

# A construção do *Plano Educacional Individualizado* intermediado pelo NAPNE: caminhos para a inclusão

Ana Leila de Melo Soares <sup>1</sup>  
Paulo Ivo Silva de Medeiros <sup>2</sup>

## Resumo

No contexto das práticas pedagógicas inclusivas, o *Plano Educacional Individualizado* (PEI) é uma possibilidade de otimização do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência. Neste estudo se reflete sobre o processo de construção e implementação do PEI, mediado pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e pela equipe multiprofissional, para atendimento/inclusão de um aluno com deficiência física de um instituto federal. As ações desenvolvidas pelo NAPNE, a atuação dos professores, da equipe multiprofissional, do aluno e da família constituíram material empírico deste trabalho. Nós realizamos uma pesquisa qualitativa através de uma entrevista semiestruturada aplicada remotamente e analisamos através da análise de conteúdo por meio da categorização de respostas e informações obtidas junto aos participantes. Os resultados sinalizam que uma proposta pedagógica construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, com a participação da família e do aluno como protagonista de sua aprendizagem, torna possível adaptações individualizadas que considerem as diferentes necessidades e especificidades do estudante. Este estudo enfatiza também uma discussão relevante sobre a importância do NAPNE enquanto ponte para a inclusão de estudantes nos institutos federais.

**Palavras -chave:** necessidades educacionais especiais, planejamento educacional, educação inclusiva, formação continuada, deficiência física



<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil  
analeilams74@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Recibido: 28/06/2022  
Revisado: 15/07/2022  
Aprobado: 26/10/2022  
Publicado: 30/12/2022

**Para citar este artículo:** Soares, A.L.M., & Medeiros, P.I.S. (2022). La construcción del Plan educativo individualizado intermediado por el NAPNE: caminos hacia la inclusión. *Praxis & Saber*, 13(35), e14385 . <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14385>

# **Designing the *Individualized Educational Plan* mediated by the NAPNE: pathways to inclusion**

## **Abstract**

In the context of inclusive pedagogical practices, the *Individualized Educational Plan* (IEP) allows for the optimization of the teaching-learning process of people with disabilities. This study addresses the process of designing and implementing the IEP, mediated by the Support Center for People with Specific Educational Needs (NAPNE) and the multiprofessional team, for the care/inclusion of a student with physical disability in a federal institute. The actions developed by the NAPNE, the teachers, the multidisciplinary team, the student, and the family made up the empirical material for this work. This research project is of a qualitative nature, using semi-structured interviews applied remotely and content analysis through the categorization of answers and information obtained from the participants. The results indicate that a pedagogical proposal designed collaboratively by the professionals of the educational institution, with the participation of the family and the student himself as the protagonist of his own learning, allows for individualized adaptations that take the different needs and specificities of the student into account. This study also emphasizes a relevant discussion about the importance of the NAPNE as a bridge towards the inclusion of students in federal institutes.

**Keywords:** special educational needs, educational planning, inclusive education, continuing education, physical disability

## **La construcción del *Plan educativo individualizado* intermediado por el NAPNE: caminos hacia la inclusión**

## **Resumen**

En el contexto de las prácticas pedagógicas inclusivas, el *Plan educativo individualizado* (PEI) es una posibilidad para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad. En este estudio se reflexiona sobre el proceso de construcción e implementación del PEI, mediado por el Centro de Apoyo a Personas con Necesidades Educativas Específicas (NAPNE) y por el equipo multiprofesional, para la atención/inclusión de un alumno con discapacidad física en un instituto federal. Las acciones del NAPNE, de los docentes, del equipo multidisciplinario, del estudiante y de la familia constituyeron material empírico para este trabajo. La investigación es cualitativa con el uso de entrevistas semiestructuradas aplicadas a distancia. El análisis se hizo a través del análisis de contenido con la categorización de las respuestas y de la información obtenida de los participantes. Los resultados indican que una propuesta pedagógica construida colaborativamente por los profesionales de la institución educativa, con la participación de la familia y del alumno como protagonista de su aprendizaje, posibilita adaptaciones individualizadas que tienen en cuenta las diferentes necesidades y especificidades del alumno. Este estudio también enfatiza en una discusión relevante sobre la importancia del NAPNE como puente para la inclusión de estudiantes en institutos federales.

**Palabras clave:** necesidades educativas especiales, planeación educativa, educación inclusiva, formación continua, discapacidad física

No contexto brasileiro, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* potencializa e reafirma a educação como paradigma educacional baseado na compreensão de direitos humanos que concilia harmonicamente igualdade e diferença como elementos indissociáveis, com vistas à garantia do atendimento à diversidade humana (Brasil, 2008). Na mesma direção, a *Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* (Brasil, 1997) destaca que para assegurar uma educação de qualidade, que respeite a diversidade e responda às necessidades dos alunos, é necessário considerar as diferentes formas e ritmos de aprendizagem, novas metodologias de ensino, currículo adequado, recursos e parcerias com apoio da comunidade (Brasil, 2001).

A compreensão do princípio de educação para todos e dos referenciais educacionais inclusivos implicam mudanças e adaptações da escola para que, independentemente das especificidades, todos os alunos sejam atendidos (Brasil, 2008). Conforme as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, 2001), as escolas precisam se organizar para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), devendo matricular e garantir uma educação de qualidade para todos.

Zanato e Gimenez (2017) enfatizam que as adaptações curriculares podem ser compreendidas como uma possibilidade de atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, os autores destacam que, a partir de propostas curriculares que considerem as diferenças, as características e as peculiaridades dos alunos, é possível fazer adaptações, sejam elas referentes a materiais, objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade, avaliação, que atendam às NEE deles.

Os dispositivos legais, em geral, garantem o acesso aos sistemas regulares de ensino. No entanto, “não subsidiam a permanência, com sucesso, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas nesses espaços” (Pereira, 2014, p. 18). Cabe enfatizar aqui que a educação inclusiva deve ser compreendida como “uma ação política, cultural, social e pedagógica” (Brasil, 2008, p. 1) e pressupõe repensar e problematizar a função social da escola no contexto das políticas de educação inclusiva (Dainez & Smolka, 2019). Para Glat *et al.* (2012), os planejamentos educacionais devem considerar a individualização como base para a atuação pedagógica.

Em consonância com as propostas pedagógicas inclusivas, o *Plano Educacional Individualizado* (PEI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) foi definido como “recurso pedagógico”, “registro das adaptações individualizadas” e “proposta pedagógica compartilhada” conforme à Deliberação 27 (IFRN, 2020), a qual tem por finalidade regulamentar os fluxos e procedimentos para a construção e acompanhamento do PEI na instituição, o qual é entendido como:

um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um registro das adaptações individualizadas que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. (cap. 1, art. 2)

Cabe ressaltar, no contexto do IFRN, a ênfase dada à elaboração do PEI como uma construção colaborativa, com a participação ativa da equipe multiprofissional, em que o Núcleo

de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é o responsável pela sistematização do documento (IFRN, 2020, cap. 4, art. 7).

O NAPNE é um grupo de trabalho e estudo permanente, ligado a Pró-reitora de Ensino e, mais estreitamente, às Diretorias Acadêmicas no âmbito de cada campus. Foi institucionalizado no IFRN em 2012 pela Portaria n.º 1533, de 21/05/2012. No que se refere ao público atendido pelo NAPNE, compreendido como estudantes com necessidades educacionais específicas, observa-se que a adoção de tal nomenclatura reflete a necessidade de “ampliação do público para além dos discentes com alguma deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação” (Sonza *et al.*, 2020, p. 3). Assim, tal adoção pode nos levar a defender a utilização do termo *necessidades educacionais específicas* no lugar de NEE, como bem propõe Reis (2022):

Da mesma forma que o termo “pessoas com necessidades especiais” já foi combatido, acreditamos que o termo “necessidade educacional especial” pode trazer consigo uma visão mais assistencialista. Entendemos a pessoa com deficiência em sua singularidade, em um contexto específico. Assim, defendemos a utilização do termo “necessidade educacional específica” para discorrer sobre as adequações necessárias para a interação do sujeito com o ambiente ou objeto de estudo. (p. 78)

Diante do exposto, este estudo busca refletir sobre o processo de construção e implementação do PEI mediado pelo NAPNE do IFRN Campus Ceará-Mirim (CM), com o objetivo de analisar as ações pedagógicas mediadas pelo NAPNE e a equipe multiprofissional para o atendimento/inclusão de um aluno com deficiência física para, dessa forma, identificar as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas pelos professores para tornar o currículo escolar acessível ao aluno e refletir sobre a atuação do aluno como protagonista de sua aprendizagem e a atuação da família no processo de escolarização.

### **Contexto do PEI**

Com vistas à garantia do atendimento à diversidade humana, a perspectiva de educação sob o paradigma da inclusão cria inúmeros desafios às instituições e a seus currículos para atender aos alunos com deficiência. O *Plano Nacional de Educação* (Brasil, 2015) estabelece metas para serem cumpridas no período da sua vigência de dez anos, dentre as quais destaca-se a meta 4 que visa a

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (p. 67)

Costa e Schmidt (2019) mencionam a existência de vias de acesso na legislação para auxiliar nesse atendimento, como a Resolução n.º 2/2001, que fornece o fundamento legal para a elaboração e execução de planejamentos pedagógicos diversificados e determina às escolas a oferta de currículos flexíveis, utilizando recursos didáticos e metodologias de ensino adequados ao desenvolvimento do aluno. Assim, conforme estes autores,

observa-se que permanecem as exigências às escolas quanto à necessidade de organização de pessoal, da logística e de ensino para receber os alunos com deficiências, estabelecidas

na resolução n.º 2/2001; associadas, atualmente, a uma ênfase no Atendimento Educacional Especializado, descrevendo-o como o núcleo para organizar e orientar as atividades de Educação Especial na escola... Os planejamentos individuais também podem contribuir para atender as demandas dos alunos com deficiência. O PEI, por exemplo, é uma metodologia de avaliação ampla, contando com a participação direta e articulada de todos os envolvidos com o aluno, e pode propiciar uma análise pormenorizada da situação de aprendizagem do estudante, para atender às diretrizes legais de acessibilidade ao currículo. (p. 106)

Os estudos de Costa e Schmidt (2019), de Valadão e Mendes (2018) e de Pereira (2014), dentre outros pesquisadores, evidenciam que o PEI pode atender a diferentes NEE, viabilizando condições adequadas à inclusão de alunos com deficiência em escola regular de ensino. O Decreto n.º 10.502 (Brasil, 2020) ratifica a necessidade de:

Planos de desenvolvimento individual e escolar — instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (cap. 1, art. 2)

Em consonância como o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (Brasil, 2015), compreende-se *pessoa com deficiência* aquela com impedimento, de longo prazo, seja referente a sua condição física, mental, intelectual ou sensorial, a qual “em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (art. 2).

Valadão e Mendes (2018), ao traçar um panorama histórico sobre o PEI, destacam três fases importantes para compreendermos a história da educação especial e refletirmos sobre a educação inclusiva. Resumidamente, ocorridas de modo não linear, a primeira fase trata-se de um público que foi excluído totalmente do processo de escolarização. A segunda refere-se à segregação escolar, com a frequência desse público às instituições — com fins educacionais pedagógicos, ou não —, porém em um sistema que ocorria separado e paralelamente à educação destinada aos demais alunos. Por fim, a terceira fase, é caracterizada pela inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, junto de todos, sem separação. Conforme estes autores, cabe enfatizar que

ao longo dessas duas últimas fases, em que já se parte do princípio do direito à educação dessa população, é que começa a emergir o problema de planejar o ensino para esses estudantes que antes não frequentavam as escolas. Na fase da segregação, o planejamento era centrado na instituição e tinha como objetivo específico alterar ou amenizar o déficit causado pela deficiência do estudante. (p. 4)

Além disso, nesse percurso histórico se evidencia a evolução de um modelo de planejamento com foco na instituição para um planejamento educacional voltado para o indivíduo, por meio de abordagens que partilham de princípios e valores, tais como

a normalização do ensino no ambiente natural da comunidade; a importância de se evitar rótulos que despersonalizam as pessoas e os procedimentos que discriminam com base na

diferença; o fato de contemplar as vozes das pessoas PAEE e daqueles que as conhecem; e a ênfase na construção de relacionamentos, na individualização dos suportes, no aumento das expectativas de desenvolvimento. (Valadão & Mendes, 2018, p. 5)

Compartilhando desses valores, com vistas a um planejamento centrado no aluno, elaborado colaborativamente, com metas acadêmicas e funcionais aos educandos com deficiência, o PEI pode ser uma forma de operacionalizar a individualização do ensino e nortear as ações pedagógicas do professor (Pereira, 2014). Para tanto, precisamos conhecer a amplitude desse dispositivo educacional, assim definido por alguns pesquisadores.

Objetivando aprofundar os conhecimentos a respeito do PEI, Costa e Schmidt (2019) realizaram uma análise conceitual por meio de uma pesquisa bibliográfica, que buscou compreender, dentre outros aspectos, suas concepções teóricas. Eles destacam que o conceito de PEI é amplo e difuso, com diversas nomeações atribuídas como: “instrumento, recurso, registro, mapa, estratégia, ferramenta, documento ou processo” (p. 104). Contudo, é possível encontrarmos critérios comuns na construção e implementação do PEI como a avaliação diagnóstica, atuação de uma equipe multidisciplinar, planejamentos de metas e prazos e avaliação contínua.

A análise conceitual feita por Costa e Schmidt (2019), com base nos estudos realizados, gerou três categorias para refinar a compreensão do conceito do PEI: (1) instrumental, (2) operacional e (3) documental. A primeira refere-se ao PEI enquanto objeto — instrumento, registro, mapa, ferramenta —, utilizado como mecanismos para potencializar a inclusão e o aprendizado dos alunos com deficiência, e possibilitar de forma mais efetiva a orientação aos professores.

As ideias associadas semanticamente à palavra instrumento (individualização, otimização, norteamto, avaliação, trabalho, currículo, interação e dinamismo) sugerem o uso deste objeto especialmente na escolarização de alunos, com foco na qualidade educacional a eles ofertada, e que compreende uma esfera de atuação ampla e pontual, de natureza volátil. Em síntese, descrevem um tipo de instrumento maleável, preciso e que deve estar “ligado” a outros de maneira contextual. (Costa & Schmidt, 2019, p. 114)

A categoria operacional, por sua vez, vem imbricada do sentido de proposta, forma, estratégia, elemento e alternativa, relacionada mais diretamente às ações inclusivas a serem realizadas pela equipe multidisciplinar e comunidade escolar. “Este significado implica o nível pragmático da inclusão escolar desempenhado pelos profissionais e gestores da educação” (Costa & Schmidt, 2019, p. 114).

A terceira e última categoria proposta pelos autores, compreende aspectos legais — documentos, declaração, processo —, definida como documental. Ela

é referida a partir de uma perspectiva legal/histórica, orientada para os direitos a uma inclusão com qualidade dos alunos com deficiências. Neste contexto estão referidas também as responsabilidades da escola, dos agentes de educação, dos pais e alunos no sentido de garantir que a qualidade da educação esteja registrada de forma documentada. (Costa & Schmidt, 2019, p. 115)

Com essa análise os autores concluem que todos os sentidos acima explicitados, constitutivos do PEI, operam conjuntamente formando uma unidade, levando-os a considerar o PEI como uma metodologia de trabalho, em termos conceituais, com instrumentos, técnicas e outros elementos presentes. Claramente é compreendido como “um guia das ações pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante, podendo ser definido como uma metodologia a ser implementada no planejamento escolar de todos os alunos, mas especialmente daqueles com deficiência” (Costa & Schmidt, 2019, p. 116).

## Metodologia

### *Local de estudo e caracterização da amostra*

Esta pesquisa foi realizada no IFRN Campus CM, localizado no estado brasileiro do Rio Grande do Norte. Criado para ser um polo de tecnologia na região, o campus foi inaugurado em 2013, com foco de atuação nos eixos de *informação e comunicação* e de *ambiente e saúde*. Realiza, também, ações de pesquisa e extensão, que proporcionam o desenvolvimento da região, impulsionando os setores econômicos e sociais. Atualmente são ofertados na instituição cursos de nível médio, formação inicial e continuada, nível superior e pós-graduação.

Em decorrência da atual pandemia — SARS-COV-2 —, o campus teve suas atividades acadêmicas suspensas em 17 de março de 2020. A retomada das aulas no campus ocorreu no mês de outubro, conforme calendário acadêmico, em caráter excepcional, por meio do ensino remoto emergencial (ERE).

Visando ao cumprimento do *Calendário Acadêmico de Referência 2020*, o ERE, no âmbito do IFRN, foi inicialmente organizado pela Orientação Normativa (ON) 3/2020 e regulamentado pela ON 4/2020, a qual estabelece as diretrizes pedagógicas que regulamentam a retomada das aulas por meio de ERE. Dentro desse contexto, o período da pesquisa compreendeu os dois semestres letivos de 2020 e o primeiro semestre letivo de 2021, em uma conjuntura assinalada pelos impactos da pandemia e do ERE.

Os sujeitos da pesquisa foram 23 participantes: quatro integrantes do NAPNE do campus CM e um discente com diagnóstico de deficiência física; visando à participação da família, contamos também com a mãe, responsável por acompanhar o processo de escolarização do discente desde sua entrada no IFRN; 16 docentes responsáveis por ministrarem as disciplinas cursadas pelo aluno no período de 2020-2021; e a psicopedagoga do campus, contratada pela instituição, que atuou diretamente no trabalho de acompanhamento ao aluno, participando ativamente no ano letivo de 2020 das reuniões e ações desenvolvidas pelo NAPNE.

Conforme Portaria n.º 102/2021 do IFRN, o NAPNE tem em sua composição: docente/coordenadora (1), tradutor intérprete de libras (1), membro da equipe técnico-pedagógica (1), psicóloga (1), assistente social (1), representantes docentes (4), representantes discentes (3) e representante da comunidade externa (1). Para participar da pesquisa foram selecionados quatro membros do NAPNE e foram utilizadas como critério a participação efetiva no trabalho de acompanhamento ao aluno e a presença nas reuniões regulares e nas ações realizadas

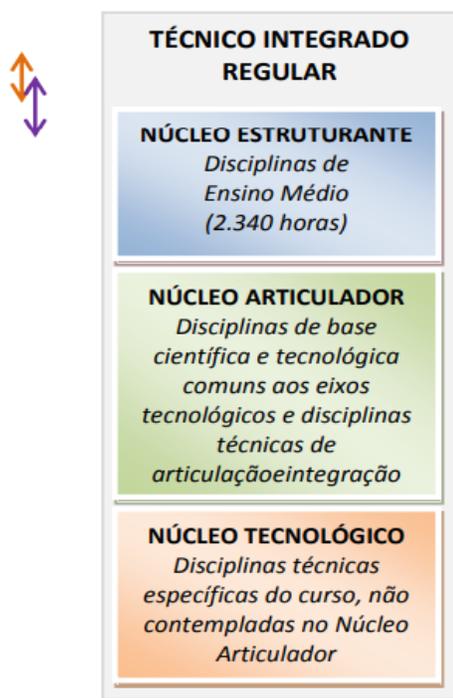
pelo núcleo. Desse modo, são eles: o membro da ETEP, a psicóloga, a assistente social e a coordenadora do núcleo.

O discente participante da pesquisa é aluno do Curso Técnico Integrado em Informática. Ele foi o único aluno na condição de pessoa com deficiência que ingressou no campus CM em 2020 pelo sistema de cotas, de acordo com a lei nº 12.711/12 (Brasil, 2012). Ele foi submetido a uma avaliação médica singular no ato da matrícula de acordo com o Edital n.º 29/2019-PROEN/IFRN, a qual atestou que o aluno se encontra amparado nas descrições do Decreto 3298 (Brasil, 1999), que versa sobre a *Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência* e tem como objetivo garantir a efetivação de seus direitos individuais e sociais. Ele possui o diagnóstico médico de hemiplegia — deficiência física — com sequela motora que o impede de deambular adequadamente. Apresenta também dificuldades de aprendizagem, algumas delas relacionadas à escrita e a situações que envolvem o raciocínio lógico, que requerem a utilização de estratégias e recursos específicos, segundo avaliação da psicopedagoga que atuou junto ao NAPNE.

Foram selecionados 16 professores que atuaram no ano letivo de 2020-2021, ministrando as disciplinas da matriz curricular do curso ao referido aluno. Segundo o *Projeto Pedagógico do Curso de Informática* (IFRN, 2011), as 16 disciplinas estão distribuídas em núcleo estruturante, núcleo articulador e núcleo tecnológico (figura 1):

**Figura 1**

Representação gráfica do desenho e da organização curricular dos cursos técnicos integrados



Nota. Tomado de *Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma integrada, presencial* (IFRN, 2011).

### ***Coleta de dados***

Foram organizados formulários eletrônicos com a finalidade de realizar entrevistas semiestruturadas com cada sujeito selecionado. Os formulários foram aplicados entre novembro e dezembro de 2021. Em relação ao aluno, a entrevista foi realizada através de videoconferência, pois este tem certa dificuldade para escrever devido a questões relativas à coordenação motora fina. Com o intuito de obter maiores informações, diante da dificuldade da mãe em lidar com as tecnologias de informação, o questionário foi aplicado da mesma forma. As perguntas foram feitas verbalmente e as respostas registradas pelo pesquisador. Foram utilizadas, também, informações advindas de materiais utilizados em formações feitas pelo NAPNE/CM e dos PEIs elaborados pelos professores.

Os participantes consentiram e concordaram em participar da pesquisa por meio do *Registro de Consentimento Livre e Esclarecido*, conforme a Resolução 510/2016-CNS, disponibilizado a todos, como elemento indispensável à participação.

### ***Análise de dados***

Sob o viés da pesquisa qualitativa, a metodologia utilizada nesta investigação ancorou-se na técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), estruturada em três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material, categorização ou codificação e (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Assim, os dados coletados foram analisados por meio da categorização das respostas obtidas considerando que “classificar elementos em categoria impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (Bardin, 2011). De tal forma, o agrupamento possibilitou a organização coerente das informações pertinentes para elucidação do objeto de pesquisa investigado.

Os dados foram organizados em três categorias para uma melhor compreensão da análise e para atender aos objetivos da pesquisa: análise das ações pedagógicas mediadas pelo NAPNE; identificação das estratégias de ensino e aprendizagem adotadas pelos professores; e reflexão da atuação do aluno e família no processo de escolarização.

## **Resultados e discussões**

### ***Ações pedagógicas mediadas pelo NAPNE***

Conforme os relatos, a chegada do aluno com deficiência física mobilizou o NAPNE e a equipe multiprofissional a pensar estratégias para acompanhamento de sua trajetória escolar, visando a desenvolver um trabalho que estivesse pautado em uma proposta de educação inclusiva. Enfatizamos que a deficiência física compreendida no âmbito dessa pesquisa coaduna com o que diz Bisol *et al.* (2018):

Quando se fala de pessoas com deficiência física, é importante levar em consideração que há uma enorme gama de situações e contextos: diferentes graus de comprometimento dos movimentos, da autonomia, da comunicação, diferentes possibilidades de acesso e uso de recursos assistivos e de possibilidades de desenvolver o potencial para a educação, saúde, lazer e trabalho. (p. 603)

Os desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física estão diretamente relacionados à forma como a comunidade escolar compreende a educação, a prática docente e a inclusão (Bisol *et al.*, 2018). Outros fatores, sejam eles de natureza psicológica, educacional e social, também determinam possibilidades e barreiras que se interpõem no processo de desenvolvimento de habilidades e de inclusão do aluno com deficiência (Schirmer *et al.*, 2007). Assim, segundo a coordenadora do NAPNE, a atuação do núcleo na instituição:

- É um trabalho que vai desde a avaliação médico singular ao acompanhamento em muitas frentes: atendimentos da equipe com o estudante; atendimentos com a família; formação, reuniões da equipe com professor ou grupos de professores do estudante, orientação para a realização do PEI, participações em reuniões pedagógicas, encontro com direção e coordenação de curso para organizar demandas específicas do estudante.

Desse modo, o núcleo, antes do aluno iniciar as aulas tanto no modo presencial quanto no formato remoto, preocupou-se em contextualizar a comunidade escolar sobre a chegada do aluno na instituição, em momentos como a Semana Pedagógica com os servidores e o Seminário de Integração e Acolhimento com os alunos ingressantes. Foi destacada a importância da construção coletiva de estratégias para o acompanhamento do aluno com necessidades educacionais específicas no ensino remoto, tais como: discussão das diretrizes pedagógicas para ensino remoto emergencial, com foco no atendimento aos alunos com NEE; atendimento psicopedagógico durante o isolamento social; e a importância do PEI e da adaptação curricular no contexto de ensino remoto. Dessa maneira, a figura 2 traz um resumo das ações que foram implementadas pelo NAPNE com a comunidade escolar no ano letivo de 2020 e primeiro semestre de 2021.

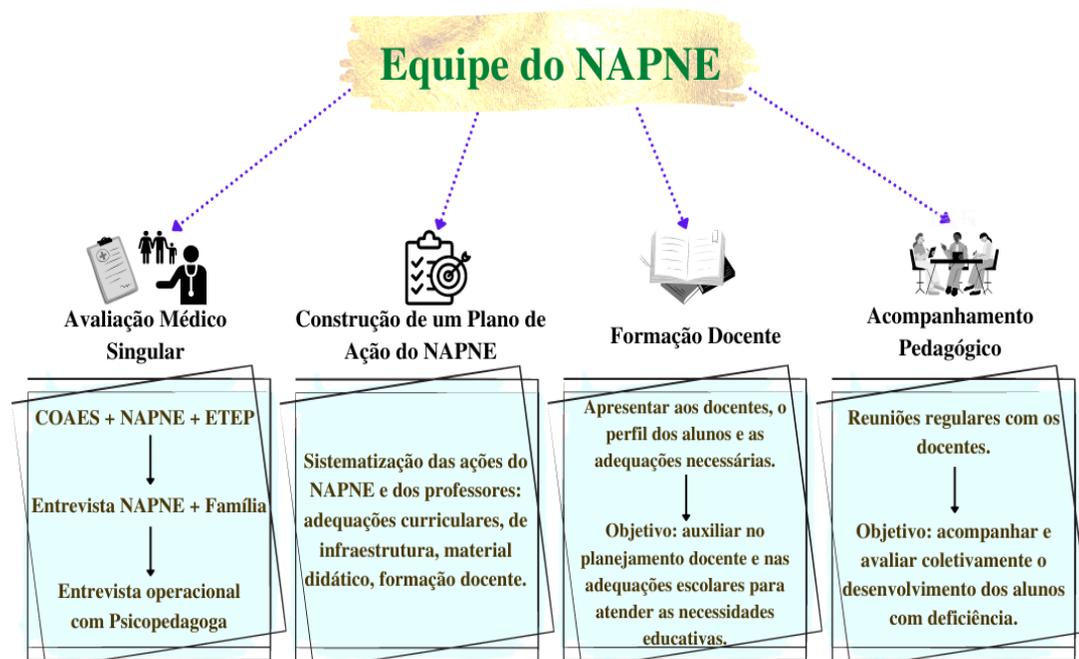
Na implementação da proposta de trabalho do NAPNE, algumas dificuldades foram descritas pela coordenação:

- **de pessoal:** “temos pouco pessoal e não trabalham em regime de dedicação exclusiva no núcleo e isso interfere no percurso necessário ao atendimento das demandas e a organização prévia para o planejamento dos semestres letivos”
- **de estrutura:** “necessitamos de um ambiente que atenda a várias demandas”.
- **de capacitação:** “a equipe tem tentado se atualizar como pode, mas entendo que não dispomos da capacitação necessária para atuarmos na área”.

Os estudos de Glat *et al.* (2012) ratificam a necessidade de promover dentro da própria escola situações de formação continuada, por meio de atividades colaborativas que considerem os conhecimentos advindos das produções no âmbito das universidades e dos saberes construídos nas práticas docentes. Dessa forma, eles ressaltam que esse tipo de interação pode possibilitar que as propostas curriculares caminhem na direção das percepções sobre as necessidades dos alunos ao mesmo tempo que ampliam os conhecimentos teóricos dos professores, com base em situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, para uma formação dialógica: “é necessário que o professor consiga relacionar os conteúdos acadêmicos, as demais práticas curriculares da escola com metodologias pedagógicas inclusivas que contemplem as competências do aluno com deficiência e que atenda as demandas percebidas e traçadas no PEI” (Redig *et al.*, 2017, p. 39).

Figura 2

Ações desenvolvidas pelo NAPNE/IFRN em 2020



*Nota.* Organizado com base em modelo apresentado em momento de formação continuada do NAPNE com os professores do Campus CM no ano de 2020.

Outro aspecto a considerar é a importância do acompanhamento psicopedagógico do aluno com NEE, realizado com o objetivo de identificar as habilidades e competências que o aluno possui em sua trajetória escolar, como também investigar os tipos de aprendizagens para auxiliar nas adaptações em sala de aula. Uma das dificuldades enfrentadas pelo núcleo foi em relação à descontinuidade do acompanhamento da psicopedagoga oferecido pela instituição, haja vista a importância de sua atuação no trabalho realizado junto com o aluno e a família.

### ***Estratégias de ensino e aprendizagem adotadas pelos professores***

Segundo a avaliação da psicopedagoga acerca da aprendizagem, o discente tem um comprometimento na coordenação motora e dificuldades de aprendizagem que requerem a utilização de estratégias e recursos específicos, sendo necessário abranger as inferências pedagógicas dessa condição. Ou seja, é necessário que sejam fornecidos materiais acessíveis e de fácil compreensão levando em consideração o nível cognitivo do aluno. Devido às suas limitações, o aluno necessita de mais tempo para realizar suas atividades, apresenta dificuldade na escrita, nas questões de raciocínio lógico e na execução de algumas atividades e avaliações propostas.

Foram identificadas diferentes estratégias de ensino utilizadas pelos professores para trabalhar com o aluno, tais como: jogos de aprendizagem, aulas práticas, utilização de tecnologias assistivas em sala com os colegas, abordagens com tecnologias de fácil acesso, manuseio de materiais manipuláveis (calculadora manual, blocos lógicos, régua de cálculos,

entre outros), jogos com regras (dominó, cartas de baralhos), trabalhos em grupo, adaptação de slides da aula, uso de vídeos e construção de ensaio fotográfico sobre o assunto trabalhado em sala. Algumas dessas estratégias foram desenvolvidas com toda a turma em sala de aula; outras, realizadas com o aluno individualmente, no que se denominou como “atendimento individualizado” ou “momento individualizado”. Conforme os professores:

- Geralmente, tenho utilizado momentos individualizados cujo objetivo é identificar e procurar estratégias para remover barreiras existentes.
- O aluno assiste aula normalmente com a turma a que pertence, mas faço momentos de acompanhamento individual e adequo a disciplina às condições do aluno.
- No momento, venho focando nos atendimentos individualizados para isso. Nos atendimentos me sinto mais segura para trazer materiais específicos para o estudante e poder trabalhar com ele pontos que precisam ser melhorados, como a fala, a leitura, a escrita e a abordagem de conceitos mais abstratos.

O atendimento individualizado do professor com o aluno realizado no contraturno foi proposto e implementado pelo núcleo em conjunto com a equipe multiprofissional da instituição, em consonância com o que é proposto no *Regulamento do PEI* no âmbito do IFRN (2020): “Quando necessário, deverão ser previstos horários de atendimento individualizado para os estudantes com necessidades educacionais específicas, pelos docentes e equipe de acompanhamento, de acordo com a avaliação diagnóstica supracitada no art. 7” (cap. 4. art.7).

Para efetivação da inclusão escolar, consideramos a importância da garantia desse momento do professor com o aluno, mas não de forma pontual, visando apenas à construção inicial do PEI, mas também, de igual relevância, para a sua implementação, como uma ação contínua. Afinal, no PEI, é de suma importância que as estratégias de ensino sejam descritas e frequentemente avaliadas, visando melhor contribuir com a aprendizagem do aluno (Pereira & Nunes, 2018).

Mesmo que o PEI apareça na pesquisa como instrumento norteador do ensino e aprendizagem do estudante, não é visualizado pela maioria dos professores entrevistados em sua amplitude, seja em relação a “ação política, cultural, social e pedagógica” (Brasil, 2008), ou mais especificamente no que diz respeito ao alcance de suas contribuições para o ensino e aprendizagem do estudante. A pesquisa aponta que precisam ser melhor trabalhadas com os professores a implementação do PEI e a importância de assegurar ao aluno o atendimento individualizado quando necessário. Nessa perspectiva, destacamos que o PEI “é uma das modalidades de individualização do ensino que permite atentar para as necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência ao planejar os métodos e estratégias de ensino a serem utilizadas” (Silva & Camargo, 2021, p. 5).

Contudo, é fundamental compreendermos em que consiste essa individualização do ensino. O foco deve ser o aluno, mas não se pode perder de vista o planejamento previsto para toda a turma, “levando em consideração o que o aluno já conhece, como suas especificidades, suas potencialidades e suas formas de se relacionar com o processo de aprendizagem” (Silva & Camargo, 2021, p. 5). Não se trata de criar um currículo para trabalhar especificamente com o

aluno com NEE, “mas de transpor estratégias de ensino e aprendizagem mais coerentes com as necessidades educacionais de cada sujeito” (Pereira, 2014, p. 50).

No processo de construção e implementação do PEI, na perspectiva do professor, os dados mostraram que a maioria dos docentes tiveram uma percepção positiva dessa implementação, embora ressaltem com mais relevância as dificuldades encontradas para realização das adaptações curriculares e a necessidade de mais formação continuada na área de inclusão:

- No PEI eu sistematizei a abordagem, os procedimentos e foi a oportunidade de materializar o que eu estava construindo com e para o aluno.
- Falta de formação adequada.
- Com o PEI os docentes podem seguir e melhorar suas aulas pensando no aluno com deficiência.
- Uma das principais dificuldades é a avaliação de aprendizagem desses alunos. Sinto insegurança em considerar que a rotina comum de ensino não abarque todas as potencialidades dos alunos. Cada vez que nos debruçamos para um planejamento, bem como, para a sua flexibilização, a prática retroalimenta as reflexões pedagógicas e as aprimora.

A Deliberação n.º 27 (IFRN, 2020) prevê, quando necessário, horários de atendimento individualizado para os alunos com necessidades educacionais específicas e a organização de encontros periódicos com os professores dos estudantes com NEE, a fim de revisarem o PEI. Destaca, ainda, que ao final de cada semestre letivo, os registros do PEI devem ser arquivados na pasta do estudante. Dessa forma, as possibilidades de compreensão dos professores se ampliam quanto a identificação, registro e encaminhamento das reais necessidades dos educandos, mesmo diante das dificuldades encontradas.

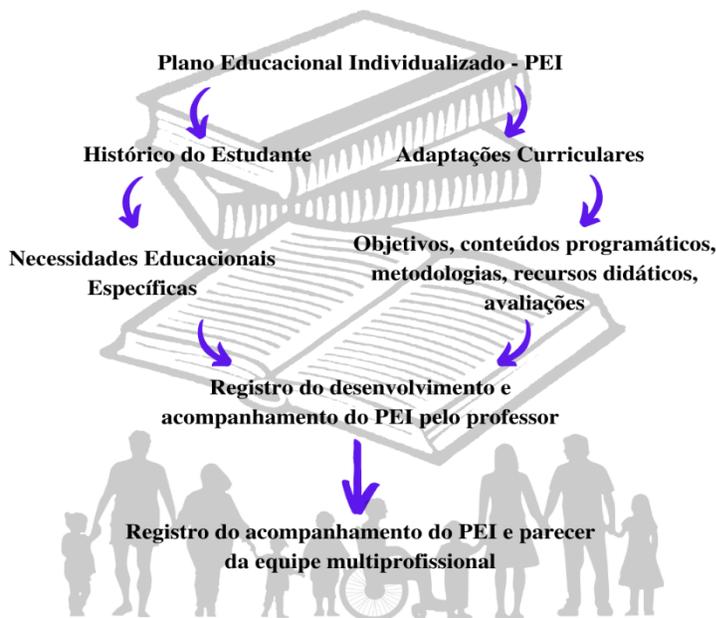
No que concerne as adaptações arquitetônicas na escola — espaços de circulação, laboratório, salas de aula —, algumas situações foram identificadas para realização de possíveis adaptações. Vale destacar que no panorama geral da educação, profissionais da área da educação e saúde ainda “têm muito a contribuir em relação à adequação de mobiliário e material, orientação para eliminação de barreiras arquitetônicas e conscientização dos profissionais envolvidos na educação” (Bisol *et al.*, 2018, p. 613). Além disso, há também a necessidade de um trabalho articulado entre esses profissionais:

Se formos capazes de construir e qualificar redes de apoio técnico e pedagógico habilitadas a trabalhar em parceria, na e com a comunidade escolar, teremos condições de potencializar os processos de inclusão e favorecer a construção de um lugar legítimo ao ensino e à aprendizagem de estudantes com deficiência. (p. 613)

A figura 3, organizada com base nos anexos I, II e III da Deliberação n.º 27 (IFRN, 2020), ilustra alguns dos elementos necessários para a organização e implementação do PEI:

**Figura 3**

*Modelo conceitual com alguns elementos necessários para a organização e implementação do PEI*



*Nota. Adaptada dos anexos I, II e III da Deliberação n.º 27 (IFRN, 2020).*

### ***Atuação do aluno e família no processo de escolarização***

O acolhimento do aluno e família na instituição aconteceu tanto no momento presencial quanto no período de ERE, como percebemos na fala do aluno acompanhado pelo NAPNE:

- Achei bom, me senti acolhido, no primeiro dia fui levado para conhecer as salas, os professores, junto com a psicopedagoga, coordenador do curso, membro da ETEP e a bolsista do NAPNE.

O aluno e a família também participaram de outras ações como Seminário de Integração e Acolhimento — presencial — e Seminário de Formação e Ambientação para Estudantes e Pais e/ou Responsáveis — período remoto.

Destacamos, portanto, que “de modo geral, prevalece o entendimento sobre a necessidade de existir uma aproximação entre a família e a escola para assegurar melhores condições de sucesso dos projetos de inclusão” (Zanato & Gimenez, 2017, p. 291). Houve interação entre o NAPNE e família no acompanhamento do aluno, entretanto, faltou aprofundar o diálogo entre os professores das disciplinas com a família. Isso foi relatado tanto pelos docentes quanto pela mãe do aluno nas entrevistas realizadas.

A visão da mãe do aluno sobre a participação da família no processo de ensino-aprendizagem de seu filho vai ao encontro das expectativas dos professores de estreitar os laços entre família e escola:

- Acho muito importante. A gente tem que incentivar e dar forças aos nossos filhos, ensinar a não deixar se abater pelas dificuldades. Nunca digo para o meu filho que ele não consegue algo. Sempre falo que é possível. Só não pode ficar parado. Se ficar parado é que não consegue mesmo. Não estou dizendo que é fácil, mas a vida é movimento. Não adianta matricular nossos filhos. A gente tem que ir à escola, saber o que está acontecendo lá dentro. Por isso, que se me chamarem, eu vou. Se precisar ir lá dentro da sala falar com um professor, eu vou. Nossa participação é importante. A gente pode não ter estudo, mas a gente quer o melhor para nossos filhos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) — lei nº 13.146 — (Brasil, 2015), ao tratar do direito à educação, considera a importância da atuação da família e enfatiza sua responsabilidade no processo educacional do discente: “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (cap. 4). A LBI também destaca a “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar” (cap. 4, art. 28), o que evidencia não somente a importância da atuação da família, mas também do estudante com deficiência como um direito assegurado a esses agentes sociais.

Assim, outro aspecto a ser considerado é a participação do aluno de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo nas tomadas de decisões das ações do NAPNE e dos professores com relação ao seu processo formativo, como destacado nas observações dos professores a seguir:

- O aluno chegou com muitas dificuldades de comunicação e de manejo dos meios virtuais. Atualmente realiza as suas atividades no ensino remoto com autonomia. Está mais comunicativo e interagindo com outros estudantes nas redes sociais e participando da gestão provisória do grêmio no setor de comunicação.
- A maior dificuldade foi estar de forma remota. Dificultou um pouco a comunicação. Porém, era um aluno que gostava de abrir a câmera, de cumprimentar a professora e de participar da sua forma, com um pouco de dificuldade na sua expressão verbal e na elaboração de suas ideias.
- Houve atividades específicas realizadas de maneira satisfatória e muita participação das aulas dialogadas, indicando que o processo de inclusão ocorreu. A contribuição do NAPNE e da ETEP foram fundamentais para isso.

Dessa forma, ressaltamos que o diálogo entre família e escola, a participação do aluno como protagonista de sua aprendizagem e a implementação do PEI com a mediação do NAPNE são fundamentais para que a inclusão se efetive:

A elaboração de um PEI pode ser uma oportunidade importante para exercer um trabalho colaborativo entre professores, pais, alunos, funcionários e especialistas. Os pais têm fundamental importância em todo o processo, pois, conhecendo melhor os filhos, podem ajudar a encontrar soluções favoráveis às demandas específicas destes sujeitos. Quando todos são corresponsáveis pela elaboração e execução do PEI os vínculos entre família, professores e especialistas são fortalecidos. (Pereira, 2014, pp. 53-54)

## Considerações finais

Este trabalho mostrou a necessidade da ampliação do que se compreende por PEI, um trabalho colaborativo que deve envolver toda a comunidade educativa: professores, alunos, equipe multidisciplinar, gestores e demais pessoas envolvidas nessa construção, incluindo a família. Em relação ao papel da família, sugerimos a realização de um trabalho mais efetivo acerca dos conceitos de *inclusão educação inclusiva* e *PEI*, e possibilitar uma interação maior com os professores das disciplinas que atuam com o aluno.

Reforçamos a importância do NAPNE como espaço de mediação na construção e implementação do PEI, articulando um trabalho colaborativo entre a equipe multiprofissional, docentes, aluno, família e demais envolvidos neste processo. Destaca-se, contudo, que não podemos atribuir toda a responsabilidade pela qualidade da educação inclusiva às ações desenvolvidas por este núcleo.

É importante compreender que o trabalho realizado pelo NAPNE precisa estar articulado à proposta pedagógica da instituição e ao compromisso assumido por todos os gestores e demais profissionais de educação, necessitando de recursos, suportes, servidores capacitados, dentre outros, para de fato atuar como um setor estratégico dentro da instituição no processo de inclusão escolar.

Enfatizamos a necessidade da realização de pesquisas que explorem mais a participação do aluno como protagonista de sua aprendizagem, assim como a atuação da família no processo de escolarização do discente, pois evidencia-se a importância de suas contribuições para garantia do direito à inclusão e à qualidade da educação no processo de efetivação do PEI dentro de uma instituição de ensino, tanto no que diz respeito a sua construção quanto a sua implementação durante a trajetória escolar dos estudantes.

## Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bisol, C., Valentini, C., Stangherlin, R., & Bassani, P. (2018). Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 23(3), 601-619. <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n3.9>
- Brasil. (1997). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Corde.
- Brasil. (1999). *Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 20 dez. 2021.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Brasil. (2012). *Lei n.º 12.711/12, de 29 de agosto de 2012*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)

- Brasil. (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf)
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).
- Brasil. (2016). *RESOLUÇÃO Nº 510, de 07 de abril de 2016*. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Brasil. (2020). *Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948#:~:text=XI%20%2D%20planos%20de%20desenvolvimento%20individual,outros%20profissionais%20que%20atendam%20educandos>
- Costa, D., & Schmidt, C. (2019). Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: revisão conceitual. *Caderno de Educação*, 61, 102-128. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12616/10549>
- Dainez, D., & Smolka, A. (2019). A Função Social da Escola em Discussão, sob a Perspectiva da Educação Inclusiva. *Educação e Pesquisa*, (45), e187853. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187853>
- Glat, R., Vianna, M., & Redig, A. (2012). Plano Educacional Individualizado. Uma estratégia a ser construída no processor de formação docente. *Linhas Críticas*, 18(35), 193-208. <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2011). *Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma integrada, presencial*. <https://portal.ifrn.edu.br/campus/ceara-mirim/cursos/tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado/tecnico-integrado-em-informatica/view>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2012). *Portaria Nº 1533/2012, de 21 de maio de 2012*. <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/documentos/portarias/Portaria-n.-1533-2012-RE-Cria-e-Designa-Coordenadores-dos-Nucleos-de-Apoio-as-Pessoas-com-Necessidades-Especiais-NAPNEs.pdf>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2019). *EDITAL Nº 29/2019-PROEN/IFRN PROCESSO SELETIVO PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA - 1º SEMESTRE DE 2020, de 5 de agosto de 2019*. <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/exame-de-selecao/exame-de-selecao-2019-edital-29-2018-proen-ifrn-1/documentos-publicados/edital-29-2019-exame-de-selecao-cursos-tecnicos-integrados-2020>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2020). *Deliberação n.º 27/2020-CONSEPEX-IFRN, de 22 de maio de 2020*. <https://drive.google.com/open?id=19bjKOaDvopLV41xCDCf7tQaDAacDGAGq>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2020). *Orientação Normativa nº 3/2020 - PROEN/RE/IFRN, de 1 de outubro de 2020*. <https://portal.ifrn.edu.br/arquivos/orientacao-normativa-03-2020-proen-re-ifrn/view>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2020). *Orientação Normativa nº 4/2020 - PROEN/RE/IFRN, de 9 de dezembro de 2020*. <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/arquivos/orientacao-normativa-no4-2020>

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2021). *Portaria N° 102/2021, de 19 de junho de 2021*. In: IFRN: Boletim de Serviços do Campus Ceará-Mirim/IFRN: Número 06 – Ano:2021. <https://portal.ifrn.edu.br/campus/ceara-mirim/institucional/boletins-de-servico-2021/boletim-de-servico-junho-2021>
- Pereira, D. (2014). *Análise dos Efeitos de um Plano Educacional Individualizado no Desenvolvimento Acadêmico e Funcional de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14582>
- Pereira, D., & Nunes D. (2018). Guidelines for the development of the IEP as an evaluation tool for educating students with autism: an intervention study. *Revista Educação Especial*, 31(63), 961-980. <https://oaji.net/articles/2017/1746-1542725118.pdf>
- Redig, A., Mascaro, C., & Dutra, F. (2017). A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(1), 33-44. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.04.p33>
- Reis, L. (2022). *Pessoas com Deficiência em Instituições Federais de Educação Superior: análise sobre o sistema de reserva de vagas* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47225>
- Schirmer, C., Browning, N., Bersch, R., & Machado, R. (2007). *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física*. Ministério da Educação, Brasil. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf)
- Silva, G., & Camargo, S. (2021). Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. *Revista Educação Especial*, 34. <https://doi.org/10.5902/1984686X66509>
- Sonza, A., Vilaronga, C., & Mendes, E. (2020). Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista Educação Especial*, 33. <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>
- Valadão, G., & Mendes, E. (2018). Inclusão Escolar e o Planejamento Educacional Individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230076.43e21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>
- Zanato, C., & Gimenez, R. (2017). Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. *Revista Ambiente e Educação*, 10(2), 289-303. <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/30/83>