



DOSSIÊ: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS, DESAFIOS

O trabalho colaborativo como princípio da educação inclusiva: desafios da acessibilidade curricular no ensino remoto em um instituto federal

Collaborative work as the principle of inclusive education: challenges regarding curriculum access on remote teaching in a federal institution

Clarissa Haas¹

orcid.org/0000-0002-8526-7200

haascla@gmail.com

Querubina Aurélio

Bezerra²

orcid.org/0000-0003-0239-1124

querubina.bezerra@caxias.ifrs.edu.br

Recebido em: 30 set. 2021.

Aprovado em: 23 maio 2023.

Publicado em: 27 out 2023.

Resumo: O presente estudo aborda os processos escolares inclusivos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Caxias do Sul, mediante o contexto de pandemia ocasionado pela covid-19, com foco no trabalho colaborativo como princípio da educação inclusiva e no direito à acessibilidade curricular dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). A abordagem metodológica é qualitativa e se estrutura por meio de um estudo documental envolvendo documentos institucionais do IFRS, com ênfase nas orientações elaboradas para o ensino remoto e nas atas do Grupo de Trabalho Ensino, vinculado ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), referentes ao período de maio a agosto de 2021. São estabelecidos como eixos de análise a gestão da educação inclusiva e a identificação e redução de barreiras para a promoção de acessibilidade curricular. Analisa-se que o contexto de urgências intensificadas pelo ensino remoto, embora tenha agravado algumas barreiras no acesso ao conhecimento, mobilizou o trabalho colaborativo entre os agentes e o amadurecimento das práticas de gestão dos processos inclusivos fomentados pelo NAPNE e das múltiplas ações que visam à promoção da acessibilidade curricular aos estudantes com NEE. Conclui-se que o NAPNE é um agente articulador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos institutos federais, requerendo esforços institucionais que viabilizem o fortalecimento do núcleo e a continuidade das ações desenvolvidas.

Palavras-chave: acessibilidade curricular; educação profissional; ensino remoto; educação inclusiva; trabalho colaborativo.

Abstract: The present study approaches the educational and inclusive processes by Rio Grande do Sul's Federal Institution of Education, Science and Technology (IFRS), *campus* Caxias do Sul, in the light of the covid-19 pandemic context, with focus on collaborative work as the principle of inclusive education as well as on the rights of students with special educational needs to curriculum access. The methodological approach is qualitative and is structured through a documentary study involving IFRS' institutional documents, highlighting the guidelines developed for remote teaching and the minutes of the Teaching Working Group, linked to the Center for Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNE), for the period from May to August 2021. Inclusive education management and the identification and reduction of barriers on the promotion of curriculum access are the axis of analysis of this study. It is seen that the context of urgency intensified by remote teaching, although it has aggravated some difficulties to access knowledge, it also has mobilized the collaborative work between its agents and the maturing of management practices of inclusive processes fomented by NAPNE as well as of multiple actions aiming the promotion of curriculum access to students with special educational needs. It can be concluded that NAPNE is



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves, RS, Brasil.

an articulator agent of the National Politics for Special Education in the Perspective of Inclusive Education in federal institutions, requiring institutional efforts in order to facilitate the strengthening of NAPNE and the continuity of the actions developed there.

Keywords: curriculum access; professional education; remote teaching; inclusive education; collaborative work.

Panorama inicial

A inclusão escolar busca garantir o direito de todos a aprenderem juntos em condições de igualdade e equiparação de oportunidades (BRASIL, 2008). Portanto, trata-se de uma atitude política, pedagógica e ética em respeito aos direitos humanos e de defesa radical à escola comum como espaço social de promoção de aprendizagem, desenvolvimento e formação humanística.

Ao analisarmos o cenário nacional, observamos que o Brasil efetivou passos significativos em direção a esses princípios nas últimas duas décadas, especialmente quando nos referimos à educação básica nas redes de ensino municipais e estaduais, a partir da ampliação do acesso desses estudantes às escolas de ensino comum; da implementação progressiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço pedagógico de apoio que busca assegurar os processos de inclusão escolar no âmbito das escolas comuns; do investimento em políticas de fomento à formação docente inicial e continuada; entre outras ações.

Nesse cenário, os institutos federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no que se refere à implementação de serviços para assegurar a inclusão escolar, possuem uma caminhada institucional própria. Ao analisarmos a trajetória institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS²), observamos que, na busca de um alinhamento aos princípios da educação inclusiva, a instituição firmou um conjunto de dispositivos, dos quais destacamos: a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais

Específicas (NAPNEs) e a implementação dos Planos Educacionais Individualizados – PEIs³ (IFRS, 2014, 2018, 2020a).

Desde março de 2020, a crise sanitária mundial ocasionada pela pandemia de covid-19 e que repercutiu na suspensão das aulas presenciais nos estabelecimentos oficiais de ensino intensificou os desafios quanto aos processos escolares inclusivos no âmbito do IFRS. Para garantir a segurança e saúde de sua comunidade, a instituição suspendeu as atividades presenciais em todas as suas unidades, interrompendo o calendário acadêmico de 2020. O retorno às atividades letivas se deu na forma de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), em caráter optativo para os estudantes, sem prejuízo à continuidade dos componentes em que se encontravam matriculados na retomada do calendário letivo e com possibilidade de aproveitamento desses estudos para avanço no percurso acadêmico (IFRS, 2020b). O calendário acadêmico somente foi restabelecido em maio de 2021, mantendo a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, sob a denominação de ensino remoto (IFRS, 2021a). A retomada do calendário foi feita a partir do ponto em que foram suspensas as atividades em todos os cursos e componentes curriculares ministrados no primeiro semestre de 2020, resguardando o direito dos estudantes que não optaram pelas APNPs.

Delimitamos nosso olhar às ações inclusivas realizadas pelo *campus* de Caxias do Sul do IFRS mediante o cenário institucional supramencionado frente à pandemia de covid-19. O *campus* de Caxias do Sul localiza-se na região serrana do estado e oferta cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio, bem como cursos de ensino superior, prevalecendo a oferta nas áreas profissionais vinculadas às cadeias produtivas de seu território, uma vez que a cidade é considerada polo industrial metal mecânico com destaque nacional e na América Latina (CAXIAS DO SUL, 2021).

² O IFRS é uma instituição federal de ensino público e gratuito cujos *campi* estão distribuídos em 16 municípios gaúchos. Sua reitoria localiza-se em Bento Gonçalves/RS.

³ A implementação do PEI no IFRS ocorreu em 2018, a partir da Instrução Normativa IFRS n. 12/2018 (IFRS, 2018). Parte do texto da referida norma foi atualizado em 2020, entrando em vigor a Instrução Normativa IFRS n. 07/2020 (IFRS, 2020a) acerca desse assunto.

Assim, este artigo tem como objetivo abordar os processos escolares inclusivos no IFRS, *campus* Caxias do Sul, mediante o contexto de pandemia ocasionado pela covid-19, com foco no trabalho colaborativo como princípio da educação inclusiva e no direito à acessibilidade curricular dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE).

Cabe esclarecer que o IFRS adota, em suas políticas institucionais, o termo NEE para se referir ao público-alvo das ações da educação inclusiva. Nesse viés, são consideradas pessoas com NEE todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação e de transtornos globais do desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem (IFRS, 2014). Em documentos mais recentes, observa-se que a nomeação dos transtornos globais do desenvolvimento foi substituída por transtorno do espectro autista, ao passo que o termo "transtornos de aprendizagem" recebe tratamento detalhado como transtornos funcionais específicos (IFRS, 2020a). Portanto, o direcionamento da política institucional do IFRS quanto ao público-alvo das ações da educação inclusiva é mais abrangente do que o público-alvo delimitado pelo documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), datado de 2008.

Também consideramos elementar para a reflexão das ideias elaboradas neste texto a definição do termo "acessibilidade curricular". Portanto, adotamos essa definição a partir de Haas e Sozo (2020, p. 66), entendendo acessibilidade curricular como:

[...] o trabalho pedagógico concebido em uma dimensão simultaneamente individual e coletiva. Envolve estratégias pedagógicas individualizadas referendadas na proposta coletiva para a turma, a vigilância para que todos os estudantes participem do projeto educativo a partir de suas potencialidades e necessidades.

Identificamos sintonia entre o conceito proposto pelas autoras e as diretrizes nacionais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) na defesa de um currículo comum para todos a

partir de um desenho universal, ressalvadas a necessidade de adaptações razoáveis, desde que não acarretem ônus desproporcional e indevido aos estudantes com NEE (BRASIL, 2009, 2015).

Percurso metodológico

A abordagem metodológica da presente investigação é qualitativa e se estrutura por meio do estudo documental.

Taylor e Bogdam (1986 *apud* GONZAGA, 2015) afirmam que a pesquisa qualitativa trata acerca das atitudes que caracterizam o perfil do pesquisador qualitativo. Entre elas, destacamos: a adoção de uma perspectiva holística, estudando as pessoas em contexto e mantendo proximidade com o mundo empírico; a valorização de todas as perspectivas de análise possíveis, procurando seu entendimento em detalhes; e o respeito a procedimentos orientadores, mas não regras, logo "nunca é o pesquisador escravo de um procedimento" (GONZAGA, 2015, p. 75).

Em consonância com os apontamentos de Gonzaga (2015), confirmamos nossos esforços como pesquisadoras qualitativas para compreender o contexto investigado no todo e na relação complexa entre suas partes.

O estudo documental, enquanto procedimento central da pesquisa, contemplou a análise de documentos institucionais do IFRS com ênfase nas orientações elaboradas para o ensino remoto e nas 13 atas do Grupo de Trabalho Ensino (GT-Ensino), vinculado ao NAPNE, e referentes ao período de maio a agosto de 2021, coincidindo, portanto, com a data de retomada do calendário letivo no IFRS.

Na apreciação das atas, buscamos identificar os principais assuntos abordados e sua reincidência a partir de dois eixos de análise: (a) gestão da educação inclusiva; e (b) identificação e redução de barreiras para a promoção de acessibilidade curricular.

Trabalho colaborativo como princípio da educação inclusiva

A inclusão escolar trouxe à tona a necessidade do trabalho colaborativo entre os agentes de

ensino. Embora esse não seja um debate novo na educação, percebe-se que sua efetividade no campo da prática é mínima, prevalecendo o trabalho pedagógico compartimentado e disciplinar. Logo, a presença de estudantes com NEE em escolas, institutos e universidades estimula ações colaborativas e interdisciplinares, colocando-se como uma oportunidade formativa quanto ao desenvolvimento de estratégias para operacionalizar o trabalho em equipes multiprofissionais e para estreitar o diálogo e a colaboração entre todos os envolvidos.

A literatura da área da educação especial parece convergir no reconhecimento do trabalho colaborativo como um princípio de educação inclusiva, sendo possível encontrar muitas pesquisas que fazem essa defesa a partir da análise de contextos e práticas distintas.

Mendes e Vilaronga (2014) abordam o trabalho conjunto entre o profissional do AEE e do ensino comum, tratando-o como coensino ou ensino colaborativo. Martins, Mörschbacher e Pereira (2020) tratam sobre o trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE, bem como sobre os serviços de orientação escolar e de supervisão escolar em uma escola da rede municipal de ensino, por meio de uma experiência de formação em serviço.

Haas (2020), em estudo dirigido às práticas pedagógicas nos processos escolares inclusivos, argumenta que a aproximação entre os profissionais do ensino comum com os do ensino especializado corrobora para o planejamento e desenvolvimento de um currículo capaz de reduzir a distância entre os conteúdos e métodos aplicados para o alcance dos objetivos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Por sua vez, Miranda (2015), em estudo sobre a articulação entre o AEE e o ensino comum, retoma as diretrizes nacionais para justificar o trabalho colaborativo entre esses profissionais. Segundo a pesquisadora:

[...] a prática do professor da SRM⁴, para ser efetiva, requer uma perspectiva colaborativa com o professor da educação comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisci-

plinar para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados (MIRANDA, 2015, p. 3).

No âmbito dos institutos federais, as pesquisas de Bezerra e Valentini (2018), Haas e Sozo (2020), Mendes, Sonza e Vilaronga (2020) e Lima (2020) auxiliam a compreender a gestão e mediação dos processos escolares inclusivos centradas no papel do núcleo de acessibilidade, o NAPNE. Os pesquisadores mencionados convergem no entendimento quanto ao papel relevante do NAPNE na articulação de um trabalho colaborativo a partir da atuação de uma equipe multiprofissional e de representação multissetorial, apesar dos desafios institucionais enfrentados, tais como a ausência de profissional do AEE nas equipes do NAPNE nas realidades analisadas e a dificuldade em garantir a continuidade do serviço, uma vez que o NAPNE, nos contextos investigados, não possui membros efetivos.

A análise da conjuntura nos permite afirmar que a configuração do trabalho colaborativo a partir do AEE ou tendo o profissional especializado em educação especial como uma figura central não é realidade majoritária nos institutos federais. A presença do AEE nos institutos federais, ainda que seja uma política minoritária, pode ser confirmada nas pesquisas de Medeiros (2019) e Borges, Perovano e Ziviane (2020). Medeiros (2019) dá visibilidade à atuação do profissional do AEE em complementaridade às ações do NAPNE no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), no Rio Grande do Sul. Borges, Perovano e Ziviani (2020) tratam sobre o AEE no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), refletindo sobre as experiências e práticas de ensino colaborativo dos professores especializados e analisando o AEE como um serviço que reúne várias frentes de trabalho para além da sala de recursos multifuncionais.

A reduzida presença de profissionais no AEE dos institutos federais, por um lado, pode ser entendida como uma fragilidade, mas, por outro, convoca a todos os agentes do ensino a apostarem nos saberes da docência como potência e a serem protagonistas nas ações inclusivas.

⁴ Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Esse entendimento pode ser confirmado nos documentos institucionais do IFRS a partir dos múltiplos agentes elencados como articuladores dos processos de inclusão escolar. Para ilustrar, citamos as diretrizes referentes à implementação do PEI, um recurso pedagógico para prover a acessibilidade curricular a estudantes com NEE, sendo descrito da seguinte forma: "é uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante" (IFRS, 2020a, p. 1). Também na normativa atinente às orientações de acessibilidade para a promoção da inclusão dos estudantes com NEE durante o ensino remoto, consta que docentes, equipe pedagógica, integrantes do NAPNE e do Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf) e intérpretes de Libras (quando necessário) são chamados a trabalhar de forma colaborativa, buscando estreitar a comunicação e desenvolver materiais acessíveis aos estudantes com NEE (IFRS, 2020c). Fica evidente que o trabalho colaborativo se apresenta como uma orientação nas diretrizes institucionais.

Nos tópicos seguintes, tendo o trabalho colaborativo como alicerce da educação inclusiva, são analisadas as ações propostas para prover a inclusão escolar dos estudantes com NEE no IFRS, *campus* Caxias do Sul, mediante o quadro ampliado de desafios decorrente do ensino remoto.

Gestão da educação inclusiva

O NAPNE, no IFRS, é instituído em seu regulamento como um setor propositivo e consultivo, sendo responsável por mediar a educação inclusiva. Em linhas gerais, suas finalidades são amplas e articulam-se com as atividades de ensino, pesquisa e extensão: "participar do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos âmbitos estudantil e social" (IFRS, 2014, s.p.).

A organização do NAPNE na estrutura de grupos de trabalho, buscando contemplar seus três eixos de atuação (ensino, pesquisa e extensão),

foi proposta pela atual gestão do núcleo, iniciada em 2019. No decorrer desse período, as ações do GT-Ensino eram centralizadas na figura da coordenação do núcleo. Haas e Sozo (2020), ao apontarem as práticas realizadas no âmbito dos três eixos, registram que existe uma cultura de alternância dos integrantes vinculados ao NAPNE e de participação oscilante dos próprios membros, comprometendo a continuidade das ações.

Diante do contexto do ensino remoto, observou-se a aproximação ao GT-Ensino de docentes e de servidoras técnico-administrativas vinculadas aos setores de Apoio ao Aluno, Assistência Estudantil e Coordenadoria de Ensino, fortalecendo a articulação e o trabalho colaborativo. O referido GT tem sido o responsável por apoiar e acompanhar a implementação dos PEIs junto aos estudantes e docentes, entre outras demandas. Conforme registros das atas e do *site* institucional do NAPNE Caxias do Sul, o GT conta com sete membros vinculados ao NAPNE: uma docente da área de Educação Física; uma docente da área de Pedagogia (coordenadora do NAPNE desde fevereiro de 2019); uma docente da área de Química; uma assistente de alunos do quadro técnico de nível médio (secretária do NAPNE desde julho de 2021); uma pedagoga e uma técnica em assuntos educacionais (coordenadora do GT-Ensino desde maio de 2021), ambas do quadro técnico de nível superior; e uma profissional especialista em educação especial⁵. O grupo mantém uma agenda ordinária de reuniões quinzenais, além da participação em reuniões extraordinárias com docentes, estudantes com NEE e seus responsáveis.

Analisando os documentos decorrentes das reuniões do GT-Ensino/NAPNE, observa-se que a gestão da inclusão perpassa por atividades relacionadas aos estudos de casos de estudantes com NEE, pela construção e acompanhamento dos PEIs, e pela promoção de ações de formação em serviço.

O PEI é considerado, nas normativas institucionais, o fio condutor das ações inclusivas:

⁵ Profissional contratado em caráter temporário. O IFRS, *campus* Caxias do Sul, conta com a atuação desse profissional nesse regime de trabalho desde julho de 2019, conforme Edital n. 19/2019 (IFRS, 2019).

“um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele” (IFRS, 2020a, s.p.). A formalização dessa ferramenta pedagógica pode ser encaminhada a partir da identificação dos estudantes com NEE no ato da matrícula, por busca espontânea do estudante/responsável ou por identificação dos profissionais, docentes e técnicos administrativos em educação (IFRS, 2020a).

Conforme dados sistematizados por Haas, Rodrigues e Sozo (2020), em 2019, ano de início da implementação do PEI no IFRS, o *campus* de Caxias do Sul possuía 32 estudantes com NEE distribuídos entre cinco cursos técnicos de nível médio e cinco cursos de ensino superior. Desse cômputo, 13 estudantes necessitavam de estratégias de acessibilidade curricular asseguradas a partir do PEI. Nos registros⁶ do NAPNE concernentes ao ano de 2021, constam 35 alunos com NEE e nove alunos demandantes do PEI na instituição.

Portanto, atinente ao acompanhamento das trajetórias escolares, o caso de seis estudantes do ensino médio integrado à educação profissional requereu maior tempo de dedicação do núcleo, sendo eles: três estudantes com deficiência física/paralisia cerebral; dois estudantes com autismo; uma estudante com surdez. O GT-Ensino também acompanhou os casos de quatro estudantes com NEE ingressantes no ano letivo de 2021: dois estudantes com deficiência física matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio; e uma estudante com deficiência auditiva e um estudante com autismo, ambos ingressantes no ensino superior. Com relação aos ingressantes, confirmou-se a necessidade da previsão do PEI apenas ao estudante com autismo⁷.

Um aspecto merecedor de atenção é que, durante o ensino remoto, dois estudantes com NEE que tinham um bom desenvolvimento acadêmico no ensino presencial e não necessita-

vam de estratégias de acessibilidade curricular manifestaram essa necessidade, tendo ocorrido situações de busca espontânea⁸ de apoio pedagógico por um estudante com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (vinculado a um curso de ensino superior) e a identificação e encaminhamento do caso de um estudante com deficiência física/paralisia cerebral (vinculado ao curso técnico integrado ao nível médio) pelos professores em Conselho de Classe.

Entre as múltiplas ações realizadas pelo GT-Ensino envolvendo o acompanhamento pedagógico dos estudantes com NEE, ressalta-se: a verificação do rendimento escolar e da participação dos estudantes nas atividades do ensino remoto; a vigilância para que não haja atrasos na implementação das ações previstas no PEI, culminando na participação dos Conselhos de Classe; e a documentação pedagógica dos casos, de modo processual, envolvendo as ações realizadas.

A participação em Conselhos de Classe nas turmas com estudantes com NEE está entre as atribuições do NAPNE (IFRS, 2014). A organização de conselhos de classe para a abordagem de casos de estudantes com NEE foi uma demanda do GT-Ensino acolhida pela Direção de Ensino, pois se observava dificuldade em garantir o tempo necessário para essa discussão no Conselho Geral das turmas. Nessas reuniões específicas, professores e membros do GT-Ensino puderam analisar as trajetórias escolares de modo coletivo e colaborativo.

Buscando assegurar o processo escolar dos estudantes com NEE durante o ensino remoto, o GT-Ensino realizou momentos de reuniões com grupos de professores para estudo dos casos dos estudantes, caracterizando uma ação de formação em serviço, em conformidade com as atribuições do núcleo. Conforme resolução, cabe aos NAPNEs realizar “capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas” (IFRS, 2014, s.p.).

⁶ Dados obtidos junto à gestão do NAPNE – *campus* Caxias do Sul.

⁷ O estudante fez o curso técnico integrado ao ensino médio no *campus* de Caxias do Sul, sendo um caso que favorece o acompanhamento e oportuniza aprendizagens à instituição a partir da análise a longo prazo de sua trajetória.

⁸ A busca espontânea de apoio pedagógico pelo estudante ocorreu junto à Assistência Estudantil, setor responsável por realizar o acolhimento e a escuta das necessidades dos estudantes. Nas atas analisadas, também há o registro de busca espontânea de apoio por um segundo estudante com NEE, cuja formalização do PEI ocorreu anteriormente ao ensino remoto.

No que se refere às ações de formação em serviço, observa-se, nas atas, a socialização e o registro de ações do GT-Pesquisa do NAPNE, envolvendo a elaboração de vídeos (e sua divulgação no canal institucional no YouTube, vinculado ao NAPNE) com relatos reflexivos das práticas bem-sucedidas de professores da instituição e voltadas aos estudantes com NEE na perspectiva da acessibilidade curricular. Esse registro confirma as ações complementares entre os GTs, voltadas a um objetivo em comum: mediar a educação inclusiva no âmbito do IFRS e de seu território.

Identificação e redução das barreiras para a promoção de acessibilidade curricular

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, barreiras são entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a participação e o exercício dos direitos "à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança" da pessoa com deficiência na sociedade (BRASIL, 2015, s.p.).

Nesse sentido, as barreiras a serem ultrapassadas estão no ambiente ou no contexto e não na pessoa com deficiência, confirmando como imperativo o modelo social da deficiência. Canguilhem (2009, p. 124) nos auxilia a compreender esse modelo ao abordar que "a forma e as funções do corpo humano não são apenas a expressão de condições impostas à vida pelo meio, mas a expressão dos modos de viver socialmente adotados no meio". O estudioso complementa:

[...] essas condições, o normal e o anormal são determinados não tanto pelo encontro de duas séries causais, independentes — o organismo e o meio —, mas, sobretudo, pela quantidade de energia de que o agente orgânico dispõe para delimitar e estruturar esse campo de experiências e de empreendimentos a que chamamos nosso meio. Mas — perguntar-se-á —, como acharíamos a medida dessa quantidade de energia? **Essa medida deve ser procurada apenas na história de cada um de nós** (CANGUILHEM, 2009, p. 130, grifo nosso).

Quando tratamos do processo de escolarização de estudantes com NEE, as barreiras

impostas pelo meio precisam ser reduzidas ou eliminadas. No caso dos processos escolares inclusivos, a "quantidade de energia de que o agente orgânico dispõe" será mensurada pela qualidade das estratégias de acessibilidade curricular (CANGUILHEM, 2009, p. 130).

A partir da análise documental, verificou-se que a identificação e redução das barreiras para a promoção da acessibilidade curricular são observadas a partir (a) da acessibilidade digital, (b) da (re)organização do tempo do currículo e (c) de laços para a inclusão escolar.

Com o advento do ensino remoto, observou-se que as barreiras tecnológicas, de comunicação e de informação, constituíram-se enquanto desafios ao processo de escolarização dos estudantes com NEE devido à ausência de recursos adequados para o ensino remoto, bem como a carência do conhecimento necessário para o acesso aos sistemas acadêmicos e ao ambiente virtual de aprendizagem por parte dos estudantes.

Cabe ressaltar que essas barreiras tecnológicas também foram identificadas entre os demais estudantes da instituição, confirmando os apontamentos de Pronko (2020) e de Pereira (2020) de que o ensino remoto agravou as desigualdades sociais, demonstrando o caráter precário das condições de existência de várias parcelas da população do país.

Em pesquisa referente às condições de acessibilidade digital dos estudantes do IFRS realizada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), constatou-se que 97,4% dos estudantes que responderam à pesquisa tinham acesso à internet, sendo que os aparelhos para participação nas aulas remotas são variados e nem sempre adequados: 17% dos estudantes responderam ter apenas o celular *smartphone* para acesso às atividades pedagógicas não presenciais e 0,7% dos respondentes alegaram não ter nenhum aparelho para acesso à internet em sua residência (IFRS, 2020d). O questionário obteve 8.415 respostas, o que corresponde a 31,16% de sua comunidade discente, tendo em vista que o IFRS conta com cerca de 27 mil estudantes, conforme dados divulgados em seu *site* institucional (IFRS, 2021b). O reduzido número de respondentes pode ser

interpretado como um alerta às dificuldades de acessibilidade digital.

Em certa medida, a paralisação total das atividades letivas durante os primeiros meses de crise sanitária retrata o amplo debate realizado no IFRS quanto à implementação do ensino remoto e de seu potencial de exclusão do direito à educação. Conforme Pereira (2020), a negação do ensino remoto pelas instituições públicas, pelo menos em um primeiro momento da pandemia de covid-19, expressa a defesa do caráter universal da educação pública.

A disponibilização de equipamentos foi uma alternativa "à inclusão digital para estudantes em situação de vulnerabilidade social e com deficiência" (IFRS, 2020c, s.p.). Porém, identifica-se a recorrente discussão sobre as dificuldades dos discentes em fazer uso dos equipamentos e dos sistemas institucionais, indicando que apenas a oferta das tecnologias não resolve os desafios da acessibilidade digital. Diante disso, foram viabilizadas diferentes formas de orientação, como a elaboração de tutoriais e a tutoria de pares⁹, realizada por discentes vinculados ao projeto de ensino "Monitoria Acadêmica"¹⁰.

A (re)organização do tempo do currículo no ensino remoto foi uma medida adotada pela instituição para todos os estudantes, buscando otimizar o processo formativo, prevenir a evasão escolar e promover aprendizagem. Assim, com o ensino remoto, os cursos técnicos integrados ao ensino médio tiveram a reorganização do período letivo, com aulas concentradas em um menor número de semanas. Nas APNPs, de matrícula opcional aos estudantes, a organização curricular foi proposta no formato de módulos, sendo que as atividades ocorreram, preferencialmente, de forma assíncrona (IFRS, 2020e). Enquanto no projeto pedagógico dos cursos de nível médio se prevê uma divisão em três trimestres a serem cursados ao longo dos 200 dias letivos anuais, no ensino remoto essa carga horária foi condensada

em 13 semanas letivas a serem divididas em três ciclos de oferta, conforme editais das APNPs (IFRS, 2020e, 2020f). No entanto, antes da oferta do terceiro ciclo das APNPs, referente ao terceiro trimestre letivo, o calendário acadêmico foi restabelecido, dando início ao ano letivo de 2021. O IFRS possibilitou aos estudantes avançarem à série seguinte e cursá-la de modo concomitante à complementação da carga horária referente ao ano escolar em que se encontravam no momento da suspensão do calendário letivo, desde que "classificados em estágio avançado do ano letivo devido ao aproveitamento das APNP, e cuja carga horária e objetivos de aprendizagem faltantes para a integralização da respectiva série tenham condições de ser desenvolvidos em contínuo à série seguinte" (IFRS, 2021a, p. 8).

O edital de oferta das APNPs indicava aos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio que a adesão deveria ser integral a todos os componentes curriculares do ano letivo. Da mesma forma, o avanço para o ano seguinte estava condicionado ao aproveitamento integral das APNPs. Contudo, em alguns casos de estudantes com NEE, foi propiciada uma "adequação do tempo", conforme previsão institucional para o ensino remoto, a contar das APNPs, a partir de encaminhamento inicial da Direção de Ensino do *campus* (IFRS, 2020c). Dessa forma, a dois estudantes com deficiência física/paralisia cerebral e a um estudante com autismo (todos matriculados nos cursos de ensino médio integrado) foi feita a oferta e o aproveitamento parcial dos componentes curriculares cursados com aprovação nas APNPs e, com a retomada do calendário letivo de forma remota em 2021, os estudantes seguiram com as matrículas nos componentes curriculares não realizados, permanecendo no mesmo ano escolar.

Na retomada do calendário escolar, avaliou-se o caso de uma estudante com surdez, matriculada em todos os componentes curriculares du-

⁹ Conforme o *site* do NAPNE Caxias do Sul, a tutoria de pares foi criada com o objetivo de "estimular as práticas pedagógicas colaborativas entre os próprios pares nas salas de aula do ensino médio integrado onde há a matrícula de estudantes com NEE que demandem apoios e intervenções diferenciadas" (IFRS, 2021c, s.p.).

¹⁰ O projeto Monitoria Acadêmica é desenvolvido dentro do Programa Institucional de Bolsas de Ensino (PIBEN), em que professores submetem projetos de fomento a ações de ensino.

rante as APNPs, pois se observou, no registro das atas, que houve atrasos institucionais na oferta de material didático acessível e dificuldades pessoais da estudante por motivo de doença na família, causando prejuízos no seu rendimento escolar. Também foi analisado o caso de um estudante com deficiência física/paralisia cerebral, cuja identificação e encaminhamento da necessidade foram feitos pelos docentes em Conselho de Classe. O estudante apresentou dificuldades de adaptação com os tempos curriculares do ensino remoto associado à administração de demandas pessoais relacionadas ao trabalho, uma vez que ele tem a responsabilidade de colaborar com a renda familiar, resultando em um rendimento muito baixo durante as APNPs e no início do ano letivo de 2021. Dessa forma, foi ofertada a possibilidade de aproveitamento parcial dos componentes curriculares aprovados aos dois estudantes. Fica evidente, nos dois casos relatados, que as dificuldades apresentadas pelos estudantes envolveram barreiras contextuais.

Cabe registrar que essa medida de reorganização do tempo do currículo para os estudantes com NEE gerou um amplo debate dentro do GT-Ensino, pois há o entendimento de parte do grupo de que essa alternativa não pode causar ônus indevido ou desproporcional a esses estudantes no retorno do calendário presencial, quando há a previsão de que a organização do currículo para os cursos de nível médio deixe de ocorrer na forma de módulos e retorne à estrutura seriada convencional. Portanto, tal alternativa deveria ter o caráter de excepcionalidade durante a oferta do ensino remoto na organização curricular em módulos. Compreendemos que o espaço aberto pelo GT-Ensino para o diálogo e o esforço comum em construir um consenso, mesmo mediante posicionamentos diferentes, instiga o amadurecimento dos processos de gestão escolar e, mais especificamente, da gestão da educação inclusiva. Carvalho (2009) nos auxilia a pensar a rede dialógica tecida no GT-Ensino a partir da "técnica da conversa". Conforme a autora, "a técnica da conversa, é antes de tudo, a arte da conversa, e sua finalidade não é homogeneizar os sentidos, fazendo desaparecer as divergências,

mas procurando emergir a convergência das diversidades" (CARVALHO, 2009, p. 205).

Ademais, a tomada de decisões a partir de uma rede dialógica e o entendimento das certezas como provisórias enriquecem o ato educativo e o processo formativo permanente e constitutivo dos profissionais da educação.

Ainda com relação à organização curricular no ensino remoto, a orientação institucional durante as APNPs era que a maior carga horária das aulas fosse distribuída de modo assíncrono. Essa medida foi ponderada no retorno do calendário letivo; contudo, as turmas seguiram tendo uma carga horária significativa de aulas de modo assíncrono, o que se colocou como mais um elemento desafiador para os estudantes com NEE. Portanto, o incentivo para que os professores realizassem atendimentos individualizados com todos os estudantes com NEE de forma síncrona e complementar às aulas foi intensificado a partir da retomada do calendário letivo em ensino remoto. A previsão desses atendimentos consta nas normativas institucionais (IFRS, 2020a). Em alguns casos, também foram realizados atendimentos individualizados pela pedagoga vinculada à Assistência Estudantil e pela técnica especializada para atendimento a estudantes com deficiência.

Com a oferta da organização curricular em módulos, alguns docentes buscaram arranjos criativos e disponibilizaram componentes curriculares de modo interdisciplinar, na forma de projetos integradores, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com NEE e de toda a turma. Em alguns casos, a proposta curricular de integração partiu do GT-Ensino e a análise de viabilidade se deu a partir do trabalho colaborativo entre a equipe e os docentes das áreas curriculares.

Os laços para a inclusão escolar foram observados a partir da constituição de vínculos com as turmas e da aproximação com as famílias. Com a proposta de (re)organização do tempo do currículo, questões relacionadas ao vínculo dos estudantes com NEE e demais colegas de turma se tornaram presentes. Após a retomada do calendário letivo, os estudantes que obtiveram aproveitamento parcial dos componentes

curriculares durante as APNPs não avançaram com sua turma, permanecendo no mesmo ano escolar. Além disso, diante dos desafios que se apresentaram no ensino remoto, em um primeiro momento, os atendimentos individualizados síncronos foram priorizados para alguns estudantes em detrimento da participação nas aulas coletivas síncronas. Esse aspecto foi ajustado após a mediação e orientação do GT-Ensino com relação à importância da participação dos estudantes com NEE nas aulas para a promoção da aprendizagem e para a garantia da construção de vínculos e do sentimento de pertencimento, demarcando as salas de aulas virtuais como espaços de e para a inclusão. A mediação do GT-Ensino por meio de conversas de sensibilização em algumas turmas em que houve o ingresso de estudantes com NEE foi uma forma de aproximar e favorecer o acolhimento desses estudantes. Vale ressaltar que uma das demandas apresentadas e discutidas em um conjunto significativo dos documentos analisados trata-se da solicitação de formação em Libras por uma turma do 2º ano do ensino médio integrado, na qual há uma estudante com surdez. Esse fato indica o desejo da turma em eliminar a barreira de comunicação e encontrar formas de aproximação com a colega.

Além disso, buscou-se estreitar os laços de aproximação com as famílias desses estudantes. Foram realizadas reuniões periódicas com estudantes e responsáveis a cada início de módulo e conforme encaminhamentos apresentados pelo GT-Ensino. Cabe destacar que a aproximação com alguns responsáveis se intensificou, uma vez que eles passaram a ser mediadores do processo de aprendizagem dos estudantes no ensino remoto.

Considerações finais

Entende-se a inclusão escolar como um investimento permanente e indissociável no ensino, na pesquisa e na formação em serviço dos profissionais da educação em consonância às necessidades e desafios do cotidiano. Logo, o contexto de urgências intensificadas pelo ensino remoto, embora tenha agravado algumas barreiras no acesso ao conhecimento, mobilizou o trabalho colaborativo entre os agentes e o amadurecimento das práticas de gestão

dos processos inclusivos fomentados pelo NAPNE e das múltiplas ações que visam à promoção da acessibilidade curricular aos estudantes com NEE.

A agenda de encontros regulares realizados pelo GT-Ensino envolvendo uma equipe de viés multissetorial e multiprofissional sinaliza os esforços comuns em fortalecer o trabalho colaborativo como princípio da educação inclusiva com *status* institucional.

A implementação de uma política no campo da prática é dependente de atores do cotidiano; portanto, o fato de o grupo colocar em pauta alguns temas polêmicos (tais como, a organização do tempo do currículo para estudantes com NEE, os processos de identificação de estudantes com NEE) e fomentar a busca, mediante opiniões divergentes, de sustentação de um consenso para operar e tornar possível a tomada de decisões, fortalece a escola democrática e inclusiva.

As ações do GT-Ensino não suprem todos os desafios relacionados à efetividade dos processos de inclusão escolar. Contudo, mostram a caminhada institucional do IFRS, *campus* Caxias do Sul, na busca por alternativas frente aos desafios existentes de diversas ordens.

No contexto do ensino remoto, é inegável que as barreiras contextuais foram agravadas e, conseqüentemente, o desempenho escolar dos estudantes com NEE também foi afetado. Portanto, o contexto em análise nos sinaliza a necessidade de clareza, por parte dos profissionais da educação, acerca do modelo social da deficiência, a fim de não alegar apenas a condição individual do sujeito o fracasso escolar ou o decréscimo do rendimento escolar durante o ensino remoto. Nesse sentido, o indicativo de que houve encaminhamentos de estudantes com NEE pelos docentes para a elaboração do PEI que, por sua vez, não tinham essa demanda durante o ensino presencial deve ser apreciado com cautela, considerando o sujeito histórico e a processualidade de sua trajetória escolar. Também é aspecto merecedor de atenção a busca de apoio pedagógico pelos próprios estudantes, mostrando o protagonismo desses sujeitos e a atitude ativa em defesa de seu direito à aprendizagem com equiparação das oportunidades dentro da instituição.

No que se refere à análise da política institucional do IFRS, corroboramos o entendimento de Bezerra e Valentini (2018), Haas e Sozo (2020) e Mendes, Sonza e Vilaronga (2020) de que o NAPNE é um agente articulador importante da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas reconhecemos a necessidade de avanços institucionais na configuração do núcleo, provendo um quadro de recursos humanos com dedicação exclusiva e contemplando profissionais especializados. Reconhecemos o AEE como uma conquista importante no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Consideramos necessária a sua implementação nos institutos federais para potencializar o trabalho em prol da inclusão já existente, com a devida ressalva de que a (futura) implementação desse serviço não dispensará o trabalho colaborativo entre todos os agentes.

Com relação à institucionalização do PEI pelo IFRS, reconhecemos que a iniciativa conferiu maior visibilidade aos processos escolares inclusivos dentro da instituição e vem provocando mais engajamento dos professores e de todos os agentes do ensino. Todavia, consideramos importante sinalizar que o PEI não pode ser utilizado como uma alternativa para individualizar ao extremo o currículo, produzindo uma trajetória escolar paralela na qual o estudante deixa de ter acesso ao currículo comum da turma e não se reconhece como integrante de um coletivo. Também não deve representar apenas um mero instrumento de registro, sem aplicabilidade. Seu objetivo é propiciar a mobilização conjunta dos profissionais da educação para ação-reflexão-ação a partir da documentação das trajetórias escolares dos estudantes com NEE, tendo a acessibilidade curricular como meta. Portanto, se por um lado a adoção dessa medida traz aspectos positivos, por outro, prevalece a necessidade de investimento na formação em serviço voltada à compreensão dos princípios da acessibilidade curricular e de uma escola para todos.

Por último, alinhadas com a defesa radical da inclusão escolar, da valorização da escola pública e da educação como um bem social, salientamos a emergência do engajamento das políticas públicas

em dirimir as desigualdades sociais escancaradas e ainda mais agravadas com a pandemia.

Referências

BEZERRA, Querubina Aurélio; VALENTINI, Carla Beatriz. Políticas de inclusão: um olhar sobre as ações de acesso e permanência no IFRS – Campus Caxias do Sul. *In*: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; LUCHESE, Terciane Ângela. (org.). **Pesquisar a educação 9**: olhares investigativos para tecnologias, inclusão, linguagens e história da educação. Caxias do Sul: EDUCS, 2018. p. 89-107.

BORGES, Carline Santos; PEROVANO, Renata Clara Costa; ZIVIANI, Mariza Carvalho Nascimento. Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Espírito Santo: Quais delineamentos? Quais modos de atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado? **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 5, n. 10, p. 73-93, 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Brasília: CNPQ, 2009.

CAXIAS DO SUL. Cidade: apresentação. **Prefeitura de Caxias do Sul**, Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/cidade>. Acesso em: 18 set. 2021.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 65-92.

HAAS, Clarissa. Caminhos pedagógicos em jogo: por uma escola capaz de "aprender e aprender" sua natureza inclusiva. *In*: TEZZARI, Mauren Lúcia *et al.* (org.). **Docência e inclusão escolar**: percursos de formação e de pesquisa. Marília: ABPEE, 2020. p. 99-116.

HAAS, Clarissa; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron; SOZO, Carolina Mross. O plano educacional individualizado como documentação pedagógica para articulação entre currículo e educação inclusiva. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2020, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Fórum Permanente de Educação Inclusiva do Espírito Santo, 2020. p. 1-16.

HAAS, Clarissa; SOZO, Carolina Mross. Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 5, n. 10, p. 52-72, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Edital Campus Caxias do Sul n. 16/2020**. Inscrição de estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Plásticos, Fabricação Mecânica e Química para a realização de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Caxias do Sul: IFRS, 2020e.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Edital Campus Caxias do Sul n. 24/2020**. Inscrição de estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Plásticos, Fabricação Mecânica e Química para a realização do segundo ciclo de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Caxias do Sul: IFRS, 2020f.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Edital n. 19, de 7 de maio de 2019**. Processo seletivo simplificado para contratação temporária de profissional de nível superior especializado. Caxias do Sul: IFRS, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Instrução Normativa PROEN n. 05, de 21 de agosto de 2020**. Normatizar e orientar sobre procedimentos operacionais para prover acessibilidade das atividades pedagógicas não presenciais para estudantes com necessidades educacionais específicas no IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2020c.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa PROEN n. 07, de 4 de setembro de 2020**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2020a.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa PROEN n. 12, de 21 de dezembro de 2018**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Pesquisa sobre as condições de realização de atividades não presenciais no IFRS em tempos de pandemia**. Bento Gonçalves: IFRS, 2020d.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projetos em cursos e concluídos. **IFRS**, Caxias do Sul, 2021c. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/index.php/projetos-em-curso-e-concluidos-2/>. Acesso em: 11 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS**. Bento Gonçalves: IFRS, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução n. 15, de 19 de fevereiro de 2021**. Bento Gonçalves: IFRS, 2021a.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução n. 38, de 21 de agosto de 2020**. Bento Gonçalves: IFRS, 2020b.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Sobre o IFRS. **IFRS**, Bento Gonçalves, 2021b. Disponível em: <https://ingresso.ifrs.edu.br/2022/sobre-o-ifrs/>. Acesso em: 11 set. 2021.

LIMA, Cícero Batista dos Santos. **Acessibilidade curricular**: um estudo de caso sobre inclusão escolar. 2020. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnologia) – Instituto Federal de Goiás, Morrinhos, 2020.

MARTINS, Sílvia Nerí; MÖRSCHBÄCHER, Juliana; PEIREIRA, Renata Maria da Rosa. Ponto de encontro: uma experiência na formação docente. *In*: TEZZARI, Mauren Lúcia *et al.* (org.). **Docência e inclusão escolar**: percursos de formação e de pesquisa. Marília: ABPEE, 2020. p. 87-98.

MEDEIROS, Bruna de Assunção. **O atendimento educacional especializado (AEE) no Instituto Federal Farroupilha**: desafios da educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Os NAPNEs e o plano educacional individualizado nos institutos federais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-24, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, n. 1, p. 81-100, 2015.

PEREIRA, Ingrid D'avilla Freire Pereira. A escola pública em tempos de pandemia: renovação intensificada da dualidade estrutural e disputas pela universalização da educação no Brasil. *In*: DANTAS, André Vianna; SILVA, Leticia Batista (org.). **Crise e pandemia**: quando a exceção é regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. p. 131-145.

PRONKO, Marcela. Educação pública em tempos de pandemia. *In*: DANTAS, André Vianna; SILVA, Leticia Batista (org.). **Crise e pandemia**: quando a exceção é regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. p. 113-129.

Clarissa Haas

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul (PPGEdu-UFRGS).

Querubina Aurélio Bezerra

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS).

Endereço para correspondência

CLARISSA HAAS

Universidade Federal de Rio Grande do Sul

Avenida Paulo Gama, s/n, prédio 12.201

Farroupilha

Porto Alegre, RS, Brasil

90046-900

QUERUBINA AURÉLIO BEZERRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Sul

Rua Avelino Antônio de Souza, 1730

Bairro Nossa Senhora de Fátima

Caxias do Sul, RS, Brasil

95043-700

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação das autoras antes da publicação.