escolar. Nestes momentos, por vezes, são trazidas questões pessoais, enquanto em outras, pontos específicos sobre educação e relacionados à instituição.

Para motivar as discussões, manifestações artísticas, tais como a música, e a poesia são introduzidas no contexto da atividade. Os encontros, que duram em torno de 60 minutos, são pautados em alguma temática pré-selecionada pela equipe de planejamento. Também há um momento de relaxamento e reflexão, individual e conjunta.

A partir dos relatos e situações que surgem no cotidiano das atividades escolares e acadêmicas, o NAPNE tenta propor, sempre que possível, maneiras de auxiliar os educadores nos encaminhamentos junto aos estudantes, colocando-se como mediador das relações, e tentando minimizar os efeitos de desgastes oriundos dos convívios. Busca-se, ainda, criar um ambiente de acolhimento, segurança, confiança e bem-estar, integrando a equipe que constitui o *Campus Feliz*.

### **Os Relatórios de Atendimento Pedagógico (RAPs): uma possibilidade de desenhar um caminho**

Ao falarmos sobre docência, também estamos nos referindo à observação, (re)planejamento e reflexão sobre as práticas. A partir disso, o professor poderá estar atento às

necessidades de sua turma, analisando se as abordagens por ele escolhidas surtiram efeitos para a aprendizagem e formação dos estudantes. Madalena Freire (1997), em sua obra *Avaliação e Planejamento*, já postulava essas especificidades intrínsecas à prática docente.

A referida autora traz, ainda, a importância do registro com a ferramenta possibilitadora dessa reflexão necessária para a prática docente, pois, através da escrita, o professor pode (re)visitar suas ações, (re)organizar seu pensamento e, a partir disso, (re)pensar atividades e abordagens didático-pedagógicas.

Corroborando essa questão, Celso Vasconcellos (2007) aponta que a atividade de registro

[...] envolve conceitos, imagens, a produção de valores, ideais, deveres, direitos, visão de mundo, decifração e desvelamento da realidade, projetos, propostas. Não se trata absolutamente de uma tarefa fácil, mas, com certeza, é muito bonita! É uma das experiências mais fortes e significativas do ser humano: poder participar da formação do outro. Tudo isso pede, pois, do professor uma revisão de compreensão de sua atividade e de sua atitude profissional. (VASCONCELLOS, 2007, p. 48)

Com as palavras do professor e pesquisador, notamos que, apesar de não ser fácil, a tarefa da escrita reflexiva é indispensável para a prática profissional do professor. Por trabalhar com a formação do outro, a constante revisão e compreensão de sua atividade torna-se fundamental para um trabalho efetivo.

Quando o assunto é a inclusão e atendimento de estudantes com NEEs na escola, não é diferente. Especialmente com o público-alvo da educação especial, os quais, por vezes, recebem acompanhamento de equipes multiprofissionais, o registro sobre as práticas com eles exercidas torna-se ainda mais relevante. Dessa forma, o professor da sala de aula, o professor de atendimento educacional especializado, o psicólogo, o pedagogo, dentre outros profissionais que assistem a esses discentes, poderão acompanhar e verificar o progresso desses estudantes.

É nesse contexto que o NAPNE, do *Campus Feliz*, criou o Relatório de Acompanhamento Pedagógico (RAP). Esse documento busca promover uma aproximação entre a equipe multiprofissional que atende os estudantes com NEEs e os docentes da sala regular, mantendo registrada a síntese da trajetória dos estudantes e o seu perfil.

O documento é construído pelo NAPNE, a partir de atendimentos pedagógicos, psicopedagógicos e educacionais especializados desenvolvidos com os estudantes com NEEs. Também, há a coleta de informações com professores, levando em conta seus relatos em reuniões de colegiado e conselhos de classe, acerca do andamento e desenvolvimento do estudante nas aulas.

**Figura 2 - Modelo de Relatório de Acompanhamento Pedagógico (RAP)**


**INSTITUTO FEDERAL**  
 Rio Grande do Sul  
 Campus Feliz
 
**NAPNE**  
 Núcleo de Atendimento às Pessoas  
 com Necessidades Educacionais Específicas

**Nome do Estudante:** \_\_\_\_\_

**Necessidade Educacional Específica:** Surdez

**Curso:** Técnico Integrado ao Ensino Médio

**RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO - RAP**

**1. Perfil da estudante:**

A estudante é surda. Desde os seis anos de idade, faz uso de implante coclear e também, aparelho auditivo (que não funciona totalmente). De modo geral, escuta com dificuldade. É oralizada, mas fala bem baixo e com algumas trocas na pronúncia de palavras, o que pode dificultar a compreensão do que fala. Realiza leitura labial e não utiliza Libras. Gosta de Artes, Matemática, futebol, filmes e séries (com legenda). Na escola anterior, onde cursou todo o ensino fundamental, era atendida uma vez por semana na sala de recursos, por uma educadora especial, no ano de 2019. No parecer elaborado por essa profissional, é reconhecida como sendo educada, inteligente, esperta, com pensamento abstrato, noções sobre a realidade, interessada em aprender e curiosa. Suas preferências são identificadas como jogos com lógica e desafios.

A família relatou que, na turma regular, aprendeu muito pouco, pois quase não tinha atividades para fazer em aula e para fazer em casa. No Parecer Pedagógico do AEE, foram elencadas "dificuldades no entendimento do significado das palavras, na compreensão do que é dito, escrito ou lido...escreve e lê com dificuldade, num processo de decodificação da palavras, mas muitas vezes não consegue entender de fato o significado do que leu ou escreveu".

Importante: não gosta de usar o aparelho e não quer que ele apareça. Também não gosta de fazer leitura em voz alta e à frente da turma.

Precisa de adaptações curriculares no sentido de simplificação conceitual, atendimentos individualizados, utilização de imagens, vídeos (legendados) e

**Fonte:** Arquivo do NAPNE - Campus Feliz (2021).

No início do período letivo, antes do calendário escolar/acadêmico iniciar efetivamente, o NAPNE envia, por e-mail, o RAP aos docentes de alunos com NEEs, para que possam conhecer suas especificidades e levá-las em consideração nos momentos de planejamento. Assim, podem realizar as adaptações necessárias para a inclusão dos estudantes. Para além disso, realizamos reuniões, neste mesmo período do ano, para que se aborde as singularidades dos alunos e, o Plano Educacional Individualizado (PEI) seja desenvolvido por cada docente, em parceria com o NAPNE e demais setores.

Com relação à organização do documento, na primeira seção, denominada *Perfil do Estudante*, são inseridas informações relacionadas aos interesses dos alunos, suas individualidades e potencialidades. Pensa-se que esses elementos são essenciais para a elaboração de atividades para os alunos com NEEs.

No que diz respeito ao segundo item, denominado *Trajatória do Estudante na Instituição*, são incluídos elementos referentes ao desenvolvimento do aluno e as principais adaptações realizadas pelos docentes, com base nos PEIs produzidos no ano anterior. Através dessas informações, os professores podem tomar conhecimento sobre estratégias pedagógicas que foram eficazes (ou não) com os alunos a partir da experiência de seus colegas e, assim, construir seu planejamento. Entende-se, portanto, que as EPIs possuem caráter informativo e de orientação pedagógica.

### **Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs): possibilidades de compartilhar as experiências cotidianas**

Com objetivo similar ao do RAP, as Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs) foram criadas, na perspectiva dos fazeres, com a intenção de se registrar os procedimentos e critérios que, a partir da experiência, foram eficazes para o ensino e aprendizagem de alunos com NEEs. Sua elaboração ocorreu a partir da experiência das bolsistas do Projeto CAIC, em 2021, com os estudantes atendidos pelo Projeto e, inspirada na prática produzida pelo NAPNE do IFRS - Campus Bento Gonçalves.

Para cada estudante que recebeu apoio pedagógico das monitoras, uma lista com diversas estratégias foram elaboradas. Houve a discussão dessa elaboração em reuniões semanais, com as coordenadoras do Projeto, a fim de formulá-las colaborativamente (WINTERHALTER; MONZÓN, 2021). Houve, também, a parceria com os membros do NAPNE neste trabalho.

**Figura 3 - Estratégias Pedagógicas Inclusivas**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul  
Campus Feliz



**NAPNE**  
Núcleo de Atendimento às Pessoas  
com Necessidades Educacionais Específicas



Capacitação, Acessibilidade e  
Inclusão no Campus Feliz

Nome do Estudante: \_\_\_\_\_

Necessidade Educacional Específica: Espectro Autista (Síndrome de Asperger)

Curso: Técnico Integrado em Química

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS E INCLUSIVAS**

- A música pode ser explorada como recurso didático, pois compõe o centro de interesses do estudante, o qual toca quatro instrumentos musicais.
- Propiciar, sempre que necessário, atendimentos individualizados, por meio de agendamentos, conforme previsto na normativa específica.
- As atividades avaliativas devem ser claras, não muito extensas e com tempo adicional, quando necessário.
- Priorizar textos mais curtos e com vocabulário de fácil compreensão.
- Favorecer o desenvolvimento do letramento digital, pois o estudante possui dificuldades com relação ao uso das ferramentas digitais educacionais.
- As atividades e enunciados devem apresentar explicações objetivas e simplificadas. Também sugere-se a divisão das instruções, quando elas apresentarem mais de uma etapa.

**Fonte:** Arquivo do NAPNE - Campus Feliz (2021).

Tais estratégias, juntamente com os RAPs, são enviadas no início do ano letivo aos docentes, para que possam considerá-las em suas metodologias de ensino e atividades. Nesse sentido, considera-se que há um trabalho colaborativo entre NAPNE e docentes, pois há o compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas que foram significativas para o trabalho com os estudantes.

Sobre o conceito de colaboratividade, Capellini & Zerbato (2019) o trazem através da perspectiva da parceria desenvolvida entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial (ou AEE). Nessa colaboração, ambos dividem a responsabilidade do ensino. Nas palavras das autoras,

No Ensino Colaborativo nenhum professor tomará as decisões isoladas, pois os estudantes não são de responsabilidade única desse ou daquele professor, e sim da equipe escolar e da comunidade. Também não há sobreposição do conhecimento de um professor sobre o do outro, pois no Ensino Colaborativo, os saberes e experiências de cada profissional são valorizados igualmente, uma vez que se entende que a soma

e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles entre eles potencializará a construção de práticas mais inclusivas (p. 40-41).

Pensa-se que essa concepção de ensino colaborativo trazido pelas autoras, apesar de ter sido elaborado visando a parceria entre professor regular e de educação especial, também pode ser expandido para trabalho conjunto de educador e monitor. Tendo como referência essa colaboratividade nas estruturação das práticas pedagógicas construídas com os estudantes que possuem NEEs, considera-se que, tanto a equipe do CAIC, quanto os membros que atuam no NAPNE, ao atuarem de forma colaborativa entre si, na elaboração das estratégias, e com os demais educadores, extrapolam o caráter do ensino colaborativo para além da relação professor do ensino regular e o de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com base no exposto, percebe-se que, na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional.

### **Considerações finais**

A educação especial é uma modalidade de educação, sendo o atendimento educacional especializado (AEE) transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996). Neste âmbito, o IFRS, enquanto instituição de ensino vinculada a rede federal de educação, busca adequar-se às normativas e atender às necessidades do público-alvo da educação especial.

Neste processo de ajustes e movimentações em busca das condições que atendam as demandas dos estudantes, bem como, as prerrogativas da educação em perspectiva inclusiva, algumas ações no sentido de prover um território favorável a eliminação das barreiras para a construção da acessibilidade tem sido possíveis. A criação de um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) viabiliza reunir forças e propor ações inclusivas.

A proposta de um projeto que, após certos avanços, amplia-se para Programa de Ensino, que trabalha com base no princípio da colaboratividade. Os Planos Educacionais Individualizados (PEIs), que viabilizam a acessibilidade curricular para estudantes com NEEs, além de outras ações com caráter formativo e de acolhimento como o LER e ACOLHER. O

RAP e as EPIs também surgem como possibilidades de registro e compartilhamento dos saberes e fazeres na construção das práticas educativas inclusivas no contexto da educação profissional.

Por fim, esclarecemos que a intenção não é apontar modos de fazer educação inclusiva, mas de compartilhar saberes e experiências que vêm sendo construídos nos últimos anos a respeito desta temática na certeza de que há muito conhecimento a ser construído em um caminho em constante construção.

## Referências

- AMARAL, Lígia. Histórias da exclusão: e de inclusão na escola pública. In: *Conselho Regional de Psicólogos. Educação Especial em debate*. SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997, p. 23-34.
- BRASIL. *Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em 20 jun. 2022.
- BRASIL. MEC. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2022>.
- BURGSTALLER, Sheryl. *Desenho universal na educação: princípios e aplicações*. Seattle: University of Washington, 2009. Disponível em: <<http://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal-Design-Education-Principles-Applications.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- CAMARGO, Eder. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Editorial. In: *Ciência e Educação*. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. UNESP: Bauru, n.23, Jan-Mar 2017.
- FREIRE, Madalena *et al.* *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. Instrumentos Pedagógicos II. São Paulo: s.e., 1997.
- IFRS. *Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020*. Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2020.
- MENDES, Rodrigo Hübner. *O que é Desenho universal para aprendizagem?* In: O Estado de S. Paulo em 24/11/2017. Disponível em <<https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/#:~:text=Surgia%2C%20ent%C3%A3o%2C%20o%20Desenho%20universal,Harvard%2C%20liderado%20por%20David%20Rose>>. Acesso em 20 jun. 2022.
- SANT´ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago 2005.
- SEBATIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p.733-768, 2020.
- TEIXEIRA, Tatiane. *Educação Inclusiva no contexto escolar: desafios, possibilidades e proposições de práticas pedagógicas na perspectiva da escola justa*. 2020. 108 f. Dissertação

(Mestrado Profissional) - Programa de Mestrado Profissional de Sociologia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele; MONZÓN, Andrea. A formação de professores para/na a educação inclusiva: capacitação em colaboratividade no contexto do ensino remoto. **Cadernos do Aplicação (UFRGS)**, n. 34, v. 2, jul-dez. 2021a. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2595-4377.114011>.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

MAZZOTA, M. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, Celso. *Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de Transformação*. São Paulo: Libertad, 2007.