

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ARTICULAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Clarissa Haas¹

Carolina Mross Sozo²

Eduarda Andréia Pedron Rodrigues³

IFRS - *Campus* Caxias do Sul

CNPQ e FAPERGS

Eixo Temático 2: Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas.

Resumo

O presente estudo aborda a articulação entre currículo e Educação Inclusiva, por meio da análise da institucionalização da elaboração do Plano Educacional Individualizado para os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, matriculados na Educação Básica e no Ensino Superior, no contexto de uma instituição pública federal de educação profissional e tecnológica. A instituição investigada trata-se do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) com foco prioritário na atuação de um de seus 17 *campi*: *Campus* Caxias do Sul. A investigação está amparada na concepção de acessibilidade curricular como premissa necessária para a democratização do conhecimento na escola contemporânea, justificando a sintonia da referida concepção com a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência e com distintas diretrizes orientadoras da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicadas posteriormente. O tratamento dado à temática investigada busca delinear a complexidade que envolve construir um entendimento acerca da gestão do currículo nos processos escolares inclusivos capaz de sustentar a consensualidade necessária para que haja avanços nos processos de inclusão escolar. São identificadas a adoção de distintas terminologias, tais como, flexibilidade curricular, diferenciação curricular, adequações curriculares, adaptações curriculares e acessibilidade curricular para evocar a dimensão do currículo e seus múltiplos sentidos e possibilidades de tradução no cotidiano das práticas pedagógicas. A abordagem da pesquisa é qualitativa e baseia-se na pesquisa documental. Sustenta-se que a potência da elaboração do Plano Educacional Individualizado pauta-se na valorização de sua dimensão

¹ Doutora em Educação (PPGEDU - UFRGS). Professora efetiva da área da Pedagogia no IFRS - *Campus* Caxias do Sul. E-mail: clarissa.haas@caxias.ifrs.edu.br; cla.haas@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática do IFRS - *Campus* Caxias do Sul. Bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPQ). E-mail: carolina.sozo@caxias.ifrs.edu.br; carolinamross@gmail.com

³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática do IFRS - *Campus* Caxias do Sul. Bolsista de iniciação científica (PIBIC/FAPERGS). E-mail: eduarda.rodrigues@caxias.ifrs.edu.br

processual e mnemônica, defendendo a sua caracterização como documentação pedagógica.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Acessibilidade Curricular; Educação Inclusiva.

1 Introdução

No presente artigo, analisamos o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um dispositivo normativo, político e pedagógico que baliza as relações entre currículo e Educação Inclusiva, à medida que norteia o planejamento e a gestão do currículo, o qual caracterizamos como uma “confluência de práticas” (SACRISTÁN, 2000) que envolve em uma de suas dimensões mais específicas os conhecimentos escolares historicamente sistematizados e socialmente reconhecidos como relevantes na educação formal.

O contexto de investigação trata-se do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), cuja trajetória institucional das políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva é marcada pela publicação de sua Política de Ações Afirmativas, por meio da Resolução IFRS 22/2014 (IFRS, 2014b) e pela implementação e institucionalização dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas⁴ (NAPNEs) por intermédio da Resolução IFRS 20/2014 (IFRS, 2014a).

A oficialização do PEI no plano das diretrizes normativas no âmbito do IFRS ocorreu em 2018, por meio da Instrução Normativa (IN) 12/2018 (IFRS, 2018b). Essa medida nos instiga à reflexão acerca da seguinte questão: Como conceber o currículo escolar e nortear as estratégias pedagógicas em uma perspectiva inclusiva?

A formalização do PEI também retoma um aspecto de tensão dentro da área da Educação Especial que envolve a complexidade dos sentidos que podem ser traduzidos no campo das práticas curriculares a partir de uma determinada

⁴ O conceito de Necessidades Educacionais Específicas (NEE) empregado neste texto considera as normativas do IFRS: “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, 2014b, p. 02).

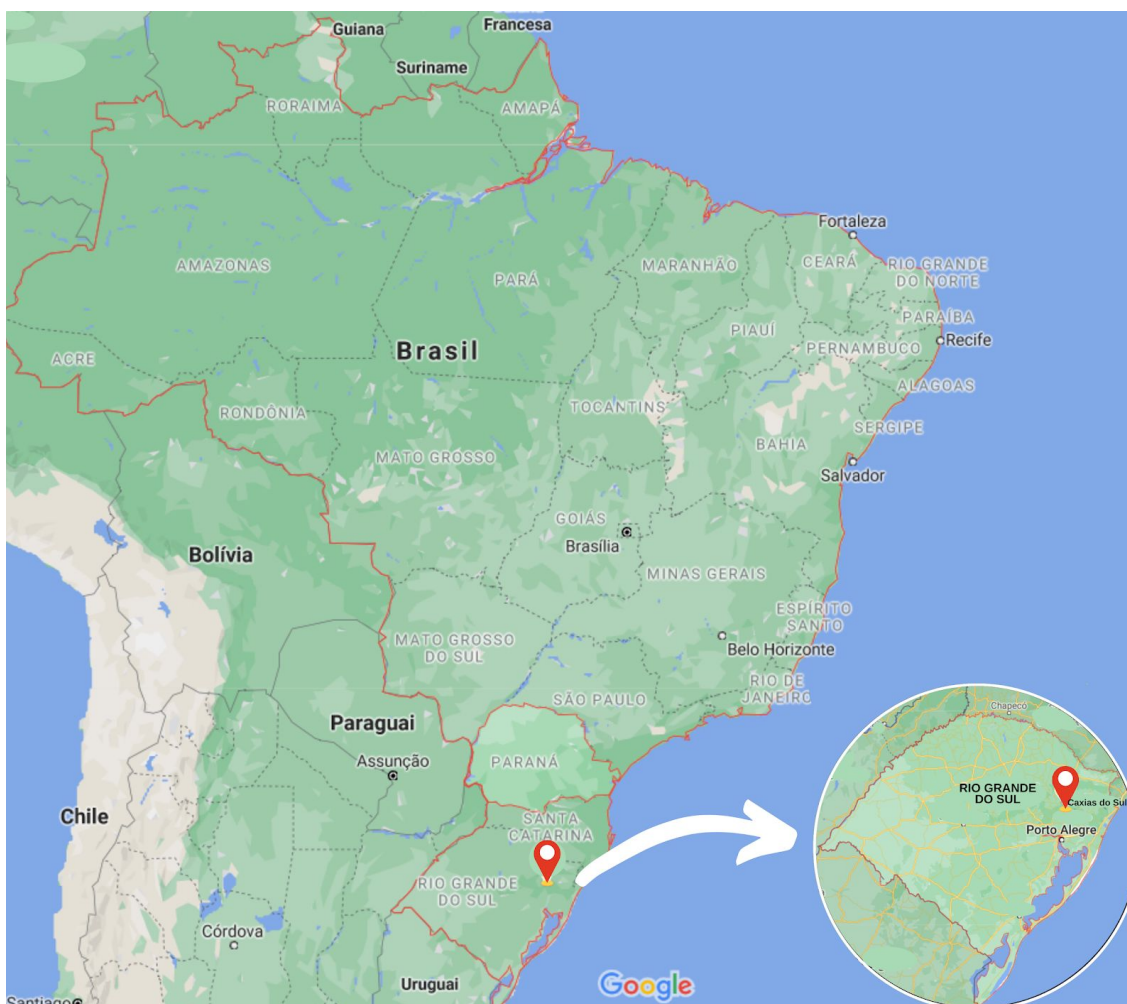
terminologia. Observamos dentro da literatura da área as seguintes denominações para se referir ao itinerário de aprendizagem dos estudantes com deficiência: adaptações, flexibilizações, diferenciações, adequações, acessibilidade curricular. O PEI do IFRS, em sua escrita original, adotou o termo “adaptações curriculares”, alterado mediante publicação de nova IN para “acessibilidade curricular”. Manifestamos nossa adesão ao emprego do termo “acessibilidade curricular”, uma vez que identificamos a sua sintonia com a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a) e com as demais diretrizes orientadoras da Política Nacional de Educação Especial que a sucederam.

O presente estudo, de abordagem qualitativa, baseia-se na pesquisa documental e está estruturado em três seções que abordam consecutivamente: o contexto institucional do IFRS - *Campus* Caxias do Sul e a Educação Inclusiva; a elaboração do PEI no IFRS, analisando-o como uma documentação pedagógica, a partir dos casos de estudantes com acompanhamento do PEI no *Campus* mencionado; a articulação entre currículo e educação inclusiva no plano das diretrizes normativas nacionais.

2 IFRS - *Campus* Caxias do Sul

O IFRS - *Campus* Caxias do Sul está localizado no sul do Brasil, no município de Caxias do Sul, na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul (RS). Caxias do Sul é o segundo município mais populoso do estado.

Figura 1 - Localização geográfica de Caxias do Sul/RS



Fonte: Elaboração própria com base no *Google Maps* (2020).

No ano de 2010, o *campus* Caxias do Sul do IFRS iniciou suas atividades em uma sede provisória. Em 2014, transferiu-se para sua sede definitiva, em bairro periférico do município. Atualmente, o *campus* conta com a oferta de 05 cursos técnicos, 05 cursos de graduação, 01 curso de especialização, 01 curso de Mestrado Profissional *intercampi*. Também realiza oferta regular de cursos de extensão em diversas áreas do conhecimento. Ao todo, estudam mais de mil alunos nos três turnos de oferta dos cursos da instituição (IFRS, 2018a; 2020a).

As primeiras matrículas dos estudantes com NEE no *Campus* Caxias do Sul são datadas de 2015. Assim, no intervalo de 2015 a 2019, as matrículas desses estudantes aumentaram 8,5 vezes em relação ao número inicial,

passando de 02 a 19 matrículas na Educação Básica, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019).

Assim, conforme a gestão do *campus* de Caxias do Sul, a matrícula inicial somava 23 estudantes na Educação Básica, considerando os casos de outras NEE não computadas no Censo Escolar da Educação Básica.

No Ensino Superior, conforme dados da gestão do *campus* de Caxias do Sul, a primeira matrícula de estudante com NEE é datada de 2016, sendo que entre 2016 e 2019, as matrículas ampliaram 08 vezes, passando de 01 para 09 matrículas.

As matrículas no Ensino Médio Técnico englobam todos os sujeitos nomeados como público-alvo da Educação Especial, prevalecendo os casos de deficiência física. Nos cursos de Ensino Superior, o acesso dos estudantes com NEE, por ordem decrescente de matrículas, limita-se à deficiência física, surdez e baixa visão.

Com base na consulta dos registros da gestão do *campus* Caxias do Sul, identificamos 03 formandos no Ensino Médio Técnico: 01 estudante com deficiência auditiva; 01 estudante com baixa visão; 01 estudante com autismo associado a características da Síndrome de Asperger. Não há registros de formandos nos cursos de Ensino Superior; em contrapartida, há o registro de 03 estudantes evadidos e 02 estudantes em situação de trancamento de curso.

3 O PEI no IFRS

Em dezembro de 2018, entrou em vigor a IN nº 12 (IFRS, 2018b) que regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do PEI dos estudantes com NEE do IFRS. Conforme esta norma, deve-se elaborar um PEI para cada um dos estudantes com NEE que necessitem de “adaptações curriculares”. De acordo com a normativa, o PEI é um “recurso pedagógico” com foco individualizado no estudante; é um “registro das adaptações individualizadas” (IFRS, 2018b).

Em setembro de 2020, houve uma atualização da IN que trata sobre o PEI. Dessa forma, a IN 12/2018 (IFRS, 2018b) foi revogada, sendo substituída pela IN 07/2020 (IFRS, 2020b). As mudanças identificadas no texto envolvem a alteração do termo “adaptação curricular” para “acessibilidade curricular” e a inclusão do termo “adaptações razoáveis”. Assim, de acordo com a atual normativa, o PEI deixa de ser abordado como o “registro das adaptações individualizadas que são necessárias para o estudante alcançar suas expectativas de aprendizagem” (IFRS, 2018b, p. 01) e passa a ser concebido como um “registro das estratégias que visam promover a acessibilidade curricular e que são necessárias para alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele” (IFRS, 2020b, p. 01). Nos demais aspectos permanece o texto do conceito de PEI adotado na normativa anterior, assegurando o caráter processual e colaborativo da elaboração da documentação.

Quanto à identificação dos estudantes com NEE, são listadas três formas: na matrícula, de modo espontâneo pela família ou estudante; por identificação dos docentes e/ou técnicos administrativos vinculados ao setor de ensino (IFRS, 2020b, p. 03). A adesão ao PEI como instrumento pedagógico pode ser recusada pela família (IFRS, 2020b, p. 03).

O NAPNE, o Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil são apontados na normativa como os agentes de apoio aos docentes na elaboração do PEI, de modo colaborativo. Assim, a IN, no artigo 8º, incentiva os encontros periódicos com os docentes dos estudantes com NEE para a discussão das especificidades dos estudantes e das estratégias de ensino-aprendizagem. Também prevê que os docentes realizem a oferta de estudos orientados individualizados aos estudantes, no contraturno das aulas (IFRS, 2020b, p. 04). A nossa leitura é que a aposta no trabalho colaborativo é profícua e deve ser a premissa dos arranjos curriculares nos processos escolares inclusivos. Contudo, cabe mencionar que a equipe do NAPNE é composta por membros da sua comunidade acadêmica que se voluntariam e são eleitos para a função por tempo determinado. O Núcleo no *Campus* Caxias do Sul (e na maioria dos

campi do IFRS) não conta com membros efetivos e poucos são aqueles que têm profissionais especializados para dar suporte aos processos de inclusão escolar. No momento, o IFRS também não contempla em sua política o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A IN, desde sua redação original por meio da IN 12/2018 (IFRS, 2018b) prevê uma estrutura metodológica para elaboração do PEI, trazendo o modelo como anexo da normativa. Assim, os elementos textuais que devem fazer parte do PEI são: *identificação* do estudante; *histórico escolar* do estudante; suas *necessidades educacionais específicas*; *conhecimentos, habilidades, capacidades e interesses* do estudante, bem como suas *dificuldades* nas áreas de conhecimento. A normativa aponta que esses campos devem ser elaborados colaborativamente entre a Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil, NAPNE e docentes do estudante. O campo que na IN 12/2018 (IFRS, 2018b) era tratado como “*adaptações curriculares*” e na IN 07/2020 (IFRS, 2020b) é tratado como “*acessibilidade curricular*” é de responsabilidade de preenchimento dos docentes. Esse campo indica a necessidade do registro dos *objetivos específicos, conteúdos programáticos, metodologias e avaliação* do estudante em questão, a partir do plano geral do componente curricular. No item *conteúdo programático*, consta a observação de que os docentes podem “priorizar” e “substituir conteúdos” (IFRS, 2020b) conforme a necessidade do estudante. Entendemos que esse apontamento deva ser analisado com cautela e com a ressalva de que a seleção de conteúdos não pode anteceder a relação pedagógica com o estudante, sob pena de comprometer a inclusão escolar. Também há indicação no documento para a redação de um parecer do docente ao final de cada período (semestral ou trimestral) de vigência do PEI.

3.1 Casos de estudantes com PEI

A elaboração do PEI como registro pedagógico formal iniciou em 2019 no IFRS. Desse modo, a cultura pedagógica para elaboração do documento ainda está se constituindo em cada *campi*. No *campus* Caxias do Sul - IFRS, o processo vem ocorrendo de modo gradual, entre acertos e aspectos a

melhorar, principalmente no que envolve a familiarização dos docentes com o registro, realizando a sua atualização permanente.

No ano de 2019, em reuniões entre os agentes envolvidos (Setor Pedagógico, NAPNE e Assistência Social), considerou-se que, dentre os 32 estudantes com NEE (23 no nível da Educação Básica e 09 no Ensino Superior), 13 estudantes necessitavam de estratégias de acessibilidade curricular, motivando a formalização do PEI.

Abaixo, apresenta-se o quantitativo de alunos que possuíam o PEI no IFRS - *Campus Caxias do Sul* no ano de 2019.

Quadro 1 - Quantitativo de alunos que possuíam o acompanhamento por meio do PEI no IFRS - *Campus Caxias do Sul* (2019)

| Tipologia | Ano |
|-------------------------|-----------|
| | 2019 |
| NEE | 13 |
| Baixa Visão | 2 |
| Surdez | 2 |
| Deficiência Auditiva | 1 |
| Deficiência Física | 3 |
| Deficiência Intelectual | 2 |
| Autismo | 3 |

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao analisarmos os casos de discentes com PEI, de acordo com as etapas e níveis de ensino, podemos afirmar que 06 estudantes eram do Ensino Médio Técnico Integrado, sendo: 01 aluno com surdez, 01 com deficiência física (Paralisia Cerebral), 01 com deficiência intelectual (associado à Síndrome de Down) e 03 com autismo. No curso Técnico Subsequente eram 03 estudantes: 01 com deficiência auditiva, 01 com deficiência física e 01 com deficiência intelectual (associada ao Transtorno do Déficit de Atenção - TDAH). No curso Técnico integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram 02 alunos: 01 com deficiência física e um 01 com baixa visão. E, ainda, no Ensino Superior eram 02 discentes: 01 com baixa visão e 01 com surdez.

Com relação à forma e regularidade dos registros, cada caso tem suas peculiaridades. A maior parte dos estudantes necessitam de estratégias de acessibilidade que envolvem o formato de apresentação dos conteúdos, resultando em apoios pontuais, tais como: uso de tecnologia assistiva; tradução simultânea do intérprete/tradutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula. Logo, o PEI desses estudantes é igualmente pontual e conciso.

Observamos que o PEI assume a característica de uma “longa narrativa”, no caso dos estudantes considerados de maior complexidade na previsão de apoios pedagógicos e estratégias de acessibilidade, ou seja, aqueles casos que exigem da docência um olhar sensível e uma escuta permanente. No *campus* Caxias do Sul-IFRS, compõem essa narrativa prolixa, em 2019, os casos de 03 estudantes do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico: 01 estudante com deficiência física (associado à paralisia cerebral) matriculado no Técnico em Fabricação Mecânica; 01 estudante com autismo, matriculado no Técnico em Química; 01 estudante com deficiência intelectual (associado à Síndrome de Down) matriculado no Técnico em Química. Os PEIs desses 03 estudantes retratam a trajetória dos acertos e dificuldades na busca da acessibilidade curricular; também deflagram que nem sempre a narrativa de aposta na escolarização dos estudantes é convergente entre os docentes dos diferentes componentes curriculares, servindo como um instrumento de reflexão e formação sobre a concepção de deficiência que prevalece na cultura escolar.

Consideramos que a potência da documentação está no entendimento do caráter processual do registro. Esse não pode ser visto como um planejamento específico a ser realizado no início de cada período, comparado ao plano geral da turma. Não cabe rigidez na sua formalização. Precisa ser abordado como um documento que recolhe do cotidiano da sala de aula as “pistas” dos caminhos e estratégias possíveis; que tem caráter de um “rascunho” permanente ou de uma narrativa que cabe atualização constante, cuja memória do vivido pode antecipar estratégias para o período/ano escolar seguinte.

Encontramos “eco” para pensar a relevância do caráter processual do registro do PEI, no conceito de “documentação pedagógica” descrito como uma “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” (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 445).

Cabe considerar que o termo “Plano Educacional Individualizado” tem uma herança de um modelo clínico de Educação Especial podendo ser associado às práticas pedagógicas de individualização com caráter meramente instrumental e funcional ou de desenvolvimento social das pessoas com deficiência. Assim, o desafio da escola contemporânea é ressignificar os sentidos da referida estratégia pedagógica aliada à perspectiva da documentação pedagógica.

4 Currículo e Educação Inclusiva

O mapeamento das principais diretrizes legais e normativas da Política Nacional de Educação Inclusiva, publicadas desde o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), trazem alguns indícios que justificam a institucionalização do PEI nos estabelecimentos escolares. Embora não haja o uso explícito do termo “Plano Educacional Individualizado” analisamos como indicativos da necessidade de articulação entre currículo e Educação Inclusiva os seguintes termos: “medidas de apoio individualizadas e efetivas” (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2011); “medidas individualizadas e coletivas” (BRASIL, 2015); “adaptações razoáveis” (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2015).

Identificamos que a origem dos referidos termos retomados nas legislações subsequentes derivam da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a) e endossa a relevância das diretrizes desse documento como preceito legal e de viés político e pedagógico para a orientação das práticas pedagógicas inclusivas. Quando se lê “medidas de apoio individualizadas” há um destaque nos textos legais para que as medidas individualizadas sejam “efetivas”, ou seja, possam garantir o desenvolvimento

acadêmico e social dos estudantes com deficiência, evidenciando uma preocupação clara com o percurso de aprendizagem. Também é interessante observar a redação dada pela Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015) que ao tratar acerca das medidas individualizadas acrescenta a palavra “coletivas”, o que, em nosso entender, é pertinente e pode ser lido como uma referência expressa da articulação necessária entre as necessidades individuais de aprendizagem do estudante ao projeto coletivo de ensino-aprendizagem que a experiência de frequentar a escola propõe.

Com relação às adaptações razoáveis é importante considerar os termos das diretrizes oficiais da política para descolar o termo “adaptações” da leitura simplificador e reducionista do currículo (GARCIA, 2005; HAAS; BAPTISTA, 2015; GARCIA; MICHELS, 2018; XAVIER, 2018), na qual a deficiência justifica o empobrecimento curricular, transformando a “adaptação curricular em facilitação e promoção automática do estudante” (HAAS; BAPTISTA, 2015, p. 04). Para Garcia (2005), as adaptações na cultura escolar assumem a conotação de um diagnóstico seguido de um prognóstico curricular, uma vez que “conteúdos básicos” permanecem ou são eliminados segundo as “diferenças individuais” (GARCIA, 2005, p. 09). As adaptações razoáveis, nos termos da LBI, são:

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015, art. 26, VI)

Portanto, a razoabilidade das adaptações deve ser construída com base no critério da igualdade de condições e oportunidades das pessoas com deficiência com as demais pessoas. E, nesse sentido, compreendemos que a reflexão sobre as adaptações razoáveis nas formas de acesso ao currículo escolar devem considerar a democratização do conhecimento como papel social da escola.

A literatura acadêmica da área aponta divergências com relação à adoção e concepção das terminologias que envolvem o currículo e a Educação Inclusiva.

Em geral, observamos que as posições que defendem uma leitura do currículo diferenciado e distante do percurso geral da turma ao estudante com deficiência baseiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), cuja elaboração é anterior ao documento orientador da Política de Educação Especial (BRASIL, 2008) e, conseqüentemente, está desalinhado da perspectiva da acessibilidade curricular. Conforme Haas e Baptista (2015), o caminho da acessibilidade curricular é aquele que articula as dimensões individual e coletiva na ação pedagógica:

parece um caminho promissor [...] aquele que problematiza o equilíbrio entre as dimensões coletiva e individual que devem estar presentes na escolarização de um estudante com deficiência, de modo que sua trajetória seja individualizada, mas ao mesmo tempo possa ser reconhecida como parte da história coletiva construída na sala de aula com seus pares (p. 14).

Avançando na análise dos documentos nacionais orientadores da política em foco, observamos que o termo “plano” aparece expressamente na Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009b) que traz as diretrizes para o AEE. Essa resolução, no artigo 13, inciso II, menciona a palavra “plano” vinculada ao AEE para avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e da acessibilidade. Percebemos que essa é uma dimensão do planejamento pedagógico que contempla a figura do profissional especialista em Educação Especial e que diferencia-se do PEI proposto no IFRS, cuja atuação protagonista é do professor das áreas curriculares.

5 Considerações

As diretrizes orientadoras da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sinalizam indícios para articular currículo e Educação Inclusiva. Cabe o aprofundamento desse debate, propondo respostas possíveis e contextualizadas a partir dos cotidianos escolares e amparadas na radicalidade da defesa da inclusão escolar como direito humano, individual, social e incondicional à escolarização nas escolas de ensino comum.

Desse modo, ao retomarmos a elaboração do PEI como formalidade na trajetória dos estudantes com NEE do IFRS, consideramos um avanço político e pedagógico a adoção do procedimento, bem como, a revisão conceitual (adaptações curriculares à acessibilidade curricular) que o IFRS procedeu na IN que orienta essa medida. Também cabe salientar que a mera institucionalização do PEI, por normativa, não garante a sua eficiência nos processos escolares inclusivos, sendo necessário o investimento continuado na perspectiva da Educação Inclusiva, alicerçada na importância do trabalho pedagógico colaborativo, no fortalecimento dos NAPNEs por meio da composição de equipes de trabalho contemplando profissionais especializados; e na cultura de uma docência que registra a sua prática como ato reflexivo e formativo.

A elaboração do PEI é capaz de fomentar a meta da inclusão plena alinhada a uma docência que reconhece que aprender na escola requer uma compreensão epistemológica do ato de aprender como uma dinâmica social e compartilhada; envolve conceber a aula como um recorte temporal cujo objetivo é a aposta permanente em aproximar os estudantes de um objeto desconhecido e torná-lo familiar ou comum a todos, por meio de diferentes ferramentas didáticas de tradução do objeto de estudo em um formato cognoscível, contemplando as distintas e singulares modalidades de aprendizagem.

Reiteramos o caráter de potência do PEI como documentação pedagógica da trajetória de escolarização dos estudantes com NEE, tendo em vista o caminho da acessibilidade curricular como meta da inclusão plena.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009** – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 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: ago. 2020.

BRASIL. **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, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: ago. 2020.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC)/Secretaria de Educação Fundamental (SEF)/Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1998. Disponível: http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **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: ago. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 04, 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: ago. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. *In: Reunião Anual da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*, 28., 2005. **Anais [...]** Caxambu, MG, 2005, p. 01-17. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15250int.rtf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de Educação Especial e Currículo: disputas sobre a natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, v. 19, n. 55. Out./Dez. 2018, p. 54-70. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239/27281>. Acesso em: 10 abr. 2020.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Currículo e Educação Especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. *In: Reunião Anual da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Cursos**. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2020a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/caxias/cursos/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Histórico IFRS Campus Caxias do Sul**. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2018a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/caxias/institucional/historico/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

IFRS. 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, 2018b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/IN-12-2018-PEI-publicacao.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

IFRS. 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, 2020b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

IFRS. 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.

IFRS. 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.

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, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel 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.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo** uma reflexão sobre a prática. POA: Artmed, 2000.

XAVIER, Maíra da Silva. **Acessibilidade curricular**: Refletindo Sobre Conceitos e o Trabalho Pedagógico. 2018. 93 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17084/DIS_PPGEDUCACAO_2018_XAVIER_MAIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2020.