

## ATUAÇÃO DO NAPNE NA INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM TEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

### NAPNE'S PROCEDURE IN THE INCLUSION OF A STUDENT WITH ASD: EXPERIENCE REPORT

Daniele Pinheiro Volante<sup>1</sup>  
Liz Amaral Saraiva Morgado<sup>2</sup>  
Lucas de Moraes Negri<sup>3</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa caracteriza-se como relato de experiência e tem por objetivo apresentar e descrever o acompanhamento de um estudante com Transtorno do Espectro Autista, matriculado no ensino técnico integrado ao ensino médio, realizado por servidores que compõe o NAPNE – a Equipe Multiprofissional e alguns docentes – de um *campus* de um Instituto Federal da região sul do país. Relatando, desde seu ingresso, em 2018, até o ano de 2021, com ações que garantiram a permanência e o sucesso deste estudante nas séries em que ele já cursou. As intervenções desenvolvidas foram relacionadas à recepção do estudante e da família na instituição; à sensibilização dos demais estudantes, de sua turma e do *campus*, e servidores; dos docentes, com intuito de ofertar uma educação igualitária e de qualidade, promovendo a inclusão escolar por meio do planejamento de ensino elaborado de modo que atendesse às necessidades educacionais específicas do estudante; e à questões comportamentais, visando o desenvolvimento de habilidades sociais que pudessem colaborar na interação com seus pares e servidores da instituição. Os resultados demonstram que, apesar de algumas ações não terem sido efetivas e existir uma resistência por parte de alguns docentes, a maioria tem procurado por apoio de integrantes do NAPNE para auxiliar no planejamento de atividades que pudessem ser desenvolvidas envolvendo todos os estudantes, especialmente quando havia a necessidade de trabalho em equipe e apresentação aos pares. Do mesmo modo, as ações desenvolvidas com o próprio estudante e com sua turma corroboraram para melhoria na qualidade da interação entre o estudante e seus pares ao longo do período analisado. Portanto, conclui-se que algumas das intervenções desenvolvidas podem ser aprimoradas, mas o conjunto de ações tem se mostrado eficaz na promoção da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Educação Especial. NAPNE. Transtorno do Espectro Autista.

**Abstract:** This research is characterized as an experience report that aims to present and describe the educational care of a student with Autism Spectrum Disorder enrolled in a technical high school course, conducted by public servants of Service Center for People with Specific Needs (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Específicas – NAPNE), multi-professional team and teachers of a Federal Institute in the south of the country. Reporting the actions executed between his admission, in 2018,

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná. E-mail: [daniele.volante@estudante.ufscar.br](mailto:daniele.volante@estudante.ufscar.br).

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [liz.asmorgado@gmail.com](mailto:liz.asmorgado@gmail.com)

3 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos. Tradutor e Intérprete em Libras no Instituto Federal do Paraná. E-mail: [lucasnegri88@gmail.com](mailto:lucasnegri88@gmail.com)

until 2021, to ensure his permanence and success in the course. The interventions were related to student and his family's reception; to the public servants and other students awareness; to teachers, to ensure an egalitarian and quality education, promoting inclusion by meeting the specific educational needs of students in teaching planning; and to behavioral issues, aiming at the improvement of social skills that could collaborate in the interaction with other students and workers of *campus*. The results show that, although some of the planned activities have not been effective and there is resistance from some teachers, the majority of them search for support with NAPNE's members to plan especially when group work and presentation to other students were required. Furthermore, the actions performed with the student and his classmates improved the quality of interaction between them throughout the analyzed period. Therefore, it is concluded that some interventions need improvement, but their group has proven to be efficient to promote school inclusion.

**Keywords:** Special Education. NAPNE. Autism Spectrum Disorder.

## INTRODUÇÃO

Apesar de estar prevista desde, a Constituição Federal de 1988, a efetivação da garantia de acesso à educação na rede comum em todas as etapas e modalidades de ensino ocorre a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001 – elaborada com participação da sociedade civil, durante os anos anteriores – e do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade de 2003 (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; ROSA, 2021). Na mesma década, é implementada a Rede de Educação Profissional e Tecnológica (Rede EPT), composta principalmente pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFs (BRASIL, 2008).

E, como medida de viabilizar a escolarização de estudantes com deficiência na Rede EPT, foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidade Específicas (NAPNEs). Centros de referência no atendimento e acompanhamento de estudantes com deficiência, os NAPNEs visam desenvolver uma cultura de respeito à diversidade e de eliminação de barreiras de toda e qualquer natureza (ANJOS, 2006). A presença de núcleos de acessibilidade na Rede EPT tornou-se um diferencial em relação às demais redes de ensino. E somado à reserva de vagas garantida pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), pode explicar a prevalência e o crescimento ao longo dos anos das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na rede federal em relação às demais redes, ao menos na educação básica, como trazido pela Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2021).

Além do crescimento de matrículas de estudantes PAEE nos IFs, outro aspecto que deve ser observado é a concentração de pesquisas da Educação

Especial na etapa do ensino fundamental. Essa tendência, é apontada por Breitenbach (2012) e corroborada Felício e Campos (2017) e por outros autores, em levantamentos de pesquisas sobre temas específicos da Educação Especial (AMARAL; SCARANELLO; MONTEIRO, 2017; FERREIRA *et al*, 2020; VOLANTE; COSTA; CORDEIRO, 2021). Dessa forma, a proporção de matrículas demonstrada e a escassez de pesquisas evidenciam a relevância de pesquisas, assim como registros de recursos e estratégias, que abordem a escolarização de estudantes PAEE no contexto dos IFs, e justificam sua realização.

Nesse sentido, o presente estudo consiste em um relato de experiência com o objetivo de apresentar e descrever o acompanhamento de um estudante com Transtorno do Espectro Autista, matriculado no ensino técnico integrado ao ensino médio, realizado por servidores que compõe o NAPNE – a Equipe Multiprofissional e alguns docentes – de um *campus* de um Instituto Federal da região sul do país. Espera-se que o relato das estratégias e recursos adotados possam contribuir com a ampliação das ações possíveis de serem desenvolvidas pelos NAPNES e no processo de escolarização, que implica, para além do acesso, a permanência e a conclusão do curso com êxito, de outros estudantes acompanhados pelos núcleos.

## **DESENVOLVIMENTO**

Ao longo desta sessão, serão apresentados os relatos de algumas das ações desenvolvidas no período de dezembro de 2017 e julho de 2021, a fim de garantir a inclusão escolar de um estudante com transtorno do espectro do autismo (TEA), assim como a descrição do estudante e dos servidores que tiveram maior envolvimento nessas ações.

### **Participantes**

Os participantes deste relato são um grupo de servidores do NAPNE do *campus* de um Instituto Federal localizado na região sul do país e um estudante chamado, ao longo do texto, de M. Não estão aqui descritos, porém, todos os servidores que compõem o núcleo, apenas aqueles que tiveram maior envolvimento nas ações desenvolvidas e apresentadas neste relato, em virtude da organização do trabalho do NAPNE e distribuição das demandas.

Entre os servidores docentes, estão uma docente da área de Psicologia, externa ao colegiado do curso que M. está matriculado, um docente da área de Língua

Portuguesa e uma docente da área de Educação Especial, que ingressou na instituição em 2019 por meio de contrato temporário. Entre os servidores técnico-administrativos em educação envolvidos, estão um tradutor e intérprete de Libras, que também é coordenador do NAPNE, uma pedagoga que realizou o acompanhamento pedagógico do curso do estudante entre janeiro e agosto de 2018, uma técnica em assuntos educacionais que assumiu o acompanhamento pedagógico do curso em seguida, e um psicólogo escolar que acompanhou o estudante e a família entre janeiro e agosto de 2018. Tanto a pedagoga quanto o psicólogo participaram das ações iniciais, mas se afastaram por licença para participação em programa de pós-graduação.

M. é um estudante que iniciou o curso técnico integrado ao ensino médio, com duração de quatro anos, em fevereiro de 2018, aos 16 anos, com diagnóstico de TEA. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2013), verifica-se um nivelamento que vai do leve ao profundo no Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e aponta três critérios: limitações nas habilidades mentais gerais, dificuldade no funcionamento adaptativo em comparação com indivíduos pareados por idade, gênero e condição sociocultural e início no período de desenvolvimento, antes dos dezoito anos. A classificação do TEA é realizada de acordo com o nível de apoio, sendo eles: nível 3 – apoio muito substancial; nível 2 – apoio substancial e nível 1 – pouco/nenhum apoio.

O termo TEA refere-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais. Desde a descrição de Kanner (1943) a ciência tenta descobrir as causas do autismo, contudo ainda não é possível constatar causas definitivas e definidas para o autismo, sendo necessária a continuidade das pesquisas. A partir das reflexões acerca do TEA, suas singularidades e potencialidades os professores necessitam delinear o perfil do estudante para a partir daí definir estratégias, montar o plano de trabalho e suas adequações.

Devido ao diagnóstico tardio, somente aos 14 anos, não teve a oportunidade de receber acompanhamento adequado durante sua infância, tendo, entre outros, comprometimento na coordenação motora fina com dificuldade na escrita e, principalmente, dificuldade de interação social. Na escola anterior, onde fez todo o ensino fundamental, não contava com acompanhamento especializado; apenas a presença de estagiária que auxiliava a professora nas situações em que M. se sentia frustrado com os colegas ou alguma atividade proposta. Também nessa escola, sofreu

*bullying*, o que acabou por exacerbar a dificuldade de interação. Seus maiores interesses são por jogos eletrônicos, animes, possibilidade de vida extraterrestre e religiosidade, e foram, junto a outros interesses descobertos ao longo do curso, utilizados para estabelecimento de vínculo com o estudante.

### **Ações desenvolvidas em 2018**

A primeira ação realizada, logo após a matrícula do estudante, foi uma reunião para entrevista inicial com a mãe, única responsável pelo estudante, para levantamento de informações sobre a escolarização anterior, acompanhamentos profissionais que estivessem em curso, dinâmica familiar e para que ela indicasse o que reconhecia como principais interesses de M. e o que entendia serem suas necessidades de acessibilidade.

Nessa reunião, foi explicado sobre o NAPNE e foi informado a ausência de docente de Educação Especial na instituição para realizar o atendimento educacional especializado, e que apesar do pedido para contratação já ter sido realizado pelo *campus*, M. permaneceria sem acompanhamento especializado em sala no início do curso. Também foi sugerido que ela e o filho se reunissem com os professores do curso durante o período de formação pedagógica no início do ano letivo para que se conhecessem e para que eles discutissem possíveis estratégias de acessibilidade; sugestão com a qual a mãe concordou. Além da apresentação de M aos professores do curso e discussão sobre sua trajetória escolar e necessidades de acessibilidade, outras ações foram realizadas ao longo do primeiro bimestre. Entre elas, destacam-se quatro ações, duas com enfoque individual – centrada no estudante – e duas com enfoque institucional.

As duas primeiras consistiram na elaboração de um guia simplificado com sugestões para elaboração de atividades avaliativas de acordo com as necessidades educacionais específicas do estudante e organização de horários no contraturno para atendimento individual com os professores das áreas que M. apresentava maior dificuldade. As demais foram uma reunião de sensibilização com servidores e uma roda de conversa com a turma do estudante a fim de apresentar as principais características do TEA e esclarecer que comportamentos apresentados por M., e que poderiam ser percebidos como estranhos ou inadequados por pessoas neurotípicas, estão relacionados à autorregulação em indivíduos com TEA.

Apesar das iniciativas citadas, a aprendizagem de M. continuava sendo

prejudicada pela dificuldade de estabelecimento de vínculo com os colegas, a permanência de barreiras atitudinais em parte da turma e pela frustração diante de atividades das áreas que não gostava, demonstrada pela recusa em fazer algo, com saída abrupta dos ambientes, e agressividade nas respostas. Diante disso, a equipe do NAPNE sugeriu à gestão do *campus* a redistribuição de carga horária dos docentes da área de Língua Portuguesa para permitir que um dos docentes da área, membro do núcleo, pudesse realizar o acompanhamento parcial das aulas a partir do segundo semestre letivo.

A proposta teve o objetivo de proporcionar a M um professor de apoio, a fim de auxiliá-lo na regulação dos comportamentos que prejudicavam seu desenvolvimento escolar e relacionamento com os colegas, além de ter um outro professor em sala que pudesse contribuir com a sensibilização dos alunos em relação ao respeito às diferenças. É necessário esclarecer que os acompanhamentos, apesar de serem orientados pela docente com formação em Psicologia e visarem mudanças comportamentais, não foram planejados como intervenções de delineamento experimental. Tiveram como principal objetivo, estabelecer vínculo com o estudante de forma que ele se sentisse mais confortável e seguro nos ambientes de ensino e auxiliá-lo na construção de formas mais positivas de interação e manifestação de descontentamento frente as frustrações.

Conforme esperado, M. apresentou melhoras em relação à recusa em realizar atividades avaliativas e à permanência em sala de aula, mas continuava com dificuldades de relacionamento com os colegas apesar das tentativas de mediação dos docentes do curso, da técnica em assuntos educacionais e do docente que atuava como professor de apoio. Ressalta-se que logo após sua matrícula, a mãe de M judicializou o pedido de um professor de educação especial. E como resultado, ao final do ano letivo, a direção do *campus* informou que a reitoria havia autorizado a contratação temporária do docente para acompanhamento do estudante e atendimento das demandas de acessibilidade em âmbito institucional.

### **Ações desenvolvidas em 2019**

O início do ano letivo de 2019 foi marcado pela contratação e início da atuação da docente de Educação Especial, com uma proposta de ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Ensino Colaborativo. Então, foi possível a identificação de demandas e a adoção de estratégias que anteriormente não eram

possíveis. Dessa forma, as ações foram concentradas em três frentes distintas, podendo ter enfoque individual – centrada no estudante – ou institucional: intervenções realizadas com o corpo docente, intervenções com o estudante, intervenções com a comunidade escolar.

As ações de planejamento conjunto aos docentes foram desenvolvidas após observação das aulas, identificação das áreas que poderiam se beneficiar de sugestões para adequações baseadas nos princípios do desenho universal da aprendizagem (DUA) e aquelas com necessidade de adequações individuais, e a concordância dos docentes. Conforme era esperado, para algumas áreas não foram necessárias sugestões de acessibilidade e alguns docentes não concordaram em realizar o planejamento conjunto de ensino, pedindo apenas para que a docente de Educação Especial sugerisse adaptações nas atividades avaliativas.

Quanto às adequações individuais, destaca-se a sugestão para que as atividades avaliativas das áreas de matemática, física e química, quando compostas por listas de exercícios, trouxessem uma maior variedade no grau de complexidade para resolução e indicação do número mínimo de questões que precisavam ser respondidas por M. Dessa forma, ele poderia escolher as questões com as quais se sentisse mais seguro na resolução e atingir os objetivos propostos na disciplina, mesmo tendo realizado exercícios distintos dos colegas.

O intuito dessa diferenciação em relação às atividades propostas à turma foi de garantir o engajamento de M., para que os docentes pudessem aumentar gradativamente a complexidade das atividades e aproximar o quanto fosse possível as atividades propostas à M e aos demais estudantes. Mas a sugestão poderia, também, ter sido ampliada à turma. É pertinente esclarecer que apesar de abordagens individuais ou baseadas no DUA serem conceitualmente distintas, não são excludentes. E planejar atividades de ensino a fim de garantir a remoção de possíveis barreiras para todo o grupo discente sem deixar de observar as necessidades específicas dos estudantes PAEE, pode proporcionar maior participação dos estudantes como um todo além de garantir oportunidades de aprendizagem aos estudantes PAEE (LOURENÇO; GONÇALVES; ALMEIDA, 2021).

Em relação às ações centradas no estudante, elas visavam desenvolver estratégias para uma escrita mais confortável, possibilitar autonomia na organização da rotina escolar e permitir o aprendizado lúdico de regras sociais. Sobre a escrita, foram adotadas marcações diferenciadas no próprio caderno do estudante,

ressaltando as margens já existentes e linhas alternadas a fim de ampliar o espaço de escrita. A escolha por esta estratégia ocorreu após tentativas com engrossador de lápis, folhas com pautas ampliadas e *tablet* ou *notebook* para digitação das anotações e realização das atividades. Porém, M. sentia-se constrangido ao utilizar materiais distintos dos outros estudantes, além dos equipamentos interferirem em sua concentração, uma vez que M., mesmo sem acesso à internet, usava as funcionalidades dos equipamentos como meio de recusa em realizar algumas das atividades propostas.

Para desenvolvimento de autonomia na organização de rotinas, mas considerando que M. ainda necessitava do acompanhamento e incentivo de sua mãe para realizar algumas atividades, foi implementada uma agenda na plataforma Google Drive, com acesso compartilhado entre M., sua mãe, a docente de educação especial e a técnica em assuntos educacionais. Nessa agenda a docente de Educação Especial iniciou a anotação das datas das avaliações e entregas ou apresentações de trabalhos e horários de atendimentos individuais com os professores do curso, e, ao longo do ano, incentivou M. para que ele começasse a fazer suas próprias anotações.

E como ações com objetivo de aprendizado lúdico de regras sociais, sob a orientação da docente de Psicologia, foi adotada a economia de fichas com o estudante, como tentativa de melhorar a interação social. Foram estabelecidos, com o estudante e sua mãe, alguns acordos relacionados à permanência em sala, realização das atividades propostas, comentários e perguntas durante a aula, somente quando relacionados ao assunto discutido.

Ao final de cada dia em que houvesse o cumprimento dos acordos, eram entregues fichas com temas de interesse do estudante ou relacionados a uma recompensa combinada. E, quando M obtivesse a quantidade de fichas previamente combinada, receberia uma recompensa simbólica também relacionada à recompensa final. Da mesma forma, ao acumular as recompensas simbólicas na quantidade acordada, poderia acessar a recompensa final.

Como exemplo, em um dos meses a recompensa foi um piquenique com sua família e o docente que atuou como professor de apoio em um dos parques do município. Nesse período, as fichas utilizadas traziam a palavra “bolo” escrita, por remeter ao bolo preferido e que seria servido no piquenique. E a recompensa simbólica eram fotografias das pessoas convidadas, já que o estudante havia pedido para fazer um mural em seu quarto com as pessoas, locais e coisas que gostava.



E por fim, como parte do último grupo de ações desenvolvidas em 2019, estão atividades de sensibilização voltada à comunidade escolar. A principal delas foi a realização de circuito adaptado durante a mostra de trabalhos de ensino, pesquisa, extensão, cultura e feira de inovação tecnológica. O circuito, de iniciativa, planejamento e execução pelos estudantes da turma de M, consistiu em diversas estações onde os visitantes poderiam vivenciar e discutir sobre situações relacionadas a condições de deficiência e falta de acessibilidade, demonstrando diminuição das barreiras atitudinais anteriormente observadas na turma. Como exemplo, citam-se labirinto para simulação do efeito da hiperestimulação visual e sonora; pista de obstáculos com uso de limitadores de movimentos para simulação da deficiência física diante de barreiras arquitetônicas; e mesas com jogos adaptados que continham peças ampliadas, texturizadas ou com escrita Braille, conforme a Figura 1.

**Figura 1 – Estação de UNO Braille**



Fonte: Arquivo pessoal

Descrição de figura: fotografia de uma estudante vendada, sentada em um conjunto de carteira enquanto joga uma versão do jogo UNO com cartas adaptadas e que contém a indicação da cor e do número correspondente em Braille. Ao fundo da foto, três estudantes estão em pé, observando o jogo. Para resguardar a identidade da estudante, seu rosto na foto foi coberto. Fim da descrição.

Como consequência, diferentemente do ano anterior, foram observados resultados importantes tanto em relação ao seu desenvolvimento escolar quanto na qualidade de interações com os colegas, mesmo ainda precisando de suporte da

docente de Educação Especial e da equipe do NAPNE para algumas situações. Em 2019 foi possível observar que M. teve menos recusas em realizar as atividades propostas e melhor aproveitamento nas mesmas e discreta melhora na organização das anotações de conteúdo e datas de avaliações e prazos de trabalho.

Mas, as principais mudanças foram a melhora no modo de abordar os colegas e servidores, deixando de iniciar ou encerrar um assunto de forma abrupta, e na leitura do ambiente, compreendendo e sentindo-se mais confortável com as brincadeiras dos colegas, durante as aulas, com os professores e entre si. Tais progressos permitiram, também, que ele se sentisse confortável o suficiente para participar de parte das apresentações de trabalho à turma, propostas pelas disciplinas no primeiro semestre e todas as propostas para o segundo semestre. A Figura 2 traz uma dessas apresentações.

**Figura 2** – Exposição oral de trabalho para a turma



Fonte: Arquivo pessoal

Descrição de figura: fotografia de três estudantes em pé, em frente de uma lousa branca. À esquerda da foto, o estudante M. gesticula durante uma apresentação de trabalho à sala com outros dois estudantes que aparecem à direita da foto. Para resguardar a identidade dos estudantes, seus rostos na foto foram cobertos. Fim da descrição.

Ressalta-se que as propostas de exposição oral de trabalhos à turma fazem parte do processo avaliativo da maioria das disciplinas desde o primeiro ano do curso, mas M solicitou substituição dessas avaliações ao longo de 2018 e do primeiro bimestre de 2019.

Assim, para 2020 planejou-se manter os enfoques das ações desenvolvidas durante o ano de 2019 – planejamento em conjunto aos docentes do curso,

intervenções com o estudante e intervenções com a comunidade escolar – e atualizá-las de acordo com as disciplinas previstas para o 3º ano do curso, o desenvolvimento do estudante e as necessidades e oportunidades observadas para o corpo docente e os estudantes da turma de M.

### **Ações possíveis em 2020 e 2021**

No começo do ano letivo foi realizado um momento para discussão sobre acessibilidade com os docentes, como parte da primeira formação pedagógica daquele ano. Ela foi norteada pelos casos de ensino fictícios, construídos com base em características de estudantes matriculados e egressos, com o objetivo de estimular os docentes a identificar formas de planejamento acessíveis e favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes e possibilitar a ampliação do número de professores que concordaram em realizar planejamento conjunto. Vários professores, dentre aqueles presentes no momento de discussão, manifestaram a importância de momentos similares, que oportunizassem troca de experiências e práticas e solicitaram que iniciativas similares fossem desenvolvidas nos próximos períodos de formação pedagógica.

Com o início do primeiro bimestre letivo, a docente de Educação Especial pode observar as novas disciplinas e daquelas que tinham novos professores. Mas, após apenas quatro semanas letivas, foi decretado estado de calamidade pública e a consequente suspensão das atividades de ensino presenciais em todo o país. Em comparação ao ocorrido em outras escolas, o período entre a suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial na instituição foi um pouco mais extenso.

Foi preciso elaborar e propor normativas institucionais que orientassem o funcionamento e a reformulação de cursos bastante distintos, de variados níveis, modalidades e áreas de concentração, garantindo a manutenção da qualidade de ensino e do atendimento às necessidades educacionais dos estudantes, considerando as mudanças nas realidades dos estudantes e servidores. Desse modo, as atividades foram retomadas no formato remoto após um intervalo de três meses, com decisão pela utilização da carga horária semanal do curso para realizar tanto atividades síncronas quanto assíncronas e possibilitar que os estudantes se adaptassem à nova realidade e evitar sua sobrecarga, o que ampliou o ano letivo até julho de 2021.

Diante do ensino remoto, da possibilidade de acompanhamento das aulas

pelas famílias, e do fim do contrato da docente de Educação Especial com início de exercício de uma docente de Educação Especial efetiva no *campus*, a equipe realizou uma reunião entre os servidores e, posteriormente, dos servidores com M e sua mãe para discussão e definição de estratégias para o período. Como resultado, foi definido que a docente de Educação Especial acompanharia os encontros síncronos das áreas de física, química e língua portuguesa e proporia atendimentos individuais ao estudante a fim de auxiliá-lo na nova organização do curso, na ambientação das salas virtuais e, se necessário, na interpretação das atividades propostas. Para os encontros síncronos das outras áreas, a mãe realizaria esse acompanhamento, podendo solicitar o auxílio dos servidores da equipe sempre que sentisse necessidade e com quem mantinha contato frequente.

Foi percebido que ocorreu um fortalecimento do acompanhamento escolar pela mãe do estudante, uma vez que as atividades remotas possibilitaram maior contato com os docentes e as atividades do curso. Mesmo ela sendo bastante presente durante o ensino presencial, tanto as informações sobre as atividades do curso quanto o contato com os professores – exceto em momentos de reuniões de encerramento de bimestre – eram mediados pela docente de Educação Especial e a técnica em assuntos educacionais.

A adaptação de M. e reorganização do curso ao regime remoto emergencial, proporcionou maior tempo de planejamento à docente de Educação Especial e aumento na procura de professores, resultando no crescimento de oportunidades e possibilidades para o planejamento conjunto com os docentes. Foi possível observar que alguns docentes do curso passaram a aceitar a possibilidade de planejamento com a docente de Educação Especial durante o regime remoto emergencial. E, também, que essa nova parceria proporcionou resultados positivos para além do planejamento acessível ao estudante M, mas possibilitando mudanças que impactaram a elaboração de atividades e materiais que beneficiaram toda a turma, corroborando os achados de Almeida, Gonçalves e Lourenço (2021), mesmo estes sejam relacionados a outra etapa de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do crescimento do número de matrículas de estudantes PAEE nos IFs e a escassez de pesquisas na área da Educação Especial que abordem a Rede EPT e relatem ações desenvolvidas pelos NAPNES, este relato buscou apresentar e

descrever o acompanhamento de um estudante com Transtorno do Espectro Autista, matriculado no ensino técnico integrado ao ensino médio, realizado por servidores membros do NAPNE.

Diante das ações desenvolvidas e dos resultados observados, descritos anteriormente, conclui-se que o conjunto de ações desenvolvidas com o estudante mostrou-se eficaz na promoção da sua escolarização. Porém, faz-se necessário aprimorar as intervenções desenvolvidas, no intuito de continuar desenvolvendo sua autonomia e iniciar um trabalho de transição para o ensino superior e, principalmente, para o trabalho.

Também mostraram-se promissoras as estratégias adotadas em relação ao planejamento docente conjunto à docente de Educação Especial, mais especificamente o ensino colaborativo. Mas, é imprescindível sua manutenção e ampliação do número de professores parceiros, possibilitando essa e outras estratégias que colaborem na remoção de barreiras e na escolarização e profissionalização dos estudantes PAEE.

Por fim, espera-se que as ações relatadas contribuam com a ampliação de repertório das ações possíveis aos NAPNES e, conseqüentemente, na escolarização de outros estudantes PAEE nos IFs, especialmente de estudantes com TEA e como estímulo a outros registros de experiências dos NAPNES e de membros de sua equipe.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Mateus Henrique do; SCARANELLO, Tânia Valéria de Oliveira; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Sobre pedras no caminho: estudos sobre ensino médio em dois periódicos de Educação Especial (2014–2016). **Olhares**, v. 5, n. 2, p. 108-130, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.744>. Acesso em: 20 out. 2021.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949>. Acesso em: 20 out. 2021.

Associação Americana de Psiquiatria (APA). **Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais DSM 5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse**

**Estatística da Educação Básica**, 2020. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 out. 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, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul**: alguns apontamentos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7002>. Acesso em 20 out. 2021.

FELÍCIO, Natália Costa de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. A inclusão escolar no contexto do ensino médio: análise das produções em periódico científico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1710–1720, 2017. Disponível em: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8516. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Raíssa Matos; *et al.* Pesquisa colaborativa em Educação Especial: uma revisão sistemática de teses e dissertações. **Revista Educação Especial**, vol. 33, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X44290>. Acesso em: 20 out. 2021.

KANNER, Leo . Os distúrbios autistas do contato afetivo. In: Rocha, Paulina Schmidbauer. **Autismos**. São Paulo: Escuta. 1943.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Acesso em: 20 out. 2021.

ALMEIDA, Rita de Cássia Gomes de Oliveira; GONÇALVES, Adriana Garcia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X63078>. Acesso em: 21 out. 2021.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da. **Como mudam as políticas públicas: a dinâmica das coalizões na Política nacional de educação especial no Brasil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande

do Sul. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/224026>. Acesso em 20 out. 2021.

VOLANTE, Daniele Pinheiro; COSTA, Luana Ugalde da; CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/113842>. Acesso em: 20 out. 2021.