

Educação Profissional no IFRS Caxias do Sul: inclusão, acessibilidade e interdisciplinaridade em tempos de COVID-19**Professional Education at IFRS Caxias do Sul: inclusion, accessibility and interdisciplinarity in times of COVID-19**

Tatiele Bolson MORO*

Ygor CORRÊA**

Carla Beatris VALENTINI***

RESUMO: Este estudo apresenta um mapeamento da documentação adotada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) sobre Educação Inclusiva, antes e durante a pandemia de COVID-19. O estudo visa a analisar a composição de duas Instruções Normativas (INs), quanto ao conceito de acessibilidade e de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEEs) em Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no IFRS *Campus* Caxias do Sul. Esta é uma pesquisa qualitativa constituída pela análise documental das INs nº 05/2020 e nº 07/2020, submetidas à Análise de Conteúdo, com base no *Framework* SETT (Contexto, Estudante, Tarefa e Ferramenta), em relação às orientações para a elaboração de APNPs e acerca de uma premissa composicional pautada na interdisciplinaridade, inerente à Educação Profissional (EP). Os dados revelaram que as INs não mencionam a interdisciplinaridade nas orientações para APNPs, assim como evidenciaram maior incidência de fragmentos discursivos para as dimensões Tarefa e Estudante, se comparadas às dimensões Contexto e Ferramenta. Infere-se que novas INs para a elaboração de APNPs devem contemplar as quatro dimensões do SETT, além de apresentarem propostas que visem à realização de atividades pedagógicas inter/trans/multi-disciplinares entre disciplinas propedêuticas e técnicas.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Necessidades Educacionais Específicas. Educação Profissional Inclusiva. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This study presents a mapping of the documentation adopted by the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS) on Inclusive Education, before and during the COVID-19 pandemic. The study aims to analyze the composition of two Normative Instructions (NIs) about the concepts of accessibility and inclusion of students with specific educational (SSEs) needs in Non-Presential Pedagogical Activities (NPPAs) at the IFRS Campus Caxias do Sul. This is a qualitative analysis research based on the documentary analysis of Nis nº 05/2020 and nº 07/2020, submitted to Content Analysis, based on the SETT Framework (Context, Student, Task and Tool) in relation to the guidelines for the preparation of NPPAs and on a ruled compositional premise in interdisciplinarity, inherent to Professional Education (PE). The data revealed that the NIS do not mention interdisciplinarity in the guidelines for NPPAs, as well as showing a higher incidence of discursive fragments for the Task and Student dimensions, when compared to the Context and Tool dimensions. It is inferred that new NIs for the elaboration of NPPAs should contemplate the four dimensions of SETT, in addition to presenting proposals aimed at carrying out inter/trans/multi/disciplinary pedagogical activities between propaedeutic and technical disciplines.

KEYWORDS: Non-Presential Pedagogical Activities. Specific Educational Needs. Inclusive Professional Education. Interdisciplinarity.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Servidora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Caxias do Sul – RS – Brasil, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3302-8953>. E-mail: tati.bm@gmail.com.

** Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS – Brasil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3526-9195>. E-mail: correaygorprof@gmail.com.

*** Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Informática na Educação (UFRGS). Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-7712>. E-mail: cbvalent@ucs.br.

1 Introdução

Este estudo apresenta e analisa documentos que envolvem orientações para o desenvolvimento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), voltados aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) no período de pandemia de COVID-19 (VILLAS BÔAS.; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020), no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Caxias do Sul. O objetivo do estudo é analisar o conteúdo textual de duas Instruções Normativas (INs), quanto aos conceitos de acessibilidade e de inclusão, por meio de APNPs no IFRS *Campus* Caxias do Sul, durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹ no ano de 2020.

O referencial teórico está apoiado nas literaturas sobre Educação Inclusiva em tempos de Pandemia, (BEHAR, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020), Educação Profissional (EP) (SANTOMÉ, 1998; RAMOS, 2005) e Educação Profissional Inclusiva e Covid-19 (IFRS, 2019, 2020a, 2020b, 2020c; VILLAS BÔAS.; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020), com o intuito de contextualizar e analisar as APNPs e o Plano de Ensino Individualizado (PEI), voltados aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) durante a pandemia de COVID-19. As APNPs e o PEI, orientados pelas INs, tinham por finalidade permitir a realização de processos de ensino e aprendizagem, para além dos espaços da sala de aula, neste caso no IFRS, mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação, em uma perspectiva dialógica entre a comunidade acadêmica, frente ao distanciamento físico devido à Covid-19.

Este estudo é uma pesquisa qualitativa exploratória (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), que realiza análise de documentos publicados em 2020, os quais tratam sobre a Educação Inclusiva (BAPTISTA, 2002; CARVALHO, 2016) para estudantes com NEEs. Neste horizonte, aplicou-se a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), nas duas Instruções Normativas (INs) nº 05/2020 e nº 07/2020, empregadas pelo IFRS *Campus* Caxias do Sul no período de pandemia. Essa análise teve por objetivo identificar e descrever como ocorreram as orientações voltadas à acessibilidade e à inclusão (BEYER, 2015;

¹ O ERE, se configura como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020) e pode ocorrer de duas formas: (a) Modo digital, ou seja, mediado por tecnologias digitais em horários específicos e de modo síncrono ou assíncrono.; (b) modo analógico, ou seja, entrega de materiais impressos para os estudantes, que devem realizá-las e retorná-las para sua instituição de ensino, de modo físico.

CARVALHO, 2016) de estudantes com NEEs durante as Atividades Pedagógicas Não Presenciais.

Para tanto, adotou-se o *Framework* SETT² (ZABALA, 2005), como instrumento de investigação composto por quatro por dimensões, a saber: estudante, contexto, tarefa e ferramenta; as quais foram observadas e apontadas durante a análise documental das INs nº 05/2020 e nº 07/2020, submetidas à Análise de Conteúdo. Avaliou-se, dessa forma, a articulação das quatro dimensões quanto à acessibilidade e à inclusão de estudantes em contextos de EP, em relação às INs. Além disso, avaliou-se se os documentos apresentam propostas que visem à realização de atividades pedagógicas inter/trans/multi-disciplinares entre disciplinas propedêuticas e técnicas dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRS *Campus* Caxias do Sul

2 Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia

No que concerne à área da Educação, no contexto pandêmico de 2020, Castaman e Rodrigues (2020) evidenciam que as instituições de ensino, públicas e privadas, tiveram que atender à Portaria nº 343/2020 e à Medida Provisória nº 934/2020, que substituiriam as aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020), mediado por Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) (GARCIA *et. al.*, 2011). A modalidade de ERE fez com que professores e estudantes tivessem que se adaptar a uma realidade *On-line*, que demandou também a adaptação de metodologias, materiais e práticas pedagógicas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Neste contexto, para atender aos estudantes com NEEs³, também foi necessário adaptar tecnologias digitais, Tecnologia Assistiva (TA) (BERSCH, 2009; BRASIL, 2009) e criar materiais impressos adaptados (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). De acordo com Castaman e Rodrigues (2020), dificuldades de adaptação ao atual ERE, em tempos de pandemia, podem agravar os índices de evasão, de desigualdade e gerar desconforto para os estudantes com NEEs, que precisam assumir, de forma autônoma, o processo de ensino e aprendizagem fora da instituição escolar. O ERE

² O *Framework* SETT significa *student* (aluno), *environment* (contexto), *task* (tarefa) e *tools* (ferramentas). Esse instrumento descreve a importância de conhecer a real necessidade da escola em relação à TA, conhecer também quais são os alunos, as barreiras que enfrentam com vista à aprendizagem e de que tarefas esses alunos precisam participar. O *Framework* SETT é um instrumento para construção investigativa, abordando formas de observação, análise e aplicação das estratégias/propostas desenvolvidas.

³ Para esta pesquisa usou-se o termo Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), adotada pelo IFRS. Conforme PDI (IFRS, 2019) e IN nº 07 (IFRS, 2020c).

requer planejamento e adaptação (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020), momento em que professores precisam atentar para as necessidades do estudante e também prospectar o processo de transição de retorno às atividades presenciais.

Uma vez que as APNPs se configuram como estratégias de atividades temporárias, a incompreensão ou recusa dessas, por estudantes com NEEs, pode causar o apagamento desses sujeitos (PRATES, 2020), prejudicando assim os processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia, conforme afirma a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) e Barbosa (2020).

Conquanto o lócus de pesquisa deste estudo é o IFRS, cabe ressaltar que a instituição tem por objetivo efetivar o direito à educação de forma a identificar maneiras de eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem, a fim de consolidar o Plano Educacional Individualizado (PEI) (IFRS, 2020c) durante a pandemia (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020). Neste sentido, segundo Melo (2011), a acessibilidade não significa remover barreiras arquitetônicas, mas remover qualquer barreira que não permita o acesso aos equipamentos socioculturais, educativos e de lazer. A Educação Inclusiva envolve o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, atualmente possibilitada por meio do ERE. O IFRS tem adotado a terminologia Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) para as atividades educacionais realizadas remotamente durante a pandemia de COVID-19, com vistas a promover o desenvolvimento humano, a autonomia e a integração à sociedade (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016).

3 Educação Profissional: um breve histórico

Relativo ao contexto histórico, em 1909 foram criadas por Nilo Peçanha, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) destinadas ao Ensino Profissional, como resposta aos desafios de ordem econômica e política, que ocorriam com a industrialização. Já em 1942, o Decreto nº 4.127 estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Desta forma, as EAAs tornaram-se escolas técnicas voltadas ao trabalho (MANFREDI, 2017).

De acordo com Manfredi (2017), em 1971 houve a reforma da Educação Básica (Lei nº 5.692/71) promovida pelo governo militar, que estabeleceu o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante (EMI) em escolas técnicas federais. Em 1982, a Lei nº 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no segundo grau, hoje, ensino médio, de modo a

reestabelecer o antigo modelo das escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores. Segundo Kuenzer (2007, p. 30), essa mudança ressaltou a dualidade estrutural entre classes. A Educação Profissional (EP) acompanhou, segundo Brazorotto e Vendo (2020), os movimentos do governo federal, até que em 1997, o Decreto nº 2.208 permitiu a oferta da EP em articulação com o Ensino Médio (concomitante) ou na forma subsequente (sequencial).

Em 2004, com o Decreto nº 5.154, retoma-se a integração curricular do Ensino Médio e Técnico e passa a vigorar no Brasil três modalidades, conforme Brazorotto e Vendo (2020), a saber: a) ensino médio integrado: currículo integrado e matrícula única; b) subsequente: realizado após o término do ensino médio e; c) concomitante: realizado de duas formas: (1) o estudante cursa o ensino profissionalizante e o médio na mesma escola, mas em cursos e períodos diferentes, ou (2) faz os dois cursos em instituições diferentes e sem vinculação.

Nos anos seguintes, foram estabelecidas pelo Governo Federal ações de expansão das instituições, o que gerou um crescimento da rede federal de educação e possibilitou a articulação para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), por meio da Lei nº 11.892/08. Segundo Silva (2009, p. 08), os novos Institutos Federais (IFs) “geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro”.

Cabe salientar, que os IFs são compostos por 38 instituições, distribuídas em todo o território brasileiro e possuem 643 campi⁴, os quais oferecem cursos de qualificação profissional, Técnicos de Nível Médio (Integrado, Concomitante e Subsequente), cursos Superiores de Tecnologia e Licenciaturas e Pós Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Já o IFRS, atualmente, possui uma estrutura de multicampi, que se divide em 17 campi⁵ (IFRS, 2019).

Os IFs têm como base a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o propósito desta é trabalhar com currículo integrado e este só se realiza mediante o processo de interdisciplinaridade. No contexto pandêmico de COVID-19, a interdisciplinaridade representa uma possibilidade de composição dialógica entre as disciplinas que fazem parte do currículo integrado (IFRS, 2019) dos cursos pertencentes à EP dos IFs. Para tanto, nesta dinâmica atípica de distanciamento social, por razões sanitárias (BARBOSA, 2020; OMS,

⁴ Dados disponíveis em: <<https://rb.gy/03jb3j>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

⁵ Bento Gonçalves (Reitoria e *campus*), Porto Alegre, Restinga, Alvorada, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis (*campus* avançado) e Viamão.

2020), faz-se necessário planejar e executar as APNPs (IFRS, 2020b), que tenham pontos de fusão entre as disciplinas propedêuticas e técnicas, dotados de constituição inter/trans/multidisciplinar, a fim de que os estudantes com NEEs, por exemplo, tenham à disposição materiais pedagógicos acessíveis e inclusivos.

A EP praticada nos IFs resgata o propósito da formação humana, sendo um dos seus focos nos cursos de ensino médio integrado, ou seja, a EP técnica de nível médio é, prioritariamente, voltada à formação integrada (BRASIL, 2008). A integração ressalta a unidade que existe entre diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas escolas. Para tanto, Ramos (2005, p. 116) aponta que o currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

Para Santomé (1998), o currículo integrado é para contemplar a compreensão global do conhecimento e para promover a interdisciplinaridade na sua construção. A interdisciplinaridade, segundo Ramos (2005, p. 116) é a “reconstituição da totalidade pela relação entre conceitos originados, a partir de distintos recortes da realidade”, sendo que de forma contrária, as disciplinas escolares, isoladas entre si e desprendidas da realidade da qual os conceitos se originam, não permitem compreender o real.

Ainda conforme a autora, o currículo integrado tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, que a partir do conhecimento, se pode compreender a realidade da ciência na sua historicidade (RAMOS, 2005). Com isso, entende-se que o currículo integrado só se realiza mediante o processo de interdisciplinaridade, em que, segundo Santomé (1998, p. 73), a disciplina é elaborada em um contexto mais geral, no qual o contato com outras a modifica, estabelecendo uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resulta em uma intercomunicação e enriquecimento recíproco.

4 Educação Profissional Inclusiva e Covid-19: IFRS Campus Caxias do Sul

A missão institucional do IFRS está vinculada à perspectiva da educação inclusiva, conforme apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 em seus princípios norteadores refere-se à: “IV – inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas” (IFRS, 2019, p. 2). Assim, o IFRS *Campus* Caxias do Sul apresenta documentos que constituem as ações educacionais, com o intuito de apoiar os

estudantes com NEEs. Nesse sentido, foram identificados onze documentos institucionais publicados entre os anos de 2010 a 2020 pelo IFRS.

O IFRS desenvolveu, desde sua constituição, em 2008, diversas diretrizes que garantem o acesso de estudantes com NEEs à instituição, dentre elas a Portaria nº168/2010 (IFRS, 2010) que criou a Consultoria de Ações de Inclusão, sendo essa nomenclatura alterada em 2012 pela Portaria nº51/2012 (IFRS, 2012) para Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade. Essa assessoria é responsável por planejar e coordenar ações relacionadas às políticas de inclusão voltadas aos *campi* (HAAS; MORO, 2020).

Para que houvesse uma universalização da educação inclusiva, como princípio político das ações afirmativas nos *campi*, o IFRS publicou em 2014 a Resolução nº 22/2014 (IFRS, 2014a), que aprova a Política de Ações Afirmativas. Ainda no mesmo ano, foi publicada a Resolução nº 20/2014 (IFRS, 2014b), que estabelece a criação do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE), sendo esse relacionado ao Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF) nos *campi*, vinculado ao departamento de Extensão. A função do NAPNE é atuar na mediação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva para facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de estudantes com NEEs na instituição. Em 2015, o IFRS estabeleceu a política de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, através da Resolução nº 30/2015 (IFRS, 2015a) e também ocorreu a criação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA), por meio da Portaria nº 1153/2015 (IFRS, 2015b).

No ano de 2018, a Instrução Normativa nº 12/2018 (IFRS, 2018) regulamentou os fluxos e os procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com NEEs. O PEI é um recurso pedagógico, cujo foco é abordar, individualmente, o processo de ensino e aprendizagem das Pessoas com Deficiência (PcDs) ou com outras NEEs, para promover estratégias de acessibilidade curricular para que os estudantes atinjam as expectativas de aprendizagem. O IFRS *Campus* Caxias do Sul realizou muitas associações, desenvolvendo, construindo e adaptando formas de ensino para que as atividades remotas fossem possíveis. Assim, nesta instituição foram adotadas as APNPs por meio do Regulamento nº 38/2020 (IFRS, 2020a). Esse documento serve como norteador para o planejamento, o registro, o atendimento aos estudantes com NEEs e a carga horária dos cursos. Pode-se observar, também, a publicação

dos documentos IN nº 05/2020 e IN nº 07/2020, que orientam sobre procedimentos individualizados para as atividades pedagógicas, voltadas aos estudantes com NEEs.

De acordo com Haas e Moro (2020), o *Campus* Caxias do Sul possui 1.466 estudantes, que dividem-se em 761 estudantes no ensino médio integrado, 87 no ensino médio subsequente, 618 estudantes no ensino superior, sendo que dentre todos esses 29 estudantes possuem NEEs. Dentre eles, tem-se 11 estudantes com deficiência física, 05 com deficiência visual, 02 com deficiência auditiva, 02 com deficiência intelectual e 09 com outras NEEs, por exemplo, Síndrome de Tourette, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Diante do exposto, para fins analíticos, como será visto na seção de análise de dados, serão apresentadas e analisadas as IN nº 05/2020 e IN nº 07/2020 (IFRS, 2020b, 2020c).

5 Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa exploratória que realiza análise documental (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) de duas Instruções Normativas (INs) publicadas no ano de 2020, que tratam sobre as APNPs e do PEI para estudantes com NEEs. Neste horizonte, aplica-se a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016) às INs adotadas pelo IFRS *Campus* Caxias do Sul, no Rio Grande Sul, durante o período de pandemia de Covid-19.

A análise aqui proposta visa a identificar e a descrever como se deu a referência à acessibilidade e à inclusão de estudantes com NEEs no texto das INs, assim como a referência à interdisciplinaridade nas diretrizes para elaboração de APNPs. Referente à Educação Inclusiva (BRASIL, 2015; CARVALHO, 2016), a fim de verificar diferentes dimensões, adotou-se, enquanto instrumento analítico, o *Framework SETT* (ZABALA, 2005; BERSCH, 2009). O acrônimo *SETT*, em língua inglesa, representa os termos *Student* (Estudante), *Environment* (Contexto), *Task* (Tarefa)⁶ e *Tools* (Ferramentas). A partir disso, avaliou-se a articulação das quatro dimensões quanto à acessibilidade e à inclusão de estudantes em contextos de EP, em relação às INs. Infere-se que ambas as INs, *a priori*, comportariam as dimensões supracitadas, a saber, por promoverem estratégias de APNPs e PEI destinadas, especificamente, ao público de estudantes com NEEs. Assim, para a realização das APNPs as

⁶ Neste estudo, o termo tarefa proposto pelo *Framework SETT* está compreendido como ação realizada para fins de concretização de uma ou mais atividade pedagógica presente(s) nas APNPs. Deste modo, toda e qualquer APNP apresenta tarefas, as quais os estudantes deveriam realizar remotamente e enviar/postar para que os professores pudessem acompanhá-los do ponto de vista formativo.

INs deveriam apresentar orientações pedagógicas de como os professores deveriam desenvolver seus planos de aula para estudantes com NEEs.

Metodologicamente, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo - AC - (BARDIN, 2016), para fins de operacionalização da análise documental das INs nº 05/2020 e nº 07/2020, que é composta por um conjunto de técnicas e de procedimentos sistemáticos, voltados à descrição dos conteúdos das trocas comunicativas (BARDIN, 2016), que se divide em três fases, a saber: (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados.

Na fase (a), pré-análise, tem-se por objetivo a organização do material, por meio da (i) leitura “flutuante” – momento em que se tem o primeiro contato com os documentos; seguida da (ii) escolha dos documentos (*corpus*); (iii) formulação de hipóteses e de objetivos, a partir da leitura inicial dos dados; e (iv) elaboração de indicadores para a preparação do material para interpretação. Trata-se de um contato inicial com os documentos como objetos de análise, que, *a posteriori*, serão submetidos às demais etapas. Quanto à fase de (b) exploração do material, segundo Bardin (2016), é necessário tomar decisões que organizem a exploração do conteúdo para análise, de forma a organizar os dados de pesquisa (unidades de registro), com vistas a sua codificação para posterior classificação e categorização. Essa categorização permite que códigos sejam agrupados, segregados ou reagrupados, de forma a construir um significado. A fase (c), tratamento dos resultados, abarca os momentos em que são captados os conteúdos presentes no material que está em análise, para fins de tratamento.

6 Análise de Dados

Os documentos do IFRS (IFRS, 2012, 2014, 2019, 2020b, 2020c) apresentam um caminho de compromisso com a educação inclusiva, em consonância com sua missão institucional, alinhada às políticas nacionais de inclusão. No período de pandemia de Covid-19, o IFRS retomou as atividades por meio das APNPs em setembro de 2020 e, apesar das incertezas impostas pela pandemia, publicou dois documentos voltados aos estudantes com NEEs, sendo eles: a Instrução Normativa nº 05/2020 (IFRS, 2020b) e a Instrução Normativa nº 07/2020 (IFRS, 2020c). A primeira normatiza e orienta sobre procedimentos operacionais para prover acessibilidade nas APNPs para estudantes com NEEs e, a segunda, regulamenta os fluxos e os procedimentos de identificação, de acompanhamento e de realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com NEEs.

Nesta pesquisa adotou-se o *Framework* SETT (ZABALA, 2005), que verifica as necessidades e as habilidades dos estudantes e as características dos recursos usados em sala de aula para o desenvolvimento das APNPs. Isso porque não basta eleger recursos relativos à promoção de práticas inclusivas para estudantes com NEEs, quando não se tem conhecimento sobre onde, como e quem pode usá-los. Para tanto, Zabala (2005) propõe o *Framework* SETT como um instrumento para avaliar as tomadas de decisão relativas à identificação e à utilização de recursos, visando o contexto educacional e como instrumento de análise para a inclusão de estudantes com NEEs em contextos escolares.

Assim, foram analisados os conteúdos das INs, tomando-se como base a AC (BARDIN, 2016), a saber: na fase (a), da pré-análise, realizou-se a (i) leitura “flutuante” dos 11 documentos publicados pelo IFRS, quando da retomada das atividades escolares durante a pandemia de COVID-19; na (ii) escolha dos documentos (*corpus*), foram selecionados os documentos IN nº 05/2020 e IN nº 07/2020; posteriormente, na (iii) formulação de hipóteses e de objetivos, a partir da leitura inicial dos conteúdos dos documentos, aqui citados; e (iv) na elaboração de indicadores para preparação dos enunciados identificados nos documentos, acerca das especificidades das estratégias pedagógicas adotadas para as APNPs para estudantes com NEEs. Para isso, considera-se o *Framework* SETT - (1) estudante, (2) contexto, (3) tarefa e (4) ferramentas. Na fase (b), exploração do material, foram tomadas decisões quanto à sistematização dos dados e ao modo como ocorreria a exploração do conteúdo em análise, de forma a defini-la. Já na fase (c), tratamento dos resultados, como etapa em que se conduz a AC (BARDIN, 2016). Portanto, foi realizada a fragmentação dos discursos de acordo com as dimensões que compõem o *Framework* SETT (ZABALA, 2005). Dessa forma, são apresentados dois excertos para cada uma das 04 dimensões do *Framework* SETT, de modo a ilustrar como ocorreram as orientações voltadas à acessibilidade e à inclusão, a partir de fragmentos discursivos extraídos com base na AC (BARDIN, 2016).

A seguir, apresenta-se o Quadro 01 com os dados relativos à dimensão Estudante, com dois fragmentos discursivos para cada INs analisada, seguido do respectivo código atribuído neste estudo, de acordo com a quantidade de incidências verificadas. A IN nº 05/2020 apresenta 04 incidências de fragmentos discursivos e a IN nº 07/2020 apresenta 14 fragmentos. Para uma melhor organização do conteúdo a ser apresentado, uma tabela para cada dimensão foi elaborada, então tais tabelas apresentam os fragmentos discursivos codificados da seguinte forma: primeira parte do código representado pela abreviatura do

documento (IN), mais o número desta; a segunda parte é composta pela primeira letra da dimensão, por exemplo, Estudante (E), seguindo do número a que se refere.

Quadro 01 – Fragmentos discursivos das INs relativos à dimensão Estudante

Doc. - Ano	Dimensão - Estudante	Incidências: 04
IN nº 05/2020	As APNPs devem levar em consideração as singularidades de cada estudante principalmente aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas [...]	IN05E02
IN nº 05/2020	Consideram-se pessoas com deficiência aquelas previstas no art. 2º da Lei 13.146/15, no art. 5º, § 1º do Decreto 5.296/04 e, para efeitos legais, aquelas com transtorno do espectro autista, conforme art. 1º da Lei 12.764/12 [...]	IN05E04
Doc. - Ano	Dimensão - Estudante	Incidências: 14
IN nº 07/2020	Consideram-se pessoas com deficiência aquelas previstas no art. 2º da Lei 13.146/15, no art. 5º, § 1º do Decreto 5.296/04 e, para efeitos legais, aquelas com transtorno do espectro autista, conforme art. 1º da Lei 12.764/12, [...]	IN07E02
IN nº 07/2020	Em todos os casos é necessário comunicar a Assistência Estudantil, o Setor Pedagógico e o NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (ou NAAf - Núcleo de Ações Afirmativas).	IN07E04

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que tange à dimensão Estudante, postulada pelo *Framework* SETT (ZABALA, 2005; BERSCH, 2009). O IFRS mostra-se, não apenas atento às ações de inclusão digital voltadas aos estudantes com NEEs, mas, também em relação àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Embora o foco deste estudo não resida no âmbito da vulnerabilidade social, cabe relatar, que o IFRS, diante da situação pandêmica de COVID-19 (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020; PRATES, 2020), publicou o Edital IFRS nº42/2020⁷, para fins de cadastro de estudantes que necessitassem de auxílio inclusão digital, a partir de duas modalidades: (i) acesso à internet; (ii) acesso a equipamento.

O código IN05E02 revela que o IFRS, de modo geral, ao propor a realização de APNPs e considerando sua postura frente aos diferentes tipos de NEEs, enfatiza aos docentes que atentem para a realização de atividades pedagógicas sem perder de vista as singularidades, constitutivas de cada indivíduo e as especificidades de suas NEEs (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016; CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). Neste sentido, o código IN05E04 reitera o que se está enunciando nesta análise, haja vista que o documento em questão salienta que algumas NEEs podem exigir um tempo maior para a realização das

⁷ Este edital trata sobre o cadastro de estudantes que necessitam de auxílio inclusão digital para o acesso à internet ou a equipamento (dispositivos móveis do tipo *Tablet*), para a comunicação, a orientação e a realização das APNPs. Disponível em: <https://rb.gy/yg1qeh> Acesso em 21 de mar. 2021.

atividades, a depender do tipo de proposta apresentada pelo professor com maior ou menor nível de adequação às NEEs do estudante.

Na IN nº07/2020, no fragmento identificado pelo código IN07E02, constatou-se que esse cita as leis e os decretos adotados para descrever tipos de NEEs, a saber: deficiência física, auditiva, visual, mental (intelectual), múltipla e transtorno do espectro autista. O documento ainda se refere a transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH), citando ainda estudantes com outras condições limitantes de aprendizagem, como, por exemplo, altas habilidades/Superdotação (AH/SD). As NEEs e as outras condições mencionadas no documento evidenciam a adoção de tais nomenclaturas como previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme Decretos nº 5.296/2004, nº 7.611/2011, e Lei nº 13.146 (BRASIL, 2004, 2011, 2015).

O código IN07E04, por sua vez, orienta que os professores da instituição devem notificar o NAPNE ou NAAf, quando do atendimento de estudantes com NEEs, o que sugere que tais setores e núcleos auxiliem no desenvolvimento de atividades pedagógicas condizentes com o processo educacional do estudante. Pode-se inferir que os estudantes com NEEs não sofreram nenhum tipo de apagamento, segregação social, nem foram vistos como sujeitos em segundo plano, por constituírem supostamente grupos minoritários, haja vista o texto dos documentos aqui em análise (PRATES, 2020). Contudo, identificou-se uma preocupação do IFRS em proporcionar as atividades pedagógicas, adaptadas e de forma digital (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020), para cada especificidade dos estudantes com NEEs (IFRS, 2020c). Relativo à dimensão Contexto (Quadro 02), conforme o *Framework* SETT, na IN nº 05/2020 foram identificadas 20 incidências de fragmentos discursivos e na IN nº 07/2020 consta uma quantidade, significativamente, inferior de incidências de fragmentos discursivos (03) para a mesma dimensão.

Quadro 02 – Fragmentos discursivos das INs relativos à dimensão Contexto

Doc. - Ano	Dimensão - Contexto	Incidências: 20
IN nº 05/2020	As APNPs correspondem a processos de ensino e aprendizagem para além dos tempos e espaços da sala de aula, mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação, desenvolvidas numa relação dialógica entre docentes e estudantes, considerando o distanciamento físico em função da Covid-19.	IN05C01
	O conteúdo deve estar devidamente padronizado e organizado por meio de uma estrutura lógica, que permita que os usuários encontrem as informações de forma rápida e facilitada.	IN05C09
Doc. - Ano	Dimensão - Contexto	Incidências: 03

IN nº 07/2020	O Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil e o NAPNE (ou NAAf) serão responsáveis por coletar e registrar informações sobre o estudante: as possíveis necessidades de recursos específicos (tecnologia assistiva e/ou material acessível) e os procedimentos adotados, até então, para a inclusão desses estudantes nas instituições pelas quais passaram.	IN07C02
IN nº 07/2020	O Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil e o NAPNE (ou NAAf) deverão organizar encontros periódicos, devendo ocorrer, no mínimo, um encontro por trimestre, com os docentes dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a fim de discutirem as especificidades deles e buscarem, em conjunto, estratégias de ensino para aprendizagem, além das acessibilidades curriculares que se façam necessárias.	IN07C03

Fonte: Elaborado pelos autores.

Acerca da dimensão Contexto, infere-se que a IN nº 05/2020 tem como foco as questões voltadas às APNPs para estudantes com NEEs, enquanto a IN nº 07/2020 está direcionada para o acompanhamento e a realização do PEI. Neste cenário, fica evidente que o IFRS se preocupa com a manutenção do acesso e da permanência dos estudantes na instituição, com vistas a promover meios para o desenvolvimento de atividades pedagógicas adaptadas a todos os estudantes para o contexto digital de aprendizagem em tempos de pandemia (VILLAS BÔAS.; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020).

O código IN05C01 ressalta a possibilidade de que os docentes proponham APNPs, para além da sala de aula digital, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, como tem ocorrido no IFRS *Campus* Caxias do Sul, de modo a fazer uso de diferentes tecnologias digitais (GARCIA *et. al*, 2011), que possibilitem o acesso e a autonomia dos estudantes (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016), para a realização de atividades pedagógicas. O documento refere-se ao estabelecimento de relações dialógicas, que possibilitem, efetivamente, a comunicação entre professores, estudantes e técnicos administrativos em educação, na tentativa de dirimir os impactos causados pelo distanciamento social no período de pandemia (BARBOSA, 2020; OMS, 2020). O código IN05E09 refere-se a uma concepção de padronização da estrutura das APNPs, de maneira que o conteúdo e sua forma sejam dotados de uma organização lógica, a fim de que os estudantes possam compreender, facilmente, o que está sendo proposto enquanto atividade (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). Deste modo, em diferentes APNPs os estudantes, supostamente, encontrarão a mesma estrutura de atividades. Isso porque os professores podem estruturar suas APNPs com diferentes recursos, a saber, texto, áudios, vídeos, *hiperlinks*, e-books, etc.

A IN nº 07/2020, por sua vez, salienta no código IN07C02 que são os setores e os núcleos, voltados aos estudantes com NEEs, os responsáveis por acompanhar, coletar e

registrar informações acerca desse público. Portanto, o NAPNE ou o NAAf elaboram e dispõem de relatórios que informam quais são as principais demandas dos estudantes com NEEs, de modo a viabilizar o uso de materiais adaptados e de TA (BERSCH, 2009; BRASIL⁸, 2009). Com isso, a IN nº 07/2020 reforça a preocupação concernente à Educação Inclusiva (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016) em um cenário educacional dito regular no âmbito de ensino técnico integrado ao ensino médio (BRASIL, 2008; RAMOS, 2005; SANTOMÉ, 1998).

Ainda acerca da IN nº 07/2020, o código IN07C03 apresenta orientações para que os setores e núcleos promovam reuniões com professores de estudantes com NEEs, de forma a poder discutir e buscar estratégias pedagógicas, que contemplem a singularidade de cada estudante no período de pandemia de COVID-19 (VILLAS BÔAS.; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020). Compreende-se que as reuniões pedagógicas têm um papel fundamental no desenvolvimento das adaptações curriculares de acordo com as NEEs dos estudantes, assim como podem contribuir para uma melhor adaptação do PEI, no que se refere à acessibilidade (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016) aos conteúdos das atividades presentes nas APNPs.

Referente à dimensão Tarefa (Quadro 03), conforme o *Framework* SETT, na IN nº 05/2020, foram identificadas 35 incidências de fragmentos discursivos, que se referem às estratégias de organização das APNPs, quanto ao desenvolvimento de tarefas. Cabe ressaltar que na IN nº 07/2020 consta uma quantidade, significativamente, inferior de incidências de fragmentos discursivos (02) para a dimensão em questão.

Quadro 03 – Fragmentos discursivos das INs relativos à dimensão Tarefa

Doc. - Ano	Dimensão - Tarefa	Incidências: 35
IN nº 05/2020	o cronograma de datas para realização e entrega das atividades deverá ser flexibilizado, quando necessário, considerando as especificidades dos estudantes, sem que haja prejuízo aos mesmos.	IN05T03
IN nº 05/2020	adequação do tempo, das metodologias, da ferramenta de ensino e de avaliação para as APNPs, com a adoção de medidas de acessibilidade, considerando os princípios do Desenho Universal, suas limitações e a promoção do seu aprendizado [...]	IN05T04
Doc. - Ano	Dimensão - Tarefa	Incidências: 02

⁸ Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2009): propõe de acessibilidade às tecnologias disponíveis no mundo às Pessoas com Deficiência, permitindo inclusão na sociedade. Aborda o conceito Tecnologia Assistiva, sendo este uma área do conhecimento, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

IN nº 07/2020	O PEI é 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 plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. Neste instrumento devem ser registrados os conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, para que seja possível acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem.	IN07T01
IN nº 07/2020	PEI deverá ser elaborado a partir das informações coletadas junto aos responsáveis e ao estudante, e construído de forma colaborativa, entre o NAPNE (ou NAAf), Setor Pedagógico, Assistência Estudantil e corpo docente do curso no qual o estudante ingressou.	IN07T02

Fonte: Elaborado pelos autores.

O código IN05T03, extraído da IN nº 05/2020 cita que as atividades, ou seja, os conteúdos das APNPs devem ser flexibilizados, de modo a considerar as NEEs de cada estudante. Neste sentido, a premissa constitutiva da educação inclusiva mostra-se presente na medida em que o foco não está na concretude da tarefa, mas no estudante e no modo como este pode realizar suas atividades pedagógicas. A inferência apresentada fica ainda mais evidente quando da identificação do código IN05T04, posto que nesse a IN nº 05/2020 refere-se a aspectos como tempo, metodologias e ferramentas de ensino e de avaliação, as quais devem ser acessíveis e elaboradas a partir de uma concepção do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) (BRASIL, 2009).

Quanto à IN nº 07/2020, dimensão da Tarefa, o código IN07T01 cita o PEI de forma a promover a acessibilidade curricular para os estudantes com NEEs, com o intuito de estimular a aprendizagem e as singularidades de cada estudante. O PEI direciona o professor a organizar e a planejar estratégias de ensino e aprendizagem para o estudante, a partir dos conhecimentos e das habilidades prévias desse estudante. O código IN07T02 aponta que o PEI deve ser elaborado a partir de informações que foram elencadas com os responsáveis e os estudantes de forma colaborativa entre setores e professores do IFRS. Esse documento mostra a importância da dialogicidade e da comunicação entre os envolvidos de modo a promover a inclusão (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016) e o desenvolvimento das atividades escolares (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020) do estudante com NEEs, a partir das tecnologias digitais (GARCIA *et. al*, 2011) usadas no contexto de pandemia.

Quanto à dimensão Ferramenta (Quadro 04), na IN nº05 foram identificadas 09 incidências de fragmentos discursivos, que se referem às estratégias de uso de instrumentos e

de recursos para auxiliar professores e estudantes nas APNPs. Cabe ressaltar, que a IN nº07 não apresentou incidências de fragmentos discursivos para esta dimensão.

Quadro 04 – Fragmentos discursivos das INs relativos à dimensão Ferramenta.

Doc.- Ano	Dimensão - Ferramenta	Incidências: 09
IN nº 05/2020	[...] utilizando recursos de tecnologia assistiva como leitores de tela, recursos de ampliação e contraste, mouses e teclados adaptados, acionadores, linhas Braille, dentre outros.	IN05F01
IN nº 05/2020	Não devem ser utilizadas funcionalidades que não podem ser ativadas pelo teclado, exigindo o uso do mouse ou combinação de várias teclas, isso impede a utilização por usuários de leitores de tela ou com limitações físico-motoras.	IN05F05
Doc. - Ano	Dimensão - Ferramenta	Incidências: 00
IN nº 07/2020	Não constam incidências.	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

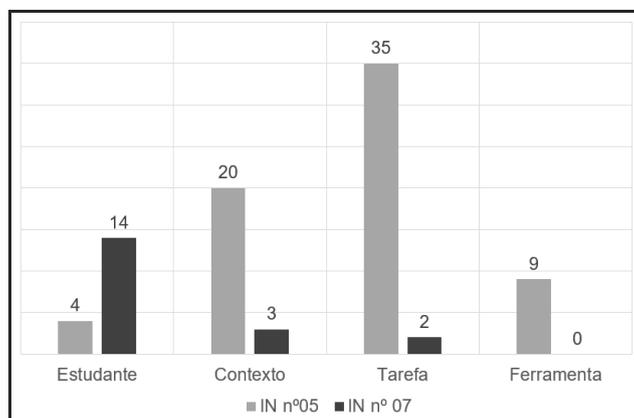
O código IN05F0, extraído da IN nº 05/2020, cita alguns itens de TA (BERSCH, 2009; BRASIL, 2009), que norteiam professores quanto ao planejamento das APNPs, de forma a considerar a singularidade do estudante com NEEs. Essas ferramentas podem ser disponibilizadas aos estudantes, conforme as especificidades de cada aluno (BERSCH, 2009). O *Campus* Caxias do Sul, possui uma gama de ferramentas, que ficam à disposição da comunidade acadêmica e podem ser solicitadas ao NAPNE⁹ do referido *campus* (MORO *et al.*, 2020). Ainda com base na IN nº 05/2020, e apresentado pelo código IN05F05, percebe-se uma preocupação em orientar sobre as funcionalidades que não podem ser ativadas pelo teclado, pois isso não permite que estudantes usem leitores de telas e dificulta o acesso dos estudantes com deficiência física, que não conseguem usar o *mouse* e acessar as atividades pedagógicas. Sobre a IN nº 07/2020 não foram elencadas incidências que abordassem qualquer tipo de ferramenta.

A partir da análise apresentada, constatou-se, como apresentado no Gráfico 01, que a IN nº 05/2020 orienta para a organização das APNPs para estudantes com NEEs e apresenta maior preocupação com as dimensões Tarefa e Contexto. Essa IN dá subsídios para o professor atender os estudantes com NEEs, para além da sala digital, o que possibilita o acesso e a autonomia deles, porém deixa de abordar as dimensões Estudante e Ferramenta, criando uma lacuna, principalmente, por não prever como os estudantes irão acessar as APNPs.

⁹ Site do NAPNE do IFRS *Campus* Caxias do Sul: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/>

Ainda sobre o Gráfico 01 e em relação à IN nº 07/2020, que trata do PEI, pode-se observar que o foco está no Estudante, o que evidencia sua coerência à proposta do próprio documento. Porém, não está contemplando as dimensões Tarefa, Contexto e Ferramenta.

Gráfico 1 – Quantidade de incidências de fragmentos discursivos por dimensão nas INs nº05/2020 e nº07/2020.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Verificou-se por parte do IFRS *Campus* Caxias do Sul, mesmo com lacunas quanto às dimensões postas em segundo plano, que essa instituição apoia as políticas de acessibilidade e de inclusão de alunos com NEEs no ensino profissionalizante, de modo a encontrar estratégias para o acesso e a permanência dos estudantes na instituição.

7 Considerações Finais

A análise documental realizada revelou que a política inclusiva adotada pelo IFRS está em consonância com as Políticas Públicas de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, 2015, 2016) que vigoram, atualmente, na área da Educação Inclusiva (BAPTISTA, 2002; BEYER, 2015; CARVALHO, 2016). Em relação ao período de pandemia por COVID-19, o IFRS também elaborou documentos orientadores voltados aos estudantes com NEEs, constituídos pelas INs nº 05/2020 e nº 07/2020, que orientam para a elaboração das APNPs e para o PEI, respectivamente. As INs nº 05/2020 e nº 07/2020 corroboram as políticas públicas inclusivas praticadas pelo IFRS, em especial, pelo *Campus* Caxias do Sul, aspecto que vai na contramão do apagamento de PcDs, ressaltados pelos estudos como de Prates (2020).

Assim, a análise documental da IN nº 05/2020 revelou que as orientações relativas ao desenvolvimento de APNPs foram direcionadas aos estudantes com NEEs, tendo como foco a dimensão Tarefa, muito embora o documento tivesse como objetivo propostas de atividades

pedagógicas (tarefas). Portanto, as APNPs deveriam apresentar encaminhamentos possíveis para a realização das atividades, tendo em vista que os estudantes se encontra(va)m em contexto remoto, aspecto que reitera a necessidade de focalizar as dimensões de Estudante, Contexto e Ferramenta. Com isso, percebeu-se que a IN atribuiu ênfase à dialogicidade entre os membros da comunidade acadêmica, com vista ao avanço de ações que possibilitassem o acompanhamento e a evolução dos estudantes. Assim, para o desenvolvimento das APNPs, às INs dispuseram de orientações pedagógicas para que as atividades possam ser acessadas por estudantes com NEEs, sem, no entanto, considerar que para desenvolver atividades escolares em contextos remotos, apoiadas no uso de ferramentas, em especial, do tipo digital, os estudantes necessitavam de aparato tecnológico e conexão com a Internet, de modo a tornar o processo educacional exequível.

Porém, as INs em análise não apontam orientações em relação ao Contexto, principalmente quanto ao acesso digital, aspecto de suma relevância no período de pandemia. A adaptação ou a facilitação do acesso a materiais, como, por exemplo, conteúdos escritos extensos, arquivos com tamanho expressivos, vídeos longos, dentre outros, não são reportados nas INs, sinalizando uma lacuna relativa ao Contexto em que os estudantes realizariam suas APNPs.

Quanto à dimensão Ferramenta, essa pouco foi abordada nas INs, uma vez que em se tratando de estudantes com NEEs, as INs deveriam indicar o uso de TA, materiais adaptados, *softwares* que pudessem ser utilizados para uma melhor interação dos estudantes com o dispositivo (celular, *notebook*, *desktop*, etc) para o acesso às APNPs. Cabe salientar que, quanto à abordagem interdisciplinar, nada se constatou quando do escrutínio do conteúdo das INs aqui analisadas. Esse aspecto está em dissonância com as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, tendo em vista que a ausência de orientações nas APNPs quanto à elaboração de atividades inter/trans/multi-disciplinares remete a propostas pedagógicas sem uma composição dialógica entre disciplinas propedêuticas e técnicas. Além disso, o currículo integrado, que compõe a EP nos IFs, só se efetiva mediante o processo de interdisciplinaridade, uma vez que se parte de uma abordagem geral rumo ao diálogo com uma ou mais disciplinas. Assim, sugere-se que o *Framework* SETT seja considerado quando da elaboração de INs, em se tratando de estudantes com NEEs. Em estudos futuros, pretende-se realizar um levantamento de possíveis tecnologias assistivas voltadas a estudantes com NEEs, que possam ser articuladas à realização de APNPs por estudantes com NEEs.

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, C. R. Entrevista. Ponto de Vista, **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p.161-172, 2002. Disponível em: <https://rb.gy/iypm65>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BARBOSA, A. M., FIGUEIREDO, A. V., VIEGAS, M. A. S., BATISTA, R. L. N. F. F. Os impactos da pandemia COVID-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da SJRJ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p.91-105 mar./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30749/2177-8337.v24n48p91-105>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.
- BRASIL. Constituição (1982). Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. **Altera Dispositivos da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Referentes A Profissionalização do Ensino de 2º Grau**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009.
- BRASIL, Constituição (2011). 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 19 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (estatuto da Pessoa Com Deficiência)**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 maio 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Reserva de Vagas Para Pessoas Com Deficiência nos Cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino**. Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.
- BRAZOROTTO, C. M.; VENCO, Selma Borghi. Educação Profissional no Brasil: história e política dos Institutos Federais. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 98-116, jan. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7781850>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- BERSCH, R. **Design de Um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Design, Programa de Pós-Graduação em Design, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade** (UFRGS). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: set 2020.

BEYER, H. O. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 73-81.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID – 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, abr 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9eu6.3699>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16108>. Acesso em 20 jan.2021

HAAS, C.; MORO, T. B. O núcleo de acessibilidade como mediador da educação inclusiva em uma instituição pública de educação profissional e tecnológica. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, p. 1-19, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12908/8206>. Acesso em: 28 fev. 2021. DOI: 10.3895/rtr.v5n0.12908.

IFRS. Portaria nº 168 de 14 de maio de 2010. **Cria a Consultoria de Ações Inclusivas do IFRS**. Bento Gonçalves, 2010. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/boletim_servico_maio-6.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

IFRS. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS**. Bento Gonçalves, 2012. 67 p. Disponível em: https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

IFRS. Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. **Aprova a Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (FRS)**. Bento Gonçalves, 2014a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

IFRS. Regulamento IFRS nº 20 de 25 de fevereiro de 2014. **Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS**. Bento Gonçalves, 2014b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-020-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napnes-do-ifrs/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

IFRS. Resolução do Conselho Superior (CONSUP) n. 30 de 28 de abril de 2015. **Aprovar a inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e Pessoas com Deficiência (PCD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS**. Bento Gonçalves, 2015a. 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: 6 jul. 2020.

IFRS. Portaria nº 1153 de 19 de agosto de 2015. **Cria o Centro de Tecnologia de Acessibilidade (CTA) do IFRS**. Bento Gonçalves, 2015b. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Portaria-1153_2015.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

IFRS. 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: 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bento Gonçalves: 2019, 2019. 470 p. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

IFRS. Constituição (2020a). Resolução nº 38, de 21 de agosto de 2020. **Regulamentar a Implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais nos Cursos Técnicos e Superiores no IFRS, Inclusive de Pós-graduação, em Virtude da Situação de Excepcionalidade Decorrente da Pandemia da Covid-19**. Bento Gonçalves, RS, Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_038_2020_Aprova_Regulamento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-do-IFRS.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

IFRS. Constituição (2020b). Instrução Normativa nº 05, de 21 de agosto de 2020. **Normatizar e Orientar Sobre Procedimentos Operacionais Para Prover Acessibilidade das Atividades Pedagógicas Não Presenciais Para Estudantes Com Necessidades Educacionais Específicas no IFRS**. Bento Gonçalves, RS, Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/IN-05-2020-Procedimentos-operacionais-para-prover-acessibilidade-das-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-para-estudantes-com-necessidades-educacionais-especificas-no-IFRS-1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

IFRS. Constituição (2020c). Instrução Normativa 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, Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Epub.

MELO, M. W. S. Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 113-127, jan./jun. 2011.

MORO, Tatiele Bolson; CORRÊA, Ygor; VALENTINI, Carla Beatris; MARCOLLA, Valdinei; CARDOSO, Eduardo. Tecnologias Assistivas e Necessidades Educacionais Específicas: da oferta de recursos de software ao público-alvo. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, p. 1242-1256, 1 set. 2020. Revista Eletrônica Política e Gestão

Educacional. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13967>. Acesso em: 29 fev. 2021.

MOREIRA, J. A., SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 07 jul. 2020.

OMS - Organização Mundial da Saúde (Org.). **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos, 2011. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=29EBCE9025A404CBA8876FEE1FECCBC0?sequence=4. Acesso em: 02 mai. 2019.

PRATES, D. **COVID-19 e o apagamento da pessoa com deficiência**. Justificando, 3 abril 2020. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/04/03/covid-19-e-o-apagamento-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: jun. 2020.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/4713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coord.). Educação escolar em tempos de pandemia. **Informe 1**. Fundação Carlos Chagas. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: jun. 2020.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

ZABALA, J. S. **Using the SETT Framework to Level the Learning Field for Students with Disabilities**. 2005. Disponível em: <https://joyzabala.com/Documents.html>. Acesso em: 03 set. 2020.

Artigo recebido em: 07.04.2021 Artigo aprovado em: 20.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021