

POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS): EM FOCO O PAPEL DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

PEDAGOGICAL POLICIES AND PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE FEDERAL INSTITUTE OF RIO GRANDE DO SUL (IFRS): FOCUS ON THE ROLE OF THE ACCESSIBILITY CENTER

Clarissa Haas¹
Carolina Mross Sozo²

Resumo: O presente estudo investiga a política de educação inclusiva do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), localizado no estado do Rio Grande do Sul, propondo como foco central mapear e analisar o papel do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), com especial atenção ao percurso do núcleo no ano de 2019. Por meio de uma abordagem qualitativa e documental, com base na documentação pedagógica do núcleo busca-se identificar a sua representatividade perante a comunidade acadêmica; analisar as principais ações desenvolvidas pelo núcleo para mediar a educação inclusiva com foco no ensino, pesquisa e extensão; discutir as possibilidades e os desafios enfrentados pelo núcleo para fortalecer a política de educação inclusiva no âmbito do seu território. Reconhece-se na trajetória institucional do IFRS sua natureza inclusiva e o direcionamento de esforços para consolidar a perspectiva da educação inclusiva, por intermédio dos NAPNEs como agentes mediadores da inclusão escolar, em convergência com os dispositivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, apresenta-se como desafios a necessidade de ampliar a representatividade do núcleo perante a comunidade acadêmica, por meio da previsão institucional de dispositivos que garantam a regularidade e o pleno atendimento de suas atribuições para fortalecimento de uma cultura inclusiva no seu território.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Núcleos de Acessibilidade; NAPNE.

Abstract: This study investigates the inclusive education policy of the Federal Institute of Rio Grande do Sul, located in the state of Rio Grande do Sul, proposing as a main focus to map and analyze the role of the Service Center for People with Specific Educational Needs (NAPNE), with special attention to the center's path in 2019. Through a qualitative and documentary approach, based on the pedagogical documentation of the center, the study seeks to identify its representativeness to the academic community, to analyze the main actions developed by the center to mediate inclusive education with a focus on teaching, research and extension, to discuss the possibilities and challenges faced by the center to strengthen inclusive education policy in its territory. The institutional path of IFRS carries an inclusive nature and the direction of efforts to consolidate the

¹ Doutora e Mestre em Educação (PPGEDU/UFRGS). Pedagoga (UNISC). Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS). Professora efetiva do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Caxias do Sul – RS. <https://orcid.org/0000-0002-8526-7200>. E-mail: cla.haas@hotmail.com

² Cursa Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Caxias do Sul. Integrante do projeto de pesquisa Formação Inicial Docente e Ação Pedagógica nos Processos Escolares Inclusivos, como bolsista de Iniciação Científica CNPq. <https://orcid.org/0000-0001-6352-1004>. E-mail: carolina.sozo@caxias.ifrs.edu.br

perspective of inclusive education, through NAPNEs as mediators of school inclusion, in convergence with the National Policy of Special Education from the Perspective of Inclusive Education. However, there are challenges such as the need to expand the representativeness of the center to the academic community, through the institutional prediction of devices that ensure regularity and complete fulfillment of its attributions to strengthen an inclusive culture in its territory.

Keywords: Inclusive Education; Accessibility Center; NAPNE.

Os institutos federais e sua natureza inclusiva

A política dos institutos federais representa o investimento em uma educação pública e gratuita, em uma perspectiva de emancipação humana. Ao primar por uma organização pedagógica verticalizada e contextualizada, os institutos atendem da educação básica ao ensino superior, aliando ciência, tecnologia e trabalho. Conforme Pacheco (2010):

Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. (PACHECO, 2010, p. 16)

Portanto, a criação dos institutos federais traz em seu bojo a aposta em uma sociedade mais democrática e inclusiva que, por meio da desterritorialização de seus *campi*, amplia consideravelmente a oferta da educação básica e profissional para todas as regiões do país, e simultaneamente qualifica sua comunidade acadêmica para serem produtores de conhecimento e de tecnologias e não meros consumidores ou reprodutores.

Para este estudo, investimos em conhecer e investigar a política de educação inclusiva do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, localizado no estado do Rio Grande do Sul. O IFRS conta com 17 *campi*, distribuídos entre 16 municípios do Rio Grande do Sul. De acordo com dados de 2019, há cerca de 27 mil alunos, 1.150 professores, 990 técnicos-administrativos e 200 opções de curso (IFRS, 2019d). Oferece cursos de formação inicial continuada (cursos rápidos), cursos técnicos de nível médio (de forma integrada e subsequente), de graduação e de pós-graduação (especialização e mestrado). Sua criação data de 2008 e tem como pilar a perspectiva da educação inclusiva, o que pode ser constatado em sua missão institucional, conforme publicação no site do IFRS:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais. (IFRS, 2019d)

A criação institucional do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) surge em atendimento a um conjunto de dispositivos da Política Nacional de Educação Especial que, por sua vez, apontavam a necessidade de criação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Citamos o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto Federal nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que, em seu artigo 5º, traz a previsão da estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições mencionadas. Também, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior Incluir (BRASIL, 2013), implementado em 2005, previa a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, sendo estes responsáveis pela “[...] organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica” (p. 03).

Como dispositivo central da política institucional de educação inclusiva, o IFRS criou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no ano de 2014 (IFRS, 2014a). Este núcleo, criado em cada *campus* por meio de portaria, é “[...] um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição” (IFRS, 2014a, p. 02).

Portanto, este estudo tem como objetivos principais:

- Mapear o percurso do NAPNE do *Campus* Caxias do Sul – IFRS ao longo do ano de 2019, buscando identificar a representatividade do núcleo perante a comunidade acadêmica e as principais ações desenvolvidas com foco no ensino, pesquisa e extensão.
- Analisar as possibilidades e os desafios enfrentados pelo núcleo de acessibilidade para fortalecer a política de educação inclusiva no âmbito do seu território.

Baseamo-nos em uma proposta metodológica de abordagem qualitativa, de caráter documental, priorizando os documentos institucionais do IFRS e a documentação pedagógica do núcleo. Utilizamos o levantamento estatístico como uma ferramenta complementar para a inferência dos aspectos qualitativos, de modo que são realizados estudos estatísticos por meio da análise das portarias de designação dos membros do

NAPNE em 2019, identificando proporcionalmente, a vinculação e atuação dos servidores docentes, técnicos, estudantes, bem como membros da comunidade externa.

Também analisamos a documentação pedagógica produzida pelo núcleo, na forma de atas das reuniões ordinárias e extraordinárias e informes das ações do corrente ano, com intuito de mapear e analisar os temas centrais de intervenções do núcleo, a recorrência desses assuntos, bem como as alternativas e desafios identificados frente a eles.

Marques e Almeida (2012) e Pinazza e Fochi (2018) nos oferecem pistas significativas para conceber a documentação pedagógica como registros ou narrativas que aliam a experiência teorizada e refletida a respeito das práticas pedagógicas. Conforme Marques e Almeida (2012), a documentação pedagógica é a “[...] sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo” (p. 445, grifo das autoras). Pinazza e Fochi (2018) tratam a documentação pedagógica como uma “ferramenta poderosa na reconstrução de significados” (p. 24).

Assim, para sistematização dessa análise, ao todo foram analisados 25 documentos (20 atas e 05 informes), sendo que se considerou como eixos os pilares em que se baseiam as atribuições do núcleo e da própria instituição. Em outras palavras, as atuações prioritárias em ações de ensino, pesquisa e extensão foram elencadas como as principais categorias de análise.

Além disso, compartilhamos neste estudo uma breve contextualização acerca das diretrizes normativas do IFRS na implementação da política institucional de educação inclusiva, mostrando como esse movimento caminha em paralelo e converge com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A processualidade da política institucional de educação inclusiva no IFRS

A história da política de educação inclusiva do IFRS pode começar a ser contada a partir de 2010, dois anos depois de sua criação.

Em 2010, foi criada a Consultoria de Ações Inclusivas pela Portaria nº 168/2010 (IFRS, 2010). E, por meio da Portaria nº 51/2012 (IFRS, 2012), foi institucionalizada a Assessoria de Ações Inclusivas, cuja designação foi alterada para Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, por meio da Portaria nº 1.179/2018 (CORADINI; SANTOS, 2020).

No ano de 2014, foram instituídas duas resoluções que contribuem para a educação inclusiva dentro do IFRS.

A Resolução nº 022/2014 aprovou a Política de Ações Afirmativas do IFRS. Em seu Art. 1º (IFRS, 2014b) consta que essa política é orientada para ações de inclusão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. E no § 1º deste mesmo artigo, menciona que esta política:

[...] propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas. (IFRS, 2014b, p. 02)

Entre os princípios desta política, é possível ler no artigo 2º, inciso VII “a universalização da educação inclusiva”. No Art. 3º (IFRS, 2014b) da mesma resolução, citam-se algumas medidas para implementação da educação inclusiva, tais como: dotação de recursos financeiros no orçamento anual do IFRS para implementação, desenvolvimento e continuidade das Ações Afirmativas no âmbito do Instituto; a implantação e institucionalização, nos *campi*, de Núcleos de Atendimento; a reserva de no mínimo 5% das vagas nos processos seletivos para estudantes do IFRS, para pessoas com deficiência; a acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes; a acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFRS; e a formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.

A Resolução nº 020/2014 (IFRS, 2014a), por sua vez, aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS. Este núcleo é composto por servidores e membros colaboradores, como discentes e seus familiares, estagiários e representantes da comunidade externa, sob a coordenação de um servidor efetivo. A coordenação do núcleo conta com um coordenador/presidente, um secretário e seus respectivos suplentes (IFRS, 2014a).

Na nomenclatura utilizada pelo núcleo “necessidades educacionais específicas” fica explícito que o público-alvo é mais amplo do que aquele previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Necessidades educacionais específicas são “todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam

em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem” (IFRS, 2014a, p. 02). Ou seja, o núcleo não atende apenas alunos que possuem alguma deficiência, mas, também, oferece atendimento aos alunos que possuem necessidades educacionais, de acordo com o que está previsto na Resolução nº 020/2014.

São finalidades do NAPNE: incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas; contemplar e implementar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva; incentivar, participar e colaborar no desenvolvimento de parcerias com instituições que atuem com interesse na educação/atuação/inclusão profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas; participar do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos âmbitos estudantil e social; promover a divulgação de informações e resultados de estudos sobre a temática, no âmbito interno e externo dos *campus*; promover a cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade; integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade; garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do *campus*; buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição, e; promover capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, entre outras atribuições que corroborem na execução da política de ações afirmativas do IFRS (IFRS, 2014a).

Na sequência, foi aprovada a inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação, por meio da Resolução Consup nº 30/2015 (IFRS, 2015c), sendo dispostas: 1 vaga para negros, 1 vaga para indígenas e 1 vaga para pessoas com deficiência. No mesmo ano, por intermédio da Portaria nº 1.153/2015 (IFRS, 2015b) houve a criação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) e a Instrução Normativa PROEX/IFRS nº 10/2015 (IFRS, 2015a), que regulamentou a atuação do CTA.

Já no ano de 2017 foi aprovado o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAFs), por meio da Resolução Consup nº 38/2017 (IFRS, 2017). Este núcleo congrega as ações dos núcleos dedicados às temáticas afro-brasileiras e indígenas, gênero e sexualidade e necessidades educacionais específicas.

Em dezembro de 2018 entrou em vigor a Instrução Normativa nº 12 (IFRS, 2018a), que regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades

educacionais específicas do IFRS (IFRS, 2018a). Essa orientação foi atualizada pela Instrução Normativa PROEN/IFRS nº 07/2020 (IFRS, 2020). Em ambas as normativas, o Plano Educacional Individualizado é apresentado como um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante a fim de otimizar o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência e outras especificidades. Entendemos que a discussão sobre acesso ao currículo aos estudantes com deficiência é um tema muito complexo e que merece dedicação em novos estudos.

No que diz respeito à escolarização dos estudantes com deficiência, entendemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe como instrumento político e pedagógico relevante a viabilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito das instituições de ensino. O IFRS ainda não conta com a implementação dessa política. Sabe-se que poucos *campi* encontraram soluções pontuais e de curto prazo para essa questão designando códigos de vaga para a contratação de profissionais especializados em educação especial em caráter temporário. Observamos como aspecto positivo a menção de Coradini e Santos (2020), quanto ao compromisso institucional do IFRS com a implementação dessa política, sinalizando para ações futuras nesse sentido. Conforme Coradini e Santos (2020), o AEE:

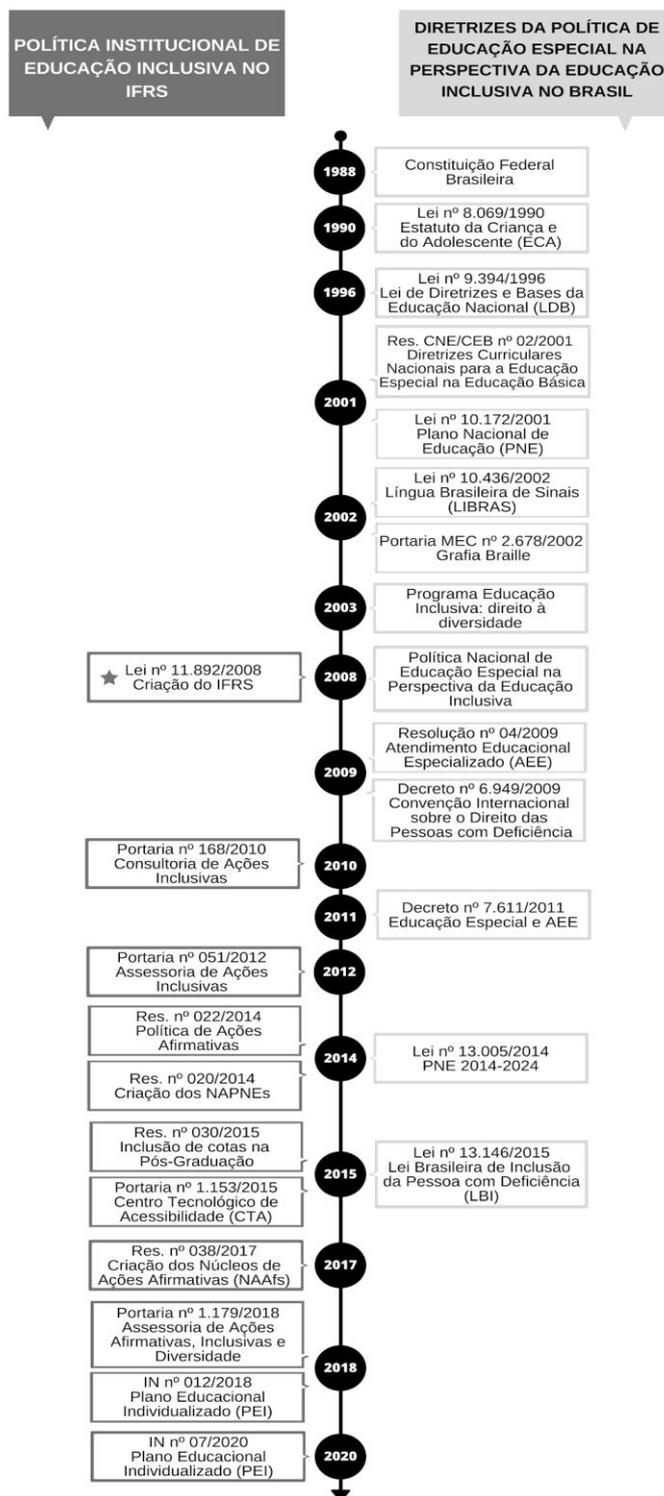
[...] visa garantir o pleno acesso e a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, por meio do atendimento às necessidades educacionais específicas apresentadas, a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (CORADINI; SANTOS, 2020, p. 16).

Na figura 1, estabelecemos um paralelo entre os principais dispositivos nacionais da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as diretrizes da política institucional de educação inclusiva no IFRS. Observa-se que no momento de criação do IFRS (2008) já havia vários dispositivos nacionais assegurando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Citamos como marco inaugural da perspectiva da educação inclusiva a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), trazendo em sua concepção cidadã a garantia dos direitos individuais e coletivos. Como diretrizes norteadoras da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ressaltamos os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) no mesmo ano de criação do IFRS.

Destacamos, ainda, a importância para assegurar a Política Nacional da Perspectiva da Educação Inclusiva na atualidade, os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009b); o Decreto Federal que aprova a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a); o Decreto Federal que estabelece o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Na figura 1 também destacamos outros dispositivos em âmbito nacional que consideramos complementares (e igualmente relevantes) na implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Figura 1 – Comparativo entre a política institucional de educação inclusiva no IFRS e diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil



Fonte: Elaboração própria.

NAPNE *campus* Caxias do Sul – IFRS e sua representatividade

Em conformidade com a Res. 020/2014 (IFRS, 2014a), que cria os NAPNES no IFRS, o *campus* Caxias do Sul oficializou a primeira portaria de designação da coordenação do núcleo em março de 2011, por intermédio da Portaria nº 22 (IFRS, 2011). Neste momento, a portaria limitava-se à designação da coordenação (a cargo de uma

profissional do quadro técnico da instituição na área da Pedagogia) e não trazia a designação dos membros, o que sinaliza a caminhada inicial do núcleo em busca de articular e engajar servidores para atuar nas demandas e atribuições da educação inclusiva.

Desde 2011 ocorreram atualizações e reedições da portaria em várias ocasiões em que houve a troca da coordenação e de seus membros. Observa-se que a coordenação esteve a cargo de profissional do quadro técnico da área da Pedagogia; de docentes ministrantes de disciplinas propedêuticas ou de formação geral (Matemática; História; Pedagogia) e vinculados aos cursos de formação docente da instituição; de profissional do quadro técnico de nível médio vinculado ao Departamento de Ensino, com formação em nível superior na área da Pedagogia.

Como evidência dos desafios que constituem a manutenção de um serviço sem a vinculação de membros efetivos, em agosto de 2018 foi publicada a Portaria nº 260 (IFRS, 2018b) revogando a anterior e desativando o núcleo, que, portanto, voltou a ser ativado em janeiro de 2019, mediante a Portaria nº 018/2019 (IFRS, 2019a). Portanto, oficialmente, o núcleo esteve desativado por cerca de cinco meses, haja vista que não houve servidores voluntários para atuar na sua coordenação.

Ao longo de 2019, foram editadas 3 portarias de nomeação do núcleo. A primeira portaria (IFRS, 2019a), datada de 31 de janeiro de 2019, cumpre com o propósito de reativar o núcleo, uma vez que ele esteve oficialmente desativado no período de 21 de agosto de 2018 a 30 de janeiro de 2019. Nessa portaria havia 9 membros vinculados, sendo 3 docentes e 6 técnicos. Na data de 4 de abril de 2019 houve a reedição e atualização da portaria por motivo de inclusão de novos membros (IFRS, 2019b), registrando-se os seguintes dados: 5 docentes, 2 discentes e 6 técnicos. A terceira portaria, por sua vez, datada de 19 de setembro de 2019 (IFRS, 2019c), registrou 4 docentes, 6 discentes, 6 técnicos e 1 membro externo.

Ao analisarmos as portarias em busca de uma média estatística da vinculação dos membros obtemos os seguintes resultados: 31,77% de docentes; 49,37% técnicos; 16,89% estudantes; 1,96% membros externos. Dentro do perfil dos docentes vinculados ao núcleo, identificamos professores que atuam nos cursos de ensino médio integrado e ensino superior da instituição, cujas turmas há casos de estudantes com necessidades educativas especiais que os mobilizam e desafiam na preparação e execução das aulas. Portanto, veem no núcleo um espaço de formação continuada. São professores das seguintes áreas de conhecimento: Educação Física, Língua Brasileira de Sinais (Libras),

Matemática, Química e Pedagogia. A contar de 2019, a docente que coordena o NAPNE é da área da Pedagogia e tem formação acadêmica e experiência profissional na área da educação especial e processos escolares inclusivos, o que, por sua vez, não é regra dentro da conjuntura dos núcleos de acessibilidade, ou seja, nem sempre a coordenação e os membros do NAPNE têm formação acadêmica na área. O que se observa é que, em geral, os membros são pessoas que desenvolvem saberes na experiência, disparados pela necessidade de acolher os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) matriculados na instituição.

Os técnicos vinculados ao NAPNE são profissionais dos seguintes setores: Departamento de Ensino e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Percebe-se nos perfis dos técnicos a vinculação ao NAPNE devido à própria natureza da função que exercem, no caso dos profissionais vinculados às atividades de ensino, e de profissional que tem afinidade pessoal e acadêmica com a área da educação especial, especificamente, com a Tecnologia Assistiva, no caso da profissional vinculada à TIC. Entre os técnicos incorporados ao NAPNE, a partir de julho de 2019 houve a contratação temporária de uma profissional de ensino superior para atendimento a pessoas com deficiência. Sua contratação foi amparada em decisão do Ministério Público, a partir de ação impetrada por familiar de estudante com deficiência, matriculado em curso de ensino médio integrado na instituição. No momento de abertura do edital de contratação valorizou-se o seguinte perfil: formação mínima em Licenciatura em Pedagogia. Essa profissional foi vinculada imediatamente ao NAPNE.

Os estudantes vinculados ao NAPNE são bolsistas³ de pesquisa e ensino em ações desenvolvidas pela coordenação do NAPNE com o intuito de fortalecer o próprio núcleo na realização de suas atribuições junto à comunidade acadêmica. Os bolsistas no ano em questão são dos seguintes cursos de nível superior: Licenciatura em Matemática; Tecnologia dos Processos Gerenciais; Engenharia da Produção.

Com relação à média de presenças dos membros do NAPNE, por segmento em 2019, obtivemos a seguinte estatística: 55,56% docentes; 46,30% técnicos; 97,62% estudantes, 0% membros externos. Os dados auxiliam a compreender os desafios de

³ No ano de 2019, o NAPNE contou com 09 bolsistas vinculados aos projetos citados na sequência. Pesquisa: “Formação inicial docente e ação pedagógica sobre os processos escolares inclusivos” (02 bolsistas); Memória pedagógica sobre os processos escolares inclusivos: documentar para comunicar e incluir (02); Ensino - “Monitoria acadêmica/tutoria de pares” (04); Ações indissociáveis: “Ajudas técnicas e recursos de acessibilidade à inclusão escolar no *campus* Caxias do Sul - IFRS” (01). Apoio: Fomento Interno/IFRS e Fomento Externo (CNPQ e FAPERGS).

manter o serviço ativo. A presença dos professores e técnicos é bastante oscilante nas reuniões e dependente de estarem com tempo para realizarem as próprias funções do cargo que ocupam e conciliar com as demandas do núcleo. Quanto à vinculação de membro externo, embora o núcleo tenha registrado pela primeira vez o interesse de uma profissional da área de Libras e a vinculado como membro externo, sua presença não se efetivou em nenhuma reunião durante o ano. Os dados também demonstram que a maior adesão ao núcleo é dos estudantes, que, por sua vez, constituem-se como o suporte principal para o desenvolvimento das ações do núcleo. Se, por um lado, é muito interessante a oportunidade formativa aos estudantes e o interesse demonstrado pelas novas gerações à cultura da educação inclusiva, por outro, nos preocupa que sejam estudantes em formação, em vez de os profissionais que se envolvem com a maior parte das atividades do núcleo. Evidentemente, os estudantes são acompanhados e orientados sistematicamente pela coordenação do núcleo; de toda forma, cabe a crítica de que são estudantes experienciando um processo de aprendizagem e suprimindo a ausência dos servidores efetivos no núcleo.

Em geral, a característica do núcleo é a renovação permanente de seus membros, sendo poucos os servidores que se mantêm por muito tempo vinculados ao serviço.

Na tabela a seguir, apresentamos a porcentagem da presença mensal dos membros do NAPNE nas reuniões ordinárias de 2019. A média geral de presença dos membros nas reuniões ordinárias é de 57,32%.

Tabela 1 – Porcentagem da presença mensal dos membros do NAPNE nas reuniões ordinárias em 2019

Mês	Presença (%)
Fevereiro	66,67%
Março	33,33%
Abril	76,92%
Maiο	61,54%
Junho	46,15%
Julho	53,85%
Agosto	53,85%
Outubro	47,06%
Novembro	76,47%

Fonte: Elaboração própria.

Assim, embora haja uma concentração de esforços por parte de um grupo de pessoas e o desejo evidente de apoiar a inclusão escolar na instituição, a representatividade do núcleo é um aspecto merecedor de atenção no IFRS e em outros institutos federais. Perinni (2018), em sua pesquisa sobre os NAPNEs do Instituto Federal do Espírito Santo, mostra que não está clara a representatividade deste núcleo diante da comunidade escolar e aponta para a urgente necessidade de as ações serem tomadas em âmbito de instituição e não por um grupo de servidores engajados no processo inclusivo. Perinni (2018) destaca que:

É preciso entender que o estudante é um estudante da instituição e, por isso, deve ser reconhecido como tal para que as ações que contribuam na garantia do direito de todos à educação não sejam tomadas como esporádicas e transitórias frente às demandas que surgem. (PERINNI, 2018, p. 60)

A realidade apresentada pela autora em seu estudo condiz com a situação do IFRS e nos instiga a buscar formas para avançar no debate junto aos nossos pares.

Práticas do NAPNE campus Caxias do Sul – IFRS

Com base na análise das atas das reuniões ordinárias e extraordinárias realizadas ao longo do ano de 2019, bem como dos informes produzidos à comunidade acadêmica pela coordenação do NAPNE, selecionamos os principais temas que mobilizaram as reflexões e, conseqüentemente, as ações do núcleo, organizando-os nos eixos ou categorias: ensino, pesquisa e extensão. No eixo ensino, os assuntos tratados por ordem de maior recorrência foram: estudos de caso de estudantes com necessidades educacionais

específicas; elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI); apoios pedagógicos para os estudantes com necessidades educacionais específicas, na forma de projeto de ensino “Tutoria de Pares” desenvolvido com colaboração dos bolsistas; demandas de contratação de recursos humanos (intérprete de libras; monitor ou cuidador educacional; profissional de ensino superior para atendimento aos estudantes com deficiência); acessibilidade curricular, produção de material didático acessível associada ao registro das boas práticas.

No eixo pesquisa identificamos os seguintes temas tratados: construção do site do NAPNE e pesquisa realizada pelos bolsistas para “alimentar” o site sobre temáticas envolvendo os processos escolares inclusivos; estudos dirigidos sobre as diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase no aprofundamento do entendimento sobre a concepção social de deficiência, quebra de barreiras, acessibilidade, desenho universal e tecnologias assistivas.

No eixo extensão os principais assuntos tratados foram planejamento e execução de ações de extensão, tais como, as “oficinas inclusivas” que contaram com a parceria de agentes da comunidade externa na proposição; planejamento e projeto de investimento de repasse de recurso financeiro pela reitoria em ações afirmativas; confecção de materiais de divulgação do núcleo entre a comunidade interna e externa ao *campus*.

Embora os eixos estejam diretamente interligados, entendemos que essa categorização cumpre finalidade didática para o reconhecimento das principais ações desempenhadas pelo núcleo. Nesse sentido, identificamos as ações de ensino como sendo o elemento agregador dos demais eixos, o foco principal de investimento do núcleo, e passamos a tecer breves considerações a respeito de algumas dessas ações. Portanto, no que se refere às temáticas com foco no ensino, fica evidente a condução de ações que possam subsidiar a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas do ponto de vista da identificação dos estudantes em articulação com diferentes setores da instituição, tais como, Registros Acadêmicos, Assistência ao Aluno e Departamento de Ensino.

No ano em análise ocorreu a implementação da IN 12/2018 (IFRS, 2018a), que prevê a necessidade de formulação do Plano Educacional Individualizado; logo, as formas de viabilizar esse registro, a intencionalidade e uso pedagógico desse dispositivo foram intensamente discutidas nas reuniões do grupo e em reuniões extraordinárias com coordenações de cursos, docentes, familiares de estudantes com necessidades educacionais específicas, professores do Atendimento Educacional Especializado das

escolas anteriores dos estudantes ingressantes no IFRS no ano em questão. Os registros dão conta de evidenciar que essa é uma reflexão inacabada e que carrega em seu bojo muitas tensões a respeito da compreensão dos profissionais sobre o que são estratégias pedagógicas individualizadas, adaptações ou flexibilizações curriculares. Nosso entendimento é de que o caminho de investimento deva ser a acessibilidade curricular, a qual entendemos 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. A definição do plano de acessibilidade curricular não pode preceder o encontro com o estudante e as incertezas do processo pedagógico devem ser valoradas como elementos para avançar qualitativamente na aposta da educabilidade do outro.

Nesse viés, o espaço destinado às reuniões para estudo de casos específicos dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a partir das narrativas orais dos profissionais envolvidos e por meio dos registros no PEI, ganha uma dimensão muito importante. Conforme Haas (2016, p. 18), as narrativas de cenas cotidianas escolares é uma forma de analisar a distância irreduzível entre a política como dispositivo de norma ou lei e a política praticada nos cotidianos como currículo “real” e possível, pondo em evidência os desafios, auxiliando a tomada de decisões e a abertura de caminhos na singularidade de cada prática pedagógica delimitada por uma configuração política mais ampla.

Identificamos como um elemento igualmente importante, vinculado às ações de ensino, a atuação propositiva do NAPNE buscando fomentar uma política de educação inclusiva pautada na composição de uma equipe com profissionais de apoio e especializados. Em muitos momentos, o grupo discutiu alternativas para viabilizar a contratação de profissionais temporários, registrando posição formal junto à gestão do *campus* quanto à importância de fomentar uma política a longo prazo sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Considerações

A criação do IFRS data de 29 de dezembro de 2008 e o *campus* Caxias do Sul entrou em funcionamento no ano de 2010, em sede provisória, vindo a ocupar sua sede permanente em 2014. Assim, percebe-se que, em 10 anos, o IFRS avançou bastante na implementação de uma política de educação inclusiva ao formalizar dispositivos normativos que buscam promover o acesso, a permanência e a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Neste sentido, o núcleo de acessibilidade (NAPNE) cumpre uma função importante como mediador dos processos de aprendizagem sobre a inclusão escolar de sua comunidade acadêmica, identificando os aspectos desafiadores em cada contexto e propondo novos arranjos organizacionais ao trabalho pedagógico, investindo na pesquisa e na construção de estratégias construídas de modo cooperativo e colaborativo, instigando a participação e as possibilidades de todos como agentes de inclusão escolar, auxiliando no reconhecimento dos conhecimentos específicos que podem nortear as práticas pedagógicas inclusivas, documentando e registrando a memória das experiências de inclusão escolar no âmbito de cada *campus* e corroborando para o desenvolvimento organizacional da instituição.

Certamente, ainda há muitos desafios a serem superados para otimizar a inclusão plena dos seus estudantes, em especial no que se refere ao fortalecimento do NAPNE. Embora reconheçamos a importância do núcleo, fazemos uma crítica à fragilidade do serviço, uma vez que são poucos núcleos entre os 17 *campi* do IFRS que possuem servidores efetivos.

No caso do *campus* de Caxias do Sul (IFRS), observamos, a partir da atuação do NAPNE em 2019, o movimento oscilante de participação de seus membros entre docentes e técnicos. A participação da comunidade externa foi restrita a momentos pontuais de formação continuada. A regularidade e o engajamento nas ações do núcleo ocorreram com maior evidência entre os estudantes bolsistas de pesquisa e ensino. Portanto, o NAPNE Caxias do Sul, para atender suas funções busca arranjos criativos, apostando em projetos nos quais os estudantes desenvolvem processos de aprendizagem em colaboração com as ações do núcleo. Entendemos que esse arranjo é interessante do ponto de vista de fomentar a cultura inclusiva entre as novas gerações, mas não deve ser a forma principal de realização das ações do núcleo.

A partir dos principais assuntos tratados pelo Núcleo, em seus momentos de reuniões, fica evidente a complexidade das demandas, do ponto de vista político e pedagógico. Os assuntos também sinalizam que o IFRS *Campus* Caxias do Sul vivencia

um momento em sua trajetória institucional que, de certa forma, pode ser estendido aos demais *campi* da instituição, em que os dispositivos para garantia do acesso por parte dos estudantes já foram consolidados. No *campus* Caxias do Sul, no intervalo de 2015 a 2019, as matrículas dos estudantes com NEE aumentaram 8,5 vezes em relação ao número inicial (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019).

Assim, o desafio institucional principal envolve o fluxo escolar dos estudantes com NEE, por meio da viabilização de estratégias e apoios variados que garantam o acesso ao conhecimento pelos estudantes.

Reconhecemos na trajetória institucional do IFRS sua natureza inclusiva e o direcionamento de esforços para consolidar a perspectiva da educação inclusiva, por meio dos NAPNEs, em convergência com os dispositivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Constatamos como desafios a necessidade de ampliar a representatividade do núcleo perante a comunidade acadêmica, por meio da previsão institucional de dispositivos que garantam a regularidade e o pleno atendimento de suas atribuições para fortalecimento de uma cultura inclusiva no seu território. Um dos caminhos nos parece ser a vinculação de profissionais efetivos com capacitação na área da educação especial, a previsão de profissionais concursados nas áreas de conhecimento da educação especial, tais como tradutor/intérprete de Libras em todos os *campi*, a aposta na viabilização do Atendimento Educacional Especializado como dispositivo pedagógico central da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aliado à necessidade de amadurecimento das práticas de acessibilidade curricular, bem como o investimento permanente na formação continuada de sua comunidade acadêmica e território.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 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, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

_____. **Documento Orientador Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu–2013**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2020.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

CORADINI, L.; SANTOS, M. P. dos. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. In: SONZA, A. P. *et al.* (orgs.). **Afirmar – a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020, p. 8-17. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eTHcEJm7oykouKkg5-GFBKATAIEUWXp1/view>. Acesso em: 19 jun. 2020.

HAAS, C. **“Isto é um jogo”**: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 217 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil-RS, 2016.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 168, de 14 de maio de 2010**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2010, p. 18. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/boletim_servico_maio-6.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 022, de 30 de março de 2011**. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2011, p. 26. Disponível em: http://www.caxias.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011410134555622marco_2011-1.pdf_caxias.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 051, de 19 de agosto de 2012**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2012, p. 12. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/boletim_servico_fevereiro-5.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014** – Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2014a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014** – Política de Ações Afirmativas do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2014b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa PROEX/IFRS nº 10, de 07 de dezembro de 2015** – Regulamenta a atuação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2015a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/2015117165852535in_10_-_2015_-_regulamenta_a_atuacao_do_cta_do_ifrs.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 1153, de 19 de agosto de 2015** – Criação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2015b. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Portaria-1153_2015.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 030, de 28 de abril de 2015** – Inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e Pessoas com Deficiência (PCD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2015c. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2015414144522662resolucao_30_15_aprovacao_inclusao_de_cotas_nos_proc_selecao_pos-graduacao_ifrs-1.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 038, de 20 de junho de 2017** – Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAs) do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017523133111737resolucao_038_17_completa.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa nº 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, RS: IFRS, 2018a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 260, de 21 de agosto de 2018**. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2018b, p. 12. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/caxias/wp-content/uploads/sites/8/2018/10/Boletim-Agosto-de-2018.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 018, de 31 de janeiro de 2019** – Designar servidores como membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS *Campus* Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2019a. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/Portaria-n%C2%BA-018-NAPNE-assinada.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 095, de 04 de abril de 2019** – Designar servidores como membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS *Campus* Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2019b. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/02/Portaria-n%C2%BA-095-NAPNE-assinada.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 221, de 19 de setembro de 2019** – Designar servidores como membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS *Campus* Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2019c. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/02/Portaria-n%C2%BA-221-NAPNE-assinada.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Sobre o IFRS**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2019d. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 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, RS: IFRS, 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4639/4582>. Acesso em: 25 jun. 2020.

NAPNE. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRS – *Campus* Caxias do Sul. **Informes e atas**. Caxias do Sul, RS: NAPNE IFRS – *Campus* Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/informes/>. Acesso em: ago. 2020.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal, RN: IFRN, 2010, 28 p. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PERINNI, S. T. Do direito à educação: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: DRAGO, R.; ARAÚJO, M. P. M. (orgs). **Educação Especial e educação inclusiva: teoria, pesquisa e prática**. São Carlos: Pedro & João editores, 2018, p. 47-69.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184/pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.