

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

WAGNÓLIA DE MENDONÇA NUNES LEAL

A INCLUSÃO ESCOLAR VIVENCIADA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
(IFCE) – *CAMPUS* JAGUARIBE NO ÂMBITO DOS PROCESSOS DE ENSINO
E APRENDIZAGEM NOS CURSOS TÉCNICO E SUPERIOR

São Leopoldo

2015

WAGNÓLIA DE MENDONÇA NUNES LEAL

A INCLUSÃO ESCOLAR VIVENCIADA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
(IFCE) – *CAMPUS* JAGUARIBE NO ÂMBITO DOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NOS CURSOS TÉCNICO E SUPERIOR

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientadora: Laura Franch Schmidt Silva

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- L435i Leal, Wagnólia de Mendonça Nunes
A inclusão escolar vivenciada no Instituto Federal do Ceará (IFCE)-Campus Jaguaripe no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos técnico e superior / Wagnólia de Mendonça Nunes Leal ; orientadora Laura Franch Schmidt Silva. – São Leopoldo : EST/PPG, 2015.
98 p. : il. ; 30 cm
- Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2015.
1. Inclusão escolar – Avaliação. 2. Ensino superior – Finalidades e objetivos. 3. Educação inclusiva. 4. Ensino técnico – Finalidades e objetivos. 5. Instituto Federal do Ceará. I. Silva, Laura Franch Schmidt. II. Título.

WAGNÓLIA DE MENDONÇA NUNES LEAL

A INCLUSÃO ESCOLAR VIVENCIADA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
(IFCE) – *CAMPUS* JAGUARIBE NO ÂMBITO DOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NOS CURSOS TÉCNICO E SUPERIOR

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Data de Aprovação: 31 de Agosto de 2015

Profa. Dra. Laura Franch Schmidt Silva – Doutora em Teologia – EST

Profa. Dra. Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia - EST

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte de sabedoria, que me guiou em toda essa jornada e conquista.

Aos meus pais, em especial a minha querida mãe que foi a chave de abertura para o meu ingresso educacional. Sem o apoio e o estímulo de vocês eu não teria chegado até aqui.

E, especialmente as amigas e aos amigos pelo incentivo e apoio no decorrer desta caminhada para concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por estar sempre abençoando minha vida e iluminando meus passos. Obrigada, Senhor, por tua imensa glória!

A professora Dr^a. Laura Franch Schmidt Silva pela orientação, paciência, e, sobretudo, revisão dos meus escritos.

À coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Teologia da Faculdades EST, Prof^a. Dr^a. Gisela Streck, às professoras Dr^a. Laude Brandengurg, Dr^a. Karin Wondracek e aos professores Dr. Iuri Reblin, Dr. Remí Klein, Ms. Dezir Garcia, Dr. Caetano Zanella, Dr. Roberto Zwetsch e Dr. Wilhelm Wachholz, pelo profissionalismo, diligente e carinhosa acolhida nestes anos.

Aos colegas do Programa de Mestrado Profissional na linha de pesquisa em Educação Comunitária com Infância e Juventude, turma 2013.1, e Leitura e Ensino da Bíblia, turma 2015.1, pelos momentos de convivência, descontração, estudos ou conversas. Em especial, agradeço a Armênia Chaves, Gorete Pereira, Icleide Viana, Jarbiani Sucupira, Maiza Barros, Maria Rita, Silvelena Araújo, Terezinha Martins, Sylvy Suzane e Sandoval Freitas, pelo incentivo e ajuda prestada em todas as vivências. A amizade de todas e todos é muito valiosa e trará imensas saudades.

Ao Instituto Federal do Ceará (IFCE) - *Campus* Jaguaribe pelo acolhimento e abertura na realização desse trabalho, contribuindo para que o meu objetivo fosse alcançado, em particular, o Departamento de Ensino.

Enfim, a todas e todos que participaram ou colaboraram direta ou indiretamente para a construção desta pesquisa, o meu eterno agradecimento!

"*Deficiente*" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"*Louco*" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"*Cego*" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"*Surdo*" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"*Mudo*" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"*Paralítico*" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"*Diabético*" é quem não consegue ser doce.

"*Anão*" é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois: "*Miseráveis*" são todos que não conseguem falar com Deus.

"A amizade é um amor que nunca morre."

Mário Quintana

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho destaca a inclusão escolar vivenciada no Instituto Federal do Ceará (IFCE) - *Campus* Jaguaribe no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos técnico e superior. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico utilizado auxilia na análise das políticas voltadas para a inclusão escolar nas instituições de ensino superior, em especial da rede federal de educação profissional e tecnológica. Foram averiguadas as atuações em curso no IFCE, considerando-se as metas e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico do Curso, do Regulamento de Organização Didática, do Planejamento Estratégico, leis e de outros documentos com a finalidade de conhecer e avaliar o processo de inclusão escolar no *campus* em estudo. Os resultados propiciaram um panorama sobre a realidade da instituição, configurando-se como um diagnóstico fundamental para a implantação e implementação de um processo inclusivo que vise uma educação de qualidade para todos. Conclui-se que a inclusão escolar no *campus* investigado vem ocorrendo, e apesar das dificuldades e entraves, uma série de mudanças e ações consolidadas favorecem a proposta inclusiva e sua aceitação pela comunidade escolar. No entanto, para que ocorra a inclusão é necessária uma adesão de toda a comunidade acadêmica, a fim de que os propósitos educativos visem ações efetivas para o bom desempenho de todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão. Diversidade. IFCE. Cursos Técnico e Superior.

ABSTRACT

The goal of this study is to highlight the school inclusion experienced in the Federal Institute of Ceará (IFCE) – Jaguaribe Campus – in the area of teaching and learning processes in the technical and higher level programs. This is a bibliographic and documental research. The theoretical referential used helps in the analysis of the policies directed toward school inclusion in the higher learning institutions, especially in the federal network of professional and technological education. The actions taking place in the IFCE were investigated considering the goals and actions of the Institutional Development Plan, the Pedagogical Project of the Course, the Regulation of the Didactic Organization, the Strategic Planning, laws and other documents, so as to get to know and evaluate the process of school inclusion on the campus being studied. The results propitiated a panorama about the reality of the institution, being configured as a fundamental diagnostic for the implantation and implementation of an inclusive process, the goal of which is quality education for all. The conclusion is that school inclusion on the campus that was investigated is happening, and in spite of the difficulties and impediments, a series of consolidated changes and actions favor the inclusive proposal and its acceptance by the school community. However, for inclusion to happen there is need for the adhesion of the whole academic community so that the educational proposals may aim at effective actions that lead to good performance of all the students.

Keywords: Inclusion. Diversity. IFCE. Technical Programs and Higher Learning Programs.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos da Escola |
| CAE | Coordenação de Assistência Estudantil |
| CEFETs | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CTP | Coordenação Técnico-Pedagógica |
| CVT | Centro Vocacional Tecnológico |
| DE | Departamento de Ensino |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPTI | Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFCE | Instituto Federal do Ceará |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| IPB | Instituto Politécnico de Bragança |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| NAPNEs | Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas |
| PAA | Plano de Ação Anual |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEE | Pessoas com Necessidades Educativas Especiais |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| ROD | Regulamento de Organização Didática |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| TEC NEC | Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais |
| THE | Teste de Habilidade Específica |
| UEs | Unidades Estratégicas |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| 1 INCLUSÃO ESCOLAR | 23 |
| 1.1 Inclusão e Diversidade | 23 |
| 1.2 Inclusão Escolar | 27 |
| 1.3 Legislação Brasileira para a Inclusão | 31 |
| 2 INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE) – CAMPUS JAGUARIBE E A INCLUSÃO ESCOLAR | 37 |
| 2.1 Os Institutos Federais e sua Institucionalidade..... | 37 |
| 2.1.1 A Educação Profissional no Brasil e o Instituto Federal do Ceará..... | 39 |
| 2.1.2 Breve histórico do IFCE – Campus Jaguaribe | 42 |
| 2.2 Políticas para a Inclusão Escolar no Plano de Desenvolvimento Institucional..... | 43 |
| 2.2.1 Infraestrutura do IFCE – Campus Jaguaribe, Inclusão e Acessibilidade | 46 |
| 2.3 Políticas Pedagógicas para a inclusão escolar no Projeto Pedagógico do Curso | 51 |
| 2.3.1 Curso de Técnico em Eletromecânica | 52 |
| 2.3.2 Curso de Tecnologia em Rede de Computadores..... | 54 |
| 2.3.3 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas | 56 |
| 2.4 Processos seletivos no IFCE que acolhem a Inclusão Escolar..... | 57 |
| 3 O PROCESSO EDUCATIVO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR | 61 |
| 3.1 Processos de implantação e implementação das políticas para a inclusão escolar | 61 |
| 3.1.1 Adaptações Curriculares de Pequeno e Grande Porte..... | 62 |
| 3.1.2 Processos Avaliativos | 65 |
| 3.1.3 Formação Continuada de Professoras e Professores | 67 |
| 3.2 O Programa TEC NEC e a implantação dos NAPNES no IFCE | 70 |
| 3.3 Medidas tomadas para a consolidação da inclusão escolar | 74 |
| 3.3.1 Vivências que fortalece a inclusão escolar no Campus Jaguaribe | 74 |
| CONCLUSÃO | 81 |
| REFERÊNCIAS..... | 87 |
| ANEXO I..... | 93 |
| ANEXO II..... | 95 |
| ANEXO III..... | 97 |

INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão nos dias atuais mobiliza a reflexão a respeito do acesso e da qualidade da educação nas Instituições de Ensino Superior (IES). Atualmente, vive-se numa cultura na qual se aspira a uma ordem social pautada por valores como a justiça, a igualdade, a qualidade e a participação coletiva na vida pública e política dos membros da sociedade, ao mesmo tempo em que se busca uma vida digna para todas as pessoas.

Nesse sentido, o interesse pelo tema proposto possibilita uma análise de como a comunidade acadêmica no Instituto Federal do Ceará - *Campus Jaguaribe* vivencia a inclusão no âmbito institucional, levando-se em conta a diversidade humana e a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todas e todos. O desejo em desenvolver o trabalho proposto é fruto de questionamentos na trajetória estudantil e profissional da autora.

Atualmente, a inclusão é um valor social que tem se tornado um desafio no sentido de definir as maneiras de conduzir o processo educacional. As diferenças, hoje, corroboram a riqueza da diversidade humana, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades dos indivíduos. Dessa forma, compreende-se que não basta discorrer sobre a existência das e dos excluídos, mas há, sobretudo, necessidade de ações sistemáticas e contínuas que são indispensáveis para torná-las e torná-los incluídos.

Diferença é sempre diferença, ela nunca deixa de ser diferença, não pode ser compreendida como um momento específico – e não-desejável – no processo de construção de igualdades sociais. A diferença é construída histórica, social e politicamente [...] é uma definição naturalmente imprecisa, mas ajuda a entender o lugar que poderia ocupar as diferenças na escola e na educação.¹

Percebe-se que a inclusão é um desafio que demanda transformações distintas na sociedade, e a partir do momento em que toda a comunidade acadêmica admite esse comprometimento poderá ser proporcionada uma melhor qualidade na educação e formação profissional das e dos estudantes. Cada aluna e aluno, com ou sem deficiência, poderá ter a oportunidade de exercer o direito à educação em

¹ SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 23.

sua plenitude, sendo indispensável o compromisso no que diz respeito ao aprimoramento das práticas educativas, de modo que as diferenças sejam compreendidas para que a aprendizagem, em seu contexto, torne-se significativa.

Anualmente, vem crescendo a procura das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEE) nos cursos ofertados pelas IES. Isto evidencia a necessidade de conhecimentos mais específicos para acolher e, assim, anular estigmas enraizados por anos, derrubar as barreiras arquitetônicas ou de comunicação, como também as atitudinais. É preciso identificar as potencialidades dessas pessoas, independentemente de qualquer situação de limitação em que se apresentem.

A educação inclusiva orienta as pessoas para que juntas se apropriem do conhecimento, independente das necessidades e potencialidades. Desse modo, compete à escola reconhecer-se como espaço de diversidade e adequar-se. Para tanto, se faz necessário avaliar e rever a abrangência do processo de ensino e aprendizagem dos currículos, bem como mediar estratégias e recursos de aprendizagem, suporte pedagógico especializado e, principalmente, é preciso mudanças atitudinais de toda a comunidade escolar.

A aprendizagem é um desafio para o ser humano ao longo de todas as etapas de seu desenvolvimento. O tema é objeto de reflexões mais ou menos explícitas em muitos ambientes pelos quais circulamos, dentro ou fora das instituições acadêmicas e escolares. Todos, de uma forma ou de outra, construímos ideias acerca de como os indivíduos aprendem e quais as formas mais adequadas de ensiná-los.²

Nesta perspectiva, pretende-se com a realização da presente pesquisa, analisar como a inclusão escolar é vivenciada no IFCE – *Campus Jaguaribe*, onde a autora é pedagoga e responsável pela Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP). Na perspectiva da análise da temática em estudo, é possível, portanto, obter um conhecimento mais aprofundado das peculiaridades das e dos estudantes e delinear ações que poderão ser implantadas e implementadas diante das realidades apresentadas.

Para tal, acredita-se que o acesso à informação seja uma ferramenta imprescindível contra a discriminação e suas diferentes formas de manifestação, quando se deseja e se quer a efetivação da política de inclusão.

² HAZIN, Izabel; MEIRA, Luciano. Múltiplas interpretações para a zona de desenvolvimento proximal na sala de aula. In: CORREIA, Mônica. (Org.). *Psicologia e Escola: uma parceria necessária*. São Paulo: Alínea, 2004. p. 46.

O respeito à dignidade do ser humano perpassa as discussões, pois é primordial que a prática da educadora e do educador esteja fundamentada em ações que contribuam para um ambiente educacional acolhedor e que respeite as diferenças, combatendo a exclusão. Espera-se que cada membro da comunidade institucional assuma sua função no processo de inclusão e que possa fazer a diferença na sociedade, apoiando as alunas e os alunos perante suas dificuldades e possibilitando uma educação de qualidade num ambiente comunitário e diverso. A inclusão escolar só acontece de fato quando mudanças operacionais acontecem na instituição.

As mudanças operacionais necessárias para que as escolas se tornem inclusivas de fato só acontecerão [...] quando as instituições reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, abolindo as discriminações e as preferências, oferecendo ao professor melhores condições de atuarem na inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Isto envolve capacitação, conscientização da comunidade escolar sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros.³

Neste propósito, a presente pesquisa objetiva responder à seguinte problemática: como o IFCE – *Campus* Jaguaribe vivencia a inclusão escolar no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos técnico e superior oferecidos no período de 2013 a 2015?

A pesquisa tem como base uma revisão bibliográfica nos seguintes autores: Aranha, Beyer, Carvalho, Guenther, Mantoan, Werneck, dentre outros estudiosos. O referencial teórico provê elementos à contextualização da temática.

O trabalho está dividido em três capítulos. O Capítulo I aborda uma gama de conceitos sobre inclusão/diversidade e os desafios enfrentados para a inclusão escolar. Apresenta a legislação brasileira permanente e contribui para as conquistas e o desenvolvimento dos sujeitos ditos “especiais”, repercutindo também na academia.

O capítulo II expõe um contexto dos Institutos Federais perpassando sobre a educação profissional no Brasil e os fatos históricos do IFCE, especificamente no *Campus* Jaguaribe. Discorre sobre os principais documentos que norteiam os cursos ofertados e as possibilidades de ingresso. E, para finalizar, o capítulo III apresenta

³ SOUZA, C. da C. *Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular*. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. p. 98. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/camara_dissert.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

os processos de implantação e implementação das políticas da inclusão escolar e as medidas consolidadas para a inclusão no *campus* de estudo, proporcionando um panorama geral sobre as ações e experiências realizadas nessa instituição de ensino, contribuindo para uma sociedade mais ética, justa e igual.

Sendo assim, espera-se que o leque de reflexões suscitadas neste estudo colabore com novos elementos para a produção de conhecimento acerca da temática, pois o desejo é contribuir para que a meta de difundir a educação inclusiva torne-se um projeto real comum a todas as IES que se preocupam com a justiça e a igualdade entre os seres humanos.

1 INCLUSÃO ESCOLAR

O capítulo inicial apresenta algumas concepções teóricas referentes aos temas inclusão e diversidade estabelecendo relações entre ambos. Versa sobre o panorama da inclusão educacional brasileira, entendida como um processo de reconhecimento do direito à escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, independentemente das diferenças. Na sequência, descreve a legislação no âmbito internacional e nacional, trazendo respaldo à educação inclusiva brasileira.

1.1 Inclusão e Diversidade

A inclusão surge como um novo paradigma educacional em seu sentido político mais amplo. Contempla um conjunto de princípios que vêm progressivamente sendo defendidos em documentos oficiais nacionais e internacionais e por experiências pedagógicas, na busca de censurar possíveis práticas excludentes. Dessa forma, pode ser compreendida com diferentes sentidos de acordo com as alterações na conjuntura política, econômica e social.

Ao posicionar-se sobre esse momento Beyer afirma que:

[...] entendo que estamos em um momento da história da educação do aluno com deficiência, com dificuldades na aprendizagem ou com histórico de fracasso escolar, que possivelmente significa uma virada de página, um avanço sem retrocesso (o que não significa, necessariamente, sucesso). Alguns podem interpretar este momento histórico como o surgimento de um novo paradigma educacional, ou como um movimento de reforma educacional, porém estamos certamente diante de um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais da educação especial.⁴

Ainda marcando as distintas formas de conceber a inclusão, Mendes considera que:

No contexto da educação, o termo inclusão admite atualmente significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um

⁴ BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 6.

consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática são extremamente divergentes.⁵

A política nacional tem dado ênfase ao termo “inclusão” a partir dos anos de 1990. O marco histórico foi pontuado pela Declaração de Salamanca, em junho de 1994, na Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, evento realizado pela UNESCO. Documento assinado por noventa e dois países, apresentando como princípio fundamental de que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem”.⁶ Como também preconiza a declaração dos direitos humanos:

Art. 1º: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Art. 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.⁷

Em educação, a inclusão reafirma internacionalmente o princípio da educação de qualidade como direito de todas e de todos, oficializado formalmente na Declaração Mundial, Conferência de Jomtien, Tailândia em 1990. O enfoque dado refere-se à promoção de estudos que possibilitem informações sobre a realidade educacional, para contemplar a garantia de participação e permanência de seus cidadãos e cidadãs nos sistemas educacionais.

A inclusão abrange variadas ações que buscam lutar e compreender a necessidade de reconhecimento de diferenças existentes na diversidade humana.

⁵ MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, p. 12-17, 2002.

⁶ ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade: Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial*. Ano de 1994. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declasalamanca>. Acesso em: 5 dez. 2014.

⁷ ASSEMBLEIA Geral das Nações Unidas (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.bahai.org.br/direitos/Decla_Univer_Dir_Hum.htm>. Acesso em: 5 dez. 2014.

Incluir significa pensar em desafios e possibilidades. Em conformidade a isto, a reflexão de Carvalho afirma:

Incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais – aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.⁸

Quando se pensa a respeito da inclusão, se cogita numa forma possível para considerar a todas e todos, desde os níveis mais altos de excelência na qualidade de educação compactuada, podendo assim gerar aprendizado importante na interação entre as pessoas em sua diversidade humana.

De acordo com Mantoan, a partir de uma perspectiva global, a inclusão pode ser vista como um processo formado por ações das e dos que lutam a seu favor:

Saibamos que a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que se revertam radicalmente.⁹

Diante de tal reflexão, nota-se que variadas barreiras são apontadas como entraves para que as pessoas com alguma deficiência tenham seus direitos respeitados nas instituições escolares. Entretanto, mudanças são emergentes para que os obstáculos pontuados possam ser superados e permitam o acesso e a permanência delas no percurso acadêmico escolhido.

O processo de inclusão integra todas as áreas da vida humana e deve permitir que qualquer cidadã-cidadão possa usufruir da sociedade, tendo seus direitos respeitados no cumprimento de seus deveres. Ao refletir na construção de uma escola em uma sociedade inclusiva, é indispensável a mudança de paradigmas - da normalidade para à diversidade. Em 2003, foi implementado, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Programa Educação Inclusiva:

Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo

⁸ CARVALHO, Rosita Edler. Educação e Inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. In: FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, Permanência e Competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Jan-Abr., vol. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

⁹ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Hora da Virada. In: BRASIL. Inclusão. *Revista da Educação Especial*. Brasília, DF, vol. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.

processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização.¹⁰

Portanto, é preciso reconhecer e estar atento às diferenças do cotidiano, principalmente as dificuldades que as pessoas possam manifestar, tanto em função de suas próprias diferenças como do preconceito que ainda se encontra impregnado na sociedade.

No entanto, percebe-se que quando se está diante de um público cheio de especificidades, caso este não for referenciado, acolhido e atendido em suas diferenças, corre-se o risco da escola jamais se tornar um espaço propício para o exercício de uma política inclusiva e, assim, construir uma sociedade mais equitativa.

No campo educacional, o educador precisa estar com o olhar atento à diversidade, a fim de que possa compreender que todos os educandos têm capacidade de aprender, porém suas chances variam conforme forem instrumentalizados. Além disso, muitos estudantes¹¹ podem se deparar com problemas em algum momento de suas vidas, o que torna inevitável um olhar reflexivo em sua prática pedagógica, pois alguns problemas podem ser passageiros e outros requererem ajuda contínua no decorrer de suas trajetórias.

Segundo assinala Páez, atender à diversidade é “atender as crianças com deficiências, mas também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade”.¹² A diversidade abre caminhos para ser justo e reconhecer que todos devem ser acolhidos com dignidade.

Robert Barth, professor da Universidade de Harvard, também apresenta suas considerações a respeito da diversidade:

Eu preferiria que meus filhos frequentassem uma escola em que as diferenças fossem observadas, valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades para a aprendizagem. A pergunta com que tantos educadores estão preocupados é: “Quais são os limites da diversidade além dos quais o comportamento é inaceitável?” [...] Mas a pergunta que eu gostaria de ver formulada com mais frequência é: “Como podemos fazer um uso consciente e deliberado das diferenças de classe social, gênero,

¹⁰ PROGRAMA Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em: 15 abr. 2015.

¹¹ A fim de permitir uma melhor identificação tendo em vista o uso de linguagem inclusiva optou-se pelo uso da palavra “estudante” para indicar as e os discentes nessa dissertação. Também são usadas as palavras “alunas e alunos” com o mesmo sentido.

¹² PÁEZ, A. Interdisciplina e Transdisciplina na Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento Infantil. In: *Escritos da Criança*. 2. ed., n. 4, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001. p. 30.

idade, capacidade, raça e interesse como recursos para a aprendizagem?” [...] As diferenças encerram grandes oportunidades para aprendizagem. Elas oferecem um recurso livre, abundante e renovável. Eu gostaria de ver nossa compulsão para eliminar as diferenças, substituída por um enfoque igualmente insistente em fazer uso dessas diferenças para melhorar as escolas. O que é importante sobre as pessoas – e sobre as escolas – é o que é diferente, não o que é igual.¹³

Dessa forma, pode-se afirmar que a conscientização da comunidade, da sociedade e de familiares que têm acesso ao saber se torna indispensável, pois esses têm a oportunidade de apropriar-se da educação de forma crítica e possibilitar, diante dos quadros apresentados, soluções mais pensadas e analisadas a partir de práticas educativas focadas para atender os grupos atingidos pela exclusão.

Quando se pensa na construção de uma sociedade democrática, espera-se que nesta sociedade todas e todos tenham oportunidade de conquistar sua cidadania e que a diversidade possa ser respeitada, ou seja, as diferenças de cada pessoa possam ser aceitas e valorizadas.

1.2 Inclusão Escolar

A inclusão escolar vivencia diferentes facetas no transcorrer de sua trajetória para a construção de novos conhecimentos e de práticas educativas com vistas à inclusão de forma plena. Quando se propõe dialogar e transitar sobre a temática, encontram-se pontos polêmicos e controvertidos no que diz respeito às inovações apontadas por políticas educacionais e práticas educativas que envolvem o processo educacional.

Diante desse desafio observa-se que os debates sobre conceitos, princípios, ideias e valores proporcionam o convite a uma reflexão sobre crenças e práticas, que muitas vezes se coloca em um patamar bem distante de uma instituição e de uma sociedade inclusiva. Assim, Santos enfatiza:

[...] o tema inclusão tem suscitado inúmeros debates sobre suas vantagens e desvantagens, evidenciando posições polêmicas e controversas entre educadores e especialistas. Encontramos, em um dos extremos, posições que advogam a inclusão de todos os alunos, independente de sua deficiência, em classes comuns, com a eliminação dos serviços de apoio e

¹³ BARTH apud EQUIPE do Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico. Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico (STAP). *Revista Diversidades*, Funchal, v. 9, n. 3, jul./ago. 2005. p. 3.

recursos auxiliares; no outro extremo, encontramos posições que veem a inclusão como utópica e inviável em nossa realidade educacional.¹⁴

Nesta perspectiva, o diálogo e o debate são pensados como uma maneira de elucidar questões candentes do universo educacional. Com isso, percebe-se que o caminho percorrido por pesquisadoras e pesquisadores colabora para a compreensão e ressignificação das fronteiras instituídas entre os campos de conhecimento que amparam as pesquisas e as práticas de educação.

A democratização do ensino no sistema educacional brasileiro tem ultrapassado muitas dificuldades no sentido de equacionar uma relação complexa, que é garantir escola para todos e de qualidade. Dessa maneira, uma instituição educacional inclusiva preocupa-se com a modificação da estrutura do funcionamento e mobiliza respostas educativas que acolham todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência, em qualquer nível educacional.

Neste sentido, o conceito aqui abordado de necessidades educacionais especiais pode ser entendido como:

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, à dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s). É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.¹⁵

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças com deficiências, aquelas que estão enfrentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estão repetindo continuamente o ano escolar, as que são forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza, ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, sejam eles físicos, emocionais ou sexuais, ou as que por variadas razões estão marginalizadas ou excluídas do processo educacional, ou seja, os que estão fora da escola sejam por que motivo for.¹⁶

Guenther também colabora com suas análises a respeito das diretrizes para a educação especial:

¹⁴ SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma Educação Inclusiva. *Revista da Faculdade Educação da UFF*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 78-91, maio, 2003.

¹⁵ UNITAU. Universidade de Taubaté. *Atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais*. Disponível em: <<http://www.unitau.br/colégio-unitau/inclusão-educacional>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

¹⁶ MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001. p. 4.

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.¹⁷

Ainda de acordo com os comentários de Mantoan: “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, à medida que exige uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação e gestão do processo avaliativo”¹⁸, pois o processo de inclusão envolve significativos momentos de transformações.

A proposta da educação inclusiva abre um novo leque para as instituições escolares. Deve assumir a responsabilidade de educar a todas e todos, sem discriminação, respeitando a diversidade, as diferenças e as particularidades de cada aluna e aluno. Werneck contextualiza em suas afirmações que a necessidade de transformação da escola e do sistema educacional é fundamental para suprir as mudanças precisas.

A inclusão exige uma transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades. A inclusão exige rupturas. No sistema educacional da inclusão cabe à escola se adaptar as necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola.¹⁹

Diante dessa realidade, a inclusão das PNEE no contexto educacional tem provocado discussões e polêmicas, possibilitando então a reflexão sobre novas possibilidades no ato de ensinar e aprender.

Nos debates atuais sobre a inclusão, o ensino escolar brasileiro tem buscado encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência das PNEE nas IES. Essas ações vêm sendo planejadas, propondo mudanças na organização pedagógica, de maneira que as diferenças possam ser reconhecidas e valorizadas, evitando assim qualquer tipo de discriminação e segregação. Apesar de tantas resistências, vem crescendo a adesão destas instituições, envolvendo toda a

¹⁷ GUENTHER, Zenita Cunha. O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. In: *Revista Escritos sobre Educação*, Ibirité, jan./jun., vol. 2, n. 1, p. 45-49, 2003.

¹⁸ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas In: *Revista Outro Olhar*. Belo Horizonte, ano 4, n. 4, p. 19-25, 2005.

¹⁹ WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.p. 53.

comunidade acadêmica na busca da inclusão de pessoas que possam apresentar alguma deficiência.

Para consolidar tais premissas, as instituições educacionais vêm se preocupando em validar estratégias que contemplem a formação global das e dos estudantes, apoiando este trabalho no processo de ensino e aprendizagem.

Uma instituição inclusiva norteia-se pela diferença na orientação do processo de ensino-aprendizagem. Ela procura reconhecer as diferenças de seu educando, necessidades e potencialidades e, a partir desse contexto, acolhe a diversidade humana, buscando a equiparação de oportunidades e desenvolvimento com qualidade. Segundo Teixeira, compreende-se que aqui, todas e todos são reconhecidas e reconhecidos em sua individualidade e apoiadas e apoiados diligentemente em sua aprendizagem. Assim sendo,

A inclusão não se restringe a um só grupo, de pessoas com deficiência, mas a todos os grupos socialmente excluídos. O processo de inclusão de todos os grupos quer estejam em risco de exclusão social ou não, potencializam a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.²⁰

O conceito de inclusão é como um movimento que implica também em adaptação, não se restringindo somente às pessoas com necessidades específicas à sociedade, mas principalmente a esses indivíduos. É um movimento, conforme afirma Thoma, “[...] que preconiza a inversão de papéis, defendendo a ideia de que o meio deve adaptar-se para atender as necessidades de todos e de cada um, sejam eles portadores de deficiência ou não”.²¹

Cabe registrar que a educação inclusiva, na sua essência, busca contemplar a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais, econômicas ou socioculturais de alunas e alunos, isto é, o respeito à diversidade em todas as suas dimensões, valorizando suas diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes. Com relação à diversidade e seus benefícios Mantoan expressa:

[...] de certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que

²⁰ TEIXEIRA, Marina. *Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/4778>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

²¹ THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de educação inclusiva: notas para ampliar o debate. *Revista Educação Especial*. UFSM, Santa Maria, n. 23, p. 45-52, 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4982>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

recaí sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem: Inclusão!²²

Pensando ainda nessa diversidade e em como educar para a sensibilidade solidária, Assmann e Mo Sung fazem suas considerações:

O ser humano é um ser complexo, como também é a sociedade e o meio ambiente no qual vivemos. Educar para a sensibilidade solidária pressupõe e implica em ajudar as pessoas a perceberem a complexidade da realidade e da nossa vida social, a tomarem consciência da nossa condição humana, relativizarem as suas certezas, a aprenderem a tolerar os outros e a si próprio nas suas limitações e falhas, a aceitar e conviver com a “resistência” da realidade social em se adaptar aos nossos mais sinceros e honestos desejos de uma vida baseada na justiça e solidariedade. Ao mesmo tempo em que persevera em suas ações solidárias, materializações da sensibilidade solidária, como caminho de ser fiel aos seus desejos mais profundos de um mundo mais solidário e humano.²³

Diante desse cenário histórico, percebe-se que apesar do longo caminho já percorrido, a escola inclusiva ainda tem um longo caminho a percorrer no Brasil, principalmente na educação superior, pois mesmo com algumas conquistas até agora, muitos entraves precisam ser solucionados.

1.3 Legislação Brasileira para a Inclusão

O direito à educação tem como embasamento as normativas nacionais e internacionais que versam sobre os direitos humanos e que asseguram a educação como direito social indispensável para o desenvolvimento de todas as pessoas e condição para o acesso aos demais direitos. Em consonância com isso, serão expostos a seguir alguns dos principais documentos que norteiam o processo de inclusão, como forma de buscar relações mais igualitárias nas sociedades e combater práticas excludentes.

Em âmbito internacional, um dos principais documentos que tratam da inclusão é a Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, que estabelece a necessidade de se construir um sistema educacional inclusivo, prioritariamente no que se refere à população com necessidades educacionais especiais. Essa

²² MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Compreendendo a Deficiência Mental*. São Paulo: Scipione, 1988. p. 8.

²³ ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 165.

declaração foi idealizada como uma Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO.²⁴

A Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999, foi ratificada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/01, a qual prevê, entre outros pontos, a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e a afirmação das mesmas liberdades fundamentais e dos mesmos direitos humanos que as demais pessoas. Esse documento teve grande influência no âmbito da educação, exigindo uma reinterpretação e uma nova forma de vislumbrar a educação especial.²⁵

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 5 de julho de 2001, reuniu representantes de várias partes do mundo, conclamando governos e comunidade em geral a se comprometerem com o desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços para o benefício de todos.²⁶

Outro documento internacional de grande relevância é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que contou com a participação de 192 países membros da Organização das Nações Unidas, além de representantes da sociedade civil do mundo inteiro. Esse documento foi elaborado ao longo de quatro anos e assinado em 30 de março de 2007, tendo como principal objetivo proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, reconhecendo e garantindo seus direitos e proibindo a discriminação em todos os aspectos.²⁷

No Brasil, destaca-se em primeiro lugar a Constituição Federal de 1988, que foi o grande marco dos direitos das pessoas com deficiência e encorpou várias garantias como a do Estado assumir a assistência social, o ensino especializado, a capacitação para o trabalho, a eliminação de barreiras arquitetônicas e a discriminação em salários e em critérios de admissão de pessoa com deficiência.²⁸

No âmbito educacional, pode-se citar o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que assegura a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo o Ensino

²⁴ DECLARAÇÃO de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

²⁵ CONVENÇÃO de Guatemala. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

²⁶ DECLARAÇÃO Internacional de Montreal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

²⁷ CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

²⁸ CONSTITUIÇÃO Federal de 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis1.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

Fundamental obrigatório e gratuito, e orienta que o atendimento educacional especializado seja preferencialmente na rede regular.²⁹ Também se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que garante aos alunos com necessidades especiais que os sistemas de ensino devem apropriar-se de currículo, métodos, recursos educativos e de organização específicos para atender as suas necessidades. Esta lei reafirma com mais detalhes, no Capítulo V, o referido direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais.³⁰

Posteriormente, o Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e também assinala que a Educação Especial deve ser transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.³¹ A Lei nº 10.048/00 que garante às pessoas com deficiência o atendimento prioritário em locais públicos, porém com respeito às normas gerais e critérios de acessibilidade física são estabelecidos pela Lei nº 10.098/00.³² O Decreto Federal nº 5.296/04 que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00 com ênfase na promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.³³

Ainda em termos de educação especial, tem-se a Lei 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). No tópico 8 do texto destacado, o PNE aponta diretrizes para a política de Educação Especial no Brasil e indica objetivos e metas para a política de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.³⁴ O Parecer CNE/CEB nº 17/01 regulamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e discorre sobre os elementos norteadores para mudança nos sistemas de ensino.³⁵

²⁹ LEI nº 8.069/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

³⁰ LEI nº 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l8069.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

³¹ DECRETO nº 3.298/99. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

³² LEI 10.048/00. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

³³ PORTARIA nº 3.284/03. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

³⁴ LEI nº 10.172/01. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

³⁵ PARECER CNE/CEB nº 17/01. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Compreende ainda esse panorama a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa lei assinala que sejam garantidas formas institucionalizadas de amparar seu uso e difusão, como também orienta a inserção da disciplina de LIBRAS como parte complementar do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.³⁶ O Decreto Federal nº 5.626/05 que dispõe sobre “a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS”.³⁷ O ensino da língua portuguesa é indicado como segunda língua para alunas e alunos surdos e a língua de sinais é então reconhecida como língua natural e deve ser aceita sem exceções no contexto escolar.

Quanto ao sistema Braille, a Portaria nº 2.678, de 24 de dezembro de 2002, confirma diretrizes e regras para seu uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino e recomenda o projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa.³⁸

Outras regulamentações também se sobressaem como a Lei nº 11.645/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todas as disciplinas do currículo da Educação Básica.³⁹ A Resolução CNE/CEB nº 04/09 e Parecer CNE/CEB nº 13/09 constituem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Esse atendimento constitui um apoio pedagógico que possa complementar e/ou suplementar a escolarização das alunas e alunos e as atividades propostas devem ser diferentes das desenvolvidas na sala de aula comum.⁴⁰ A publicação da Lei nº 12.764/12 estabelece que a pessoa com transtorno do espectro autista passa a ser considerada pessoa com deficiência.⁴¹ Essa lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

³⁶ LEI 10.436/02. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

³⁷ DECRETO Federal nº 5.626/05. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

³⁸ PORTARIA nº 2.678/02. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

³⁹ LEI nº 11.645/08. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

⁴⁰ RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/09. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863>. Acesso em: 25 abr. 2015.

⁴¹ LEI nº 12.764/12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL).⁴²

Todas estas leis, decretos, portarias e demais documentos oficiais mencionados constituem um passo muito importante para que a sociedade se torne cada vez mais inclusiva. Porém, para defender o princípio educacional do acolhimento às diferenças é preciso que essas leis funcionem na prática, sendo fundamental que aconteçam mudanças individuais, culturais e sociais, admitindo que antigos paradigmas sejam supridos por outros que favoreçam todos esses esforços rumo à inclusão.

Perante esse patamar, observa-se que a educação brasileira vem vivenciando um processo de profundas transformações nos aspectos pedagógicos de gestão e administração, pois o movimento de educação inclusiva abrange a organização nos sistemas de ensino, visto que mudanças são essenciais na legislação e na elaboração de diretrizes e práticas educacionais com o intuito de analisar a diferença humana como valor pedagógico.

⁴² BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

2 INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE) – CAMPUS JAGUARIBE E A INCLUSÃO ESCOLAR

O segundo capítulo apresenta um breve contexto dos Institutos Federais, alguns marcos históricos da educação profissional no Brasil e o panorama atual do IFCE - *Campus Jaguaribe*. Posteriormente, investigam-se as ações em curso neste instituto, contemplando as metas e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Planejamento Estratégico, leis e outros documentos disponíveis, focalizando as informações pontuadas na inclusão escolar.

Dando continuidade, descreve-se a infraestrutura, a inclusão e a acessibilidade no *Campus Jaguaribe* e apresenta uma análise dos processos seletivos que acolhe a inclusão escolar na instituição.

2.1 Os Institutos Federais e sua Institucionalidade

Em 29 de dezembro de 2008, Luiz Inácio Lula da Silva assina a Lei 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dando um novo norte ao papel da Educação Profissional e Tecnológica no País. Segundo Caetana Silva, essas instituições assumem “o compromisso de responder, de forma ágil e eficaz, as demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais”.⁴³

A Educação Profissional e Tecnológica torna-se então estratégica não somente como elemento colaborador para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, como também um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã de milhões de brasileiras e de brasileiros. Nesse contexto, o Instituto Federal assinala para um novo tipo de instituição, que se afeiçoa com o projeto de sociedade em curso no País. Assim, a evolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil vem passando, progressivamente, por um sucessivo período de expansão da rede federal.⁴⁴

⁴³ SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009. p. 8.

⁴⁴ PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Fundação Santillana. Editora Moderna Ltda., São Paulo, 2011. p. 12.

O Plano de Expansão da Rede Federal se intensificou e com a publicação da Lei nº 11.195, em 2005, foi lançada a primeira fase do plano, que possibilitou a construção de 64 novas unidades de ensino. A segunda fase ocorreu em 2007 com a implantação de 150 novas unidades, totalizando 354 *campi* e passando a quantidade de alunas e alunos matriculados de 215 para 500 mil.⁴⁵

No ano de 2009, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica celebra seu centenário e passa por um processo de expansão tanto pela verticalização de sua formação quanto pelo acolhimento a todo cidadão e cidadã que chega nestas instituições, tornando-se um modelo de formação profissional. Esse processo de expansão na educação profissional, conforme compartilha Célia Otranto, confirma que:

Os Institutos Federais são, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a declaração maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental.⁴⁶

Em 18 de outubro de 2011, o Senado Federal aprova o Projeto de Lei nº 78/2011 que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores”.⁴⁷

Em 2014, a expansão da rede completa 562 estruturas de ensino distribuídas em 512 municipalidades do Brasil e representa o desafio de um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento.⁴⁸ De acordo com a proposta político-pedagógica, os Institutos Federais devem ofertar:

Educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as

⁴⁵ INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

⁴⁶ OTRANTO, Célia Regina. *Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS*. Publicado pela Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), ano I, n. 1, jan./jun., p. 89-110, 2010.

⁴⁷ LEI 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 18 fev. 2015.

⁴⁸ INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

engenharias, bem como, programas de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores.⁴⁹

Os Institutos Federais têm caráter autônomo no que se refere a questões didático-pedagógicas, administrativas e financeiras. Esta autonomia está claramente definida nos comentários de Eliezer Pacheco:

Equiparam-se às Universidades Federais em termos de funcionamento, de fomento à pesquisa e da prática de ações de extensão, contando, para tanto, com o apoio dos programas ministeriais. Além dessas prerrogativas, foram também dotados de autonomia para gerenciar orçamento de custeio, alterar grade de oferta de cursos, registrar diplomas e certificar competências profissionais.⁵⁰

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, especificamente o *Campus Jaguaribe*, lócus dessa investigação, é fruto desse novo cenário da educação profissional brasileira.

2.1.1 A Educação Profissional no Brasil e o Instituto Federal do Ceará

A história da educação no Brasil tem início em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas acompanhando o Governador Geral Tomé de Souza, marco do início do processo de colonização do Brasil ‘descoberto’ em 1500. Durante os duzentos anos que se seguiram, as únicas escolas existentes na colônia brasileira, estavam a cargo dos jesuítas, que se dedicavam, prioritariamente a formar religiosos para a ordem e os filhos dos senhores e ‘homens bons’, as elites locais. Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias segue-se um período de total falta de escolas, já que as únicas existentes eram os colégios jesuítas e foram fechadas.

Em 1809, uma das primeiras instituições de ensino criadas foi o Colégio das Fábricas, por Decreto do Príncipe Regente D. João. Esse colégio tinha a finalidade de ensinar ofícios aos órfãos que vieram com a frota imperial para o Brasil, sendo esse fato considerado como o marco inicial da educação profissional no país. Dessa forma, crescia a demanda por trabalhadores que dominassem ofícios fabris após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no território brasileiro, considerado o início de um esforço governamental em direção à profissionalização no Brasil.

⁴⁹ PACHECO, 2011. p. 20.

⁵⁰ PACHECO, 2011, p. 23.

No ano de 1854, um Decreto Imperial instituiu a criação dos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, com a finalidade de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”.⁵¹ Essa era a educação instituída na metade do século XIX, conforme relata Severina Gadelha:

Na segunda metade do século foram criados os Liceus de Artes e Ofícios com o mesmo caráter assistencialista e discriminatório, ou seja, voltados para o atendimento aos menos favorecidos socialmente – “para os órfãos e desvalidos da sorte”. Em 1906, já no século XX, a política para esse tipo de educação voltou-se para o incentivo ao desenvolvimento do ensino agrícola, industrial e comercial. O presidente Nilo Peçanha autorizou a instalação de dezenove escolas de Aprendizes e Artífices destinadas, ainda “aos pobres e humildes”, similares aos Liceus de Artes e Ofícios, agora voltados basicamente para o ensino industrial. Também foram criadas as escolas agrícolas com o intuito de “formar chefes de cultura, administradores e capatazes”. Escolas que reforçavam a dualidade da educação: de um lado um ensino para aqueles que detinham o saber e, portanto, o poder (ensino secundário, normal e superior) de outro uma formação prática para o desempenho de tarefas manuais (ensino profissional). Esse dualismo existente na sociedade entre “as elites condutoras” e a maioria da população levava a se considerar o ensino normal e superior independente, portanto sem nenhuma relação com a formação profissional.⁵²

Segundo Soares, a educação profissional dessa época servia para amparar as crianças órfãs ou meninos desvalidos que se encontravam em estado de pobreza, que por não possuírem roupas adequadas, não podiam frequentar outro tipo de escola.

A educação profissional, em seus primórdios no período monárquico no Brasil, se destinava às crianças livres, mas ‘desfavorecidas’ pela fortuna, oferecida por “instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros às crianças desvalidas e órfãos.”⁵³

O Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria a rede federal de escolas industriais, as Escolas de Aprendizes e Artífices. O presidente Nilo Peçanha institui dezenove destas escolas que passam a ofertar o ensino profissional primário gratuito para os ‘desafortunados’ e deu início à educação profissional oficial, como responsabilidade do Estado. Para Kuenzer, essas instituições tinham o intuito de educar para o trabalho, segundo modelo encontrado nas escolas técnicas atuais.

⁵¹ PARECER HOMOLOGADO. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_consumidor/legislacao/leg_escola/ceb016.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015. p. 6.

⁵² GADELHA, Severina. *Antes que ninguém conte... eu conto*. Fortaleza: CEFET-CE, 2004. p. 17.

⁵³ SOARES, A. M. D. *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?* 2003. 242 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Agrícola e Sociedade). CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 2003. p. 25.

[...] antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho.⁵⁴

A educação profissional tecnológica no Ceará tem sua origem nas Escolas de Aprendizes e Artífices, através do Decreto 7.566/09, inspirado nas escolas vocacionais francesas. Ao longo do tempo, a fundação do Instituto do Ceará passou por muitas transformações na sua trajetória.

A rede de Escolas Técnicas Federais se consolidou em 1959 e ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira. Em 1978, algumas dessas escolas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

A Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994, aprova a transformação de todas as escolas técnicas federais em CEFETs, regulamentadas pelo Decreto nº 2.406/97. Cabe destacar também a expansão da rede federal de educação tecnológica, juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico. Tal ampliação se institucionalizou por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, no que vários CEFETs e Escolas Técnicas foram transformados, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará é uma autarquia pertencente à Rede Federal de Educação, recebendo essa denominação na lei supracitada. Ao longo de sua história, o IFCE promove educação profissional e tecnológica de qualidade, ajudando no desenvolvimento local e regional, através de cursos nas modalidades presenciais e à distância, de nível Técnico e Tecnológico, Licenciaturas, Bacharelados e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Além disso, há o esforço de empreender a pesquisa e a extensão como ações de trabalho para se fechar o tripé de uma instituição superior, qual seja, ensino-pesquisa-extensão.

O IFCE, com reitoria instalada em Fortaleza, possui hoje 27 *campi* espalhados em todas as regiões do Estado. São eles: Acaraú, Aracati, Baturité,

⁵⁴ KUENZER, A. Z. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do Trabalho. *Revista da Formação Profissional*. Boletim Técnico do SENAC, Curitiba, v. 1, p. 19-29, 1999a.

Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Guaramiranga, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Morada Nova, Quixadá, São Gonçalo do Amaral, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim. Cinco novos *campi* estão sendo implantados nos municípios de Acopiara, Boa Viagem, Horizonte, Maranguape e Paracuru.⁵⁵

2.1.2 Breve histórico do IFCE – Campus Jaguaribe

Em 15 de maio de 2010 foi oficializada a inauguração do IFCE – *Campus* Jaguaribe. Inicialmente, foi criado como *campus* avançado de Limoeiro do Norte, até a data da publicação da Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013.⁵⁶ A cidade de Jaguaribe tem “uma população estimada de acordo com o censo 2014 de 34.621 habitantes e compreende os seguintes distritos: Sede, Mapuá, Nova Floresta, Feiticeiro e Aquinópolis”.⁵⁷

A instituição teve suas atividades iniciadas no segundo semestre de 2010, sendo seu primeiro diretor, o professor Rosimar Alves dos Santos. O primeiro exame de seleção aprovou 30 alunas e alunos para o Curso de Técnico em Eletromecânica. No período de 2011/1 iniciou o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, para atender a demanda do governo em relação à falta das e dos docentes⁵⁸ em instituições públicas, especialmente na região do Vale Jaguaribe. Em 2013 foi implantado o Curso de Tecnologia em Redes de Computadores. Os cursos ofertados contemplam uma licenciatura e dois eixos tecnológicos, respectivamente controle e processos industriais e informação e comunicação.⁵⁹

Além desses, o *campus* oferta o curso Pronatec Programa Mulheres Mil, e tem algumas iniciativas de cursos de extensão, destacando-se os cursos de Inglês Básico e Informática Básica e Linux ofertados por profissionais da instituição.

⁵⁵ INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

⁵⁶ PORTARIA nº 330, de 23 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/53501370/dou-secas-1-24-04-2013-pg-14>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

⁵⁷ Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014, publicadas no Diário Oficial da União em 28/08/2014.

⁵⁸ A fim de permitir uma melhor identificação tendo em vista o uso de linguagem inclusiva optou-se pelo uso da palavra “docente” para indicar as educadoras e os educadores nessa dissertação. Também são usadas as palavras “professoras e professores” com o mesmo sentido.

⁵⁹ INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará – *Campus* Jaguaribe. Disponível em: <<http://www.jaguaribe.ifce.edu.br>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

Os cursos oferecidos vêm reforçar as metas deste instituto, que são garantir uma educação de qualidade voltada à formação para o pleno exercício da cidadania e ao mundo do trabalho.

O Plano de Desenvolvimento Institucional contempla a abertura de novos cursos de nível técnico e superior entre os anos de 2015 a 2018. Estes novos cursos devem ser definidos levando-se sempre em consideração as características locais e regionais, os interesses da comunidade e as possibilidades de oferta da instituição.

Como entidade voltada à educação profissional, o IFCE – *Campus* Jaguaribe mantém parcerias com a comunidade, instituições e empresas, entre elas: APAE, SAAE, Coelce, Conselho Tutelar, Crede 11, Tuboarte, Petrobras, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Jaguaribe, escolas de ensino fundamental e médio local e da região, dentre outras. Também a partir do convênio entre IFCE e o Programa Ciências sem Fronteira, a instituição vem sendo representada com destaque, anualmente, por alunas e alunos nas seleções para o intercâmbio no Instituto Politécnico de Bragança (IPB) em Portugal.

2.2 Políticas para a Inclusão Escolar no Plano de Desenvolvimento Institucional

Com o objetivo de conhecer com mais ênfase as políticas públicas para a inclusão escolar no IFCE, alguns documentos foram analisados, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano de Desenvolvimento Anual (PAA), os Projetos Pedagógico do Curso (PPC), o Regulamento de Organização Didática (ROD), Planejamento Estratégico, leis e outros documentos disponíveis.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE é um instrumento de planejamento estratégico que traz no seu bojo as prioridades para os eixos do ensino, extensão, pesquisa e gestão. É um documento-base para a elaboração dos planos de ação anuais e para a execução das atividades da Reitoria e dos *campi* desta instituição. As diretrizes são definidas neste documento pelas Unidades Estratégicas (UEs), formadas pelas Pró-reitorias e Diretorias Sistêmicas, e asseguram que todos os *campi* estão trabalhando em uma mesma direção.⁶⁰

Nesse sentido, a metodologia que norteou o processo de elaboração do planejamento estratégico do IFCE buscou criar mecanismos com o intuito de

⁶⁰ PLANO de Desenvolvimento Institucional do IFCE 2014/2018, fev., 2015. p. 19.

incentivar a participação ativa dos principais atores que fazem esta instituição (docentes, técnicos administrativos e alunas e alunos) quando na definição das principais metas a serem alcançadas para o período de 2014/2018.

As Políticas de Educação Inclusiva estão presentes no PDI do IFCE, principalmente no que tange ao apoio de promover o acesso e a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. O IFCE e seus *campi* têm promovido ações para o atendimento às pessoas, fundamentadas nos princípios do direito à cidadania. Dentre elas destacam-se: a acessibilidade, o fornecimento de apoio à capacitação de recursos humanos para servidoras e servidores e alunas e alunos e a estrutura física para atendimento às pessoas com necessidades educacionais.⁶¹

Vale ressaltar que esse trecho no PDI, quando contempla a acessibilidade arquitetônica, em nenhuma situação faz menção à deliberação de que todas as reformas ou ampliações já devem ser realizadas obedecendo às normas da NBR 9050/2004 da ABNT (normativas brasileiras para a promoção da acessibilidade), que preconiza que “todas as novas construções têm que estar dentro dos parâmetros de acessibilidade e obedecendo ao desenho universal”.⁶²

Também se faz presente a realidade de dotar os *campi* de infraestrutura e condições pedagógicas voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, de modo a garantir o êxito acadêmico.

Analisando os desafios e conquistas da inclusão social, assim como a inserção laboral das pessoas com necessidades específicas, o IFCE conta com 17 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Estes têm como objetivo criar, na instituição, a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade. O principal lócus facilitador do processo de inclusão é o NAPNE do *Campus* Fortaleza que destaca no PDI da instituição a promoção de oficinas de LIBRAS e de Braille (leitura e escrita) para funcionárias e funcionários e alunas e alunos.⁶³

Verifica-se que, embora estejam sinalizadas no plano da instituição as ações mencionadas, a atuação dos NAPNEs nos *campi* precisa ser mais assistida, considerando que alguns ainda não atuam, só possui a portaria, e outros ainda

⁶¹ PLANO de Desenvolvimento Institucional do IFCE 2014/2018, fev., 2015. p. 116.

⁶² ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

⁶³ PLANO de Desenvolvimento Institucional do IFCE, 2014/2018, fev., 2015. p. 117.

enfrentam muitas dificuldades para exercer suas atividades. Com relação a algumas oficinas pontuadas no mesmo, não existe um planejamento estratégico que contemple os *campi* em sua dimensão, sendo tais atividades, muitas das vezes, concentradas apenas no *campus* sede.

A perspectiva do plano de ampliação e expansão do IFCE está bem presente e definida no PDI de cada um dos seus *campi*, mesmo que sucintamente, conforme especificado no PDI do *Campus* Jaguaribe. O PDI é fiel ao plano de metas discutido e aprovado para todos os institutos federais: ampliar a oferta de vagas em cursos presenciais com base na lei de criação dos Institutos em todas as modalidades e níveis no IFCE.⁶⁴

Sendo assim, o *Campus* Jaguaribe deve expandir os cursos, as turmas e as vagas, respeitando a oferta de 50% de vagas para ensino técnico, prioritariamente na forma integrada, 20% para as licenciaturas e 30% para cursos de bacharelados e tecnológicos, acatando as particularidades da região. De acordo com as metas do PDI do referido *campus* a expansão deve contemplar: três cursos técnicos presenciais, uma licenciatura presencial e um curso de tecnologia, bacharelado ou pós-graduação presencial no período de 2014 a 2018. A primeira consulta à comunidade local e regional com respeito a sugestões dos novos cursos ofertados por essa instituição foi realizada em setembro de 2014.

O PDI do IFCE - *Campus* Jaguaribe é mais do que uma mera exigência legal para as IES. É um instrumento de gestão que aponta as diretrizes a serem seguidas rumo ao cumprimento da missão e ao alcance da visão da instituição. Portanto, com a finalidade de atender essas demandas, o *campus* assume a missão de “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética”.⁶⁵

Neste sentido, o PDI da instituição prevê também, no cumprimento de suas obrigações legais e propósitos, o papel institucional de ser agente de transformação regional. Para tanto, apresenta finalidades e objetivos para atender as demandas da instituição. No entanto, procedendo à análise documental das informações destacadas no documento referente às finalidades e objetivos para a instituição, não

⁶⁴ PLANO de Desenvolvimento Institucional do IFCE – *Campus* Jaguaribe, 2014/2018, fev., 2015. p. 18.

⁶⁵ PLANO de Desenvolvimento Institucional do IFCE – *Campus* Jaguaribe 2014/2018, fev., 2015. p. 13.

há explicitamente nenhuma referência à educação inclusiva nos fins e objetivos da mesma, assim como nenhuma alusão a respeito da diversidade, da acessibilidade ou do apoio pedagógico, que as e os estudantes possam precisar a partir das demandas provenientes das particularidades de cada caso. Dessa forma, mediante as lacunas apresentadas, é latente a necessidade de serem ressignificados nos seus conceitos, a fim de que este documento referência possa vir plenamente ao encontro das realidades do universo educacional tão diverso.

Com base na análise documental concluída até o momento, pode-se observar a realidade cotidiana da instituição e comprovar algumas lacunas existentes entre o que vem a ser a escola inclusiva em termos ideais, recomendada no referencial teórico, e o que se instituiu como prática na instituição objeto do presente estudo.

2.2.1 Infraestrutura do IFCE – Campus Jaguaribe, Inclusão e Acessibilidade

Outro aspecto que faz jus à atenção e que foi abordado com peculiaridade no *Campus Jaguaribe* diz respeito às condições físicas e estruturais, que permitem avaliar a acessibilidade física e todo o entorno que envolve os espaços públicos, para que alunas e alunos com necessidades educacionais especiais sintam-se confiantes e seguros para circular nas dependências da instituição com autonomia, sem haver a necessidade do apoio de outras pessoas.

Os condicionantes físicos que beneficiam ou impedem a inclusão das e dos estudantes também foram constituídos durante a prática de observação e com base nestes resultados, ações são sugeridas, possibilitando a adaptação dos espaços, a fim de que esta instituição se torne mais inclusiva.

O *campus* já vem estudando e concretizando algumas ações com intuito de se tornar uma instituição inclusiva. Porém, cabe destacar alguns aspectos que necessitam ser considerados para obter esse conceito, como exemplo, a acessibilidade física ou arquitetônica e a estruturação dos ambientes escolares.

A instituição possui infraestrutura que favorece o bom desenvolvimento das atividades do ensino e se encontra em processo de expansão. Apresenta espaços comuns voltados à convivência e lazer como áreas verdes, pátios, quadra de esportes, etc. Esses ambientes são acessíveis, limpos e oferecem segurança à comunidade que deles usufrui. De maneira geral, proporcionam aos estudantes a

troca de vivências estudantis, momentos de experiência e convivência contribuindo para a integração diária.

O *campus* ocupa hoje uma área de aproximadamente 20.000 m². As observações aqui destacadas foram realizadas com a finalidade de delinear com mais proeminências a situação atual da instituição, sendo notável que todo o estabelecimento se encontra em bom estado de conservação e limpeza.

Atualmente, o *campus* conta com um auditório localizado no bloco padrão Centro Vocacional Tecnológico (CVT) com área aproximada de 200 m², no formato retangular 17,9 x 11,2 m, possuindo carpete, cadeiras confortáveis para um público de 110 pessoas, palco com espaço para apresentações, iluminação artificial adequada, acústica apropriada, climatizado artificialmente e com acessibilidade.

A biblioteca localiza-se no bloco padrão CVT com área aproximada de 155 m², no formato retangular 13,9 x 11,2 m, possuindo piso industrial, acústica apropriada e climatizada, iluminação natural e artificial adequada e com acessibilidade. Possui acervo bibliográfico de cerca de 2.500 livros (alguns materiais em Braille), seis computadores com bancadas individuais para uso das e dos estudantes (nesses computadores está instalado o programa NVDA⁶⁶, leitor de telas desenvolvido pela NV Access, uma organização australiana sem fins lucrativos, que pode ser utilizado pelos deficientes visuais), três bancadas individuais para uso de computador pessoal ou estudo individual e seis mesas redondas com cadeiras para estudos em grupo.

A cantina também está localizada no bloco CVT, com área de 11 m² no formato retangular 3,9 x 2,9 m, possuindo piso industrial, com acessibilidade, iluminação natural e artificial adequada e ventilação natural.

A quadra de esportes se encontra ao lado do Bloco Didático, possuindo uma área de 900 m², com piso industrial, iluminação natural e artificial e destinada à prática de vôlei, basquete e futsal. Possui cobertura metálica com arquibancada de alvenaria e acessibilidade em implantação.

Presentemente, o *campus* conta com seis salas de aulas, das quais três estão localizadas no bloco padrão CVT com área aproximada de 50 m² cada, no formato retangular 5,9 x 8,6 m, possuindo piso industrial, com iluminação natural e artificial, acústica adequada, climatizadas, segura e com acessibilidade. As outras

⁶⁶ PROGRAMA NVDA. Download gratuito. Disponível em: <<http://www.nvda.project.org>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

três salas de aula estão localizadas no Bloco Didático e possuem área de 56 m², também no formato retangular com dimensões 6,0 x 9,6 m, piso industrial, proteção de encosto de cadeiras, iluminação natural e artificial adequadas, boa acústica, ventilação natural e segura. Entretanto, carecem de elevador (em processo de instalação) para tornarem-se acessíveis.

Outro espaço comum ao *campus* é a sala das e dos docentes localizada no bloco CVT que contempla uma área de 76,3 m², no formato retangular 9,9 x 7,8 m, com piso industrial, iluminação artificial, boa acústica, climatizada, segura e acessível.

O *campus* conta com o Laboratório de Informática, de uso comum aos cursos ofertados, equipado com 21 computadores core 2v Pro, 2 GB de memória RAM e 160 GB de HD, dos quais 20 são destinados a alunas e alunos e 1 para a e o docente. Este laboratório é utilizado em práticas de programação, estudo de hardware, com softwares específicos na área de elétrica, mecânica e de desenho auxiliado por computador. O mesmo tem uma área de 50 m² no formato retangular 5,9 x 8,6 m, com piso industrial, iluminação natural e artificial apropriadas, boa acústica, climatizado, seguro e com acessibilidade.

Esta unidade conta ainda com alguns laboratórios peculiares para os cursos: Técnico em Eletromecânica, Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnologia em Redes de Computadores.

Para o Técnico em Eletromecânica, conta-se com um espaço localizado no bloco padrão CVT de 5,4 x 11,9 m com área total de 64 m² utilizado para as práticas da área de mecânica em geral (usinagem, soldagem, manutenção, motores de combustão interna, bombas e tubulações, etc.). A sala encontra-se em bom estado de conservação, com limpeza de difícil execução devido ao número de laboratórios que funcionam no espaço, piso industrial, iluminação natural e artificial adequadas, boa acústica, ventilação natural deficiente possuindo ventilação artificial insuficiente, segurança do local debilitada devido à quantidade de equipamentos que ocupam a mesma área e com pequenos ajustes de acessibilidade necessários.

O curso utiliza-se de outro espaço no Bloco Didático para a realização de práticas de eletricidade, instalações elétricas, comandos e máquinas elétricas e metrologia. A sala possui área de 56 m² no formato retangular 6,0 x 9,6 m, piso industrial, proteção de encosto de cadeiras, iluminação natural e artificial adequadas,

boa acústica, ventilação natural, segura e com necessidade de elevador para tornar-se plenamente acessível (processo de instalação).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possui quatro laboratórios: Química e Bioquímica, Biologia, Microscopia e Laboratório Didático Pedagógico. Todos no bloco padrão CVT, que têm uma área de 54 m² no formato retangular 5,4 x 9,9 m, piso industrial, iluminação natural e artificial adequadas, boa acústica, ventilação natural escassa, porém climatizados artificialmente, dispondo de segurança e com acessibilidade. As portas dos laboratórios são largas, permitindo a passagem de cadeirantes e os modelos tridimensionais estão disponíveis (comerciais ou confeccionados pelos próprios alunos e alunas no decorrer das disciplinas) e podem auxiliar estudantes com deficiência visual no processo de compreensão das estruturas.

A acessibilidade arquitetônica é uma das metas a serem cumprida para tornar esta instituição inclusiva, não somente por ser um cumprimento legal, mas também por já apresentar o ingresso de um aluno com deficiência, no caso um deficiente visual no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A acessibilidade é a condição dada a uma pessoa para que ela possa se sentir livre e independente, podendo se locomover entre os espaços, sem passar por constrangimentos ou dificuldades. Fundamentado nisso, Prado sugere um conceito de acessibilidade que incorpora a capacidade de autonomia e mobilidade:

O objetivo da acessibilidade é permitir um ganho de autonomia e de mobilidade a uma gama maior de pessoas, até mesmo àquelas que tenham reduzida a sua mobilidade ou dificuldade em se comunicar, para que usufruam dos espaços com mais segurança, confiança, comodidade.⁶⁷

No entanto, cumpre assinalar que a comunidade acadêmica do *campus* apresenta uma cultura mais sensível com respeito à acessibilidade. No processo de reconhecimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ocorrido em novembro de 2014, foi perceptível a mobilização de ações simples para que alguns obstáculos identificados pudessem ser amenizados. Como exemplo disso, a gestão movimentou a construção de pequenas rampas nas salas de aulas e outros espaços, a fim de que se tornassem plenamente acessíveis, visto que precisavam

⁶⁷ PRADO, Adriana Almeida. Ambientes Acessíveis - in: Anais do Primeiro Seminário Nacional - A Pessoa Portadora de Deficiência no Mundo do Trabalho - Promove - CORDE - nov., 1997. Disponível em: <<http://www.deficiente.com.br/site/documentos-diversos/.../15-ambientes-acessiveis>>. Acesso em: 28 jan., 2015.

apenas de pequenos ajustes. Convém ainda enfatizar que no *campus* em estudo, não há nenhum engenheiro que possa realizar com mais precisão um roteiro de vistoria da acessibilidade atual da instituição e suas prováveis necessidades de adaptação quanto ao que regulamenta as normas ABNT – NBR 9050.

No que diz respeito às políticas e adequações de infraestrutura física e atendimento ao direito à acessibilidade, o *campus* conta com banheiro acessível nos dois blocos, corrimão sinalizado, estacionamento exclusivo e rampas. Porém, diante do exposto, ainda é necessária a promoção de caminhos acessíveis à quadra, o elevador (processo de instalação) no Bloco Didático e outros ajustes no Laboratório do Curso de Técnico em Eletromecânica para uma boa promoção da inclusão.

De acordo com as observações, percebe-se que, na instituição, não existe rota de “piso tátil de alerta” que indica a iminência de obstáculos (no plano ou suspensos), mudanças de plano (tais como escada, degraus ou rampas) ou mudanças de direção ou de “piso tátil direcional” que tem a função de direcionar e orientar o trajeto, a fim de que uma pessoa com cegueira ou baixa visão possa se locomover livremente sem a necessidade de apoio de alguém. Além desses, sugere-se também a aquisição de outros dispositivos de segurança e equipamentos que servem para beneficiar as e os deficientes auditivos como os sinais luminosos ou visuais, a instalação do telefone para surdos, dentre outros.

Sob a ótica da acessibilidade à internet ou acessibilidade virtual, o portal do IFCE e seus *campi* apresentam um layout agradável de ser visualizado. A página eletrônica prima pela informação e pela transparência e procura disponibilizar as informações de maneira mais simples, para a comunidade acadêmica e à sociedade em geral. O site tem se tornado mais acessível, onde também se destaca alguns recursos abordados nas leituras propostas como: links para locais específicos das páginas, redimensionamento de fonte, contraste, pesquisa com botão para submeter à consulta acessível, dentre outros.⁶⁸

Dentro desta perspectiva, pode-se assegurar que as observações realizadas norteiam com mais clareza que para incluir é preciso conhecer o outro, conhecer o diferente, suas especificidades, suas necessidades e preparar os espaços. Contudo, o respeito à adversidade abrange muito mais que a arquitetura e se evidencia a

⁶⁸ INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

necessidade de um ambiente acolhedor, onde o respeito à dignidade do ser humano seja uma prática exercida diariamente por toda a comunidade acadêmica. O exercício da cidadania e a prática da inclusão devem ocorrer em todos os momentos e espaços.

Dessa maneira, o cenário nas IES, especificamente no IFCE – *Campus* Jaguaribe passa por mais transformações, à medida que adquire novas posturas e se condiciona às situações presentes, pois sendo o homem um ser de relações, está flexível a aprender, mudar e transformar.

2.3 Políticas Pedagógicas para a inclusão escolar no Projeto Pedagógico do Curso

O IFCE – *Campus* Jaguaribe, como forma de assegurar a sua missão de disseminar o ensino, a pesquisa e a extensão, tem pautado sua atuação acadêmica nos cursos ofertados:

- ✓ O Curso de Técnico em Eletromecânica forma profissional com bases tecnológicas voltadas para o desenvolvimento de atividades de execução e manutenção de instalações elétricas, mecânicas e operação de equipamentos industriais. Dessa forma, entende-se que está contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à população, por perceber que ao concluir o curso, a e o profissional Técnico em Eletromecânica deve “apresentar sólida formação técnico-científica e estar preparado para buscar contínua atualização, e aperfeiçoamento, bem como a capacidade para desenvolver ações estratégicas no sentido de ampliar e aperfeiçoar as suas formas de atuação”.⁶⁹
- ✓ O Curso de Tecnologia em Redes de Computadores forma profissionais capaz de lidar com uma grande variedade de informações desta área que se desenvolve em todo o Brasil e no resto do mundo, ser crítico e tecnicamente capaz de aliar teoria e prática e impulsionar o desenvolvimento econômico da região. O tecnólogo e a tecnóloga devem possuir habilidades e competências

⁶⁹ PROJETO Pedagógico do Curso de Eletromecânica do IFCE – *Campus* Jaguaribe 2010, fev., 2015. p. 9.

para implantar, gerir, avaliar, dar suporte, segurança e manutenção de redes metálicas, sem fio, ópticas ou ainda, redes LAN e WAN.⁷⁰

- ✓ O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas forma profissionais com competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento de ações aplicadas designadamente ao setor educacional, apto a atuar profissionalmente como docente no Ensino Básico, especificamente no Ensino Fundamental e Médio. O graduado e a graduada no curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas devem ser uma professora e um professor com formação teórico-prática e profissional preparado para buscar contínua atualização e aperfeiçoamento.⁷¹

O IFCE, na construção e desenvolvimento das propostas dos seus cursos nos diversos níveis de ensino, considera a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis à vida em sociedade. Para tanto, oferece para o seu educando, instrumentos de compreensão da realidade, de modo que possa nela intervir e contribuir para transformá-la, práticas que caracterizam a verdadeira formação cidadã.

Dentro dessa configuração, o *Campus* Jaguaribe planeja as metodologias e os processos de avaliação de aprendizagem que devem ser incorporados às propostas dos Projetos Pedagógicos de Cursos ofertados, tomando como referencial o Regulamento de Organização Didática (ROD), aprovado pela Resolução nº 003, de 20 de setembro de 2010, precisamente o Capítulo II.⁷²

2.3.1 Curso de Técnico em Eletromecânica

A proposta do curso foi estruturada a partir da relação entre as reais necessidades, as características do *campus* e atuação profissional, bem como o conhecimento de diferentes áreas de estudo que permitam entender e desenvolver a multiplicidade de aspectos determinantes envolvidos.

Os cursos técnicos de nível médio têm por função preparar profissional com formação específica, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias,

⁷⁰ PROJETO Pedagógico do Curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFCE – *Campus* Jaguaribe 2012, fev., 2015. p. 14.

⁷¹ PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE – *Campus* Jaguaribe 2010, fev., 2015. p. 14.

⁷² REGULAMENTO de Organização Didática do IFCE 2010.

pautando-se por uma visão igualmente humanista e reflexiva, além da natural dotação de conhecimentos requeridos para o exercício das competências inerentes à profissão. A proposta pedagógica do curso adota alguns instrumentos avaliativos, desenvolvidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem como: atividades contextualizadas, estratégias cognitivas e metacognitivas como aspectos a serem considerados na correção, conferência às aptidões das alunas e dos alunos e aos seus conhecimentos prévios, dentre outros.⁷³

Entre esses aspectos observados na proposta educativa do curso, a avaliação do desempenho escolar é um processo contínuo e cumulativo, realizado por disciplinas e por bimestre, considerando os aspectos de assiduidade e aproveitamento. Nesse processo, a avaliação compreende acompanhar a construção do conhecimento da aluna e do aluno, possibilitando intervir, agir e corrigir os rumos do trabalho educativo.

Cada etapa letiva no ensino técnico semestral deve ter, no mínimo, duas avaliações, totalizando quatro por semestre. A sistemática de avaliação da aluna e do aluno compreende a nota semestral através da média ponderada das avaliações parciais, estando a aprovação condicionada ao alcance da média mínima 6,0. Caso a aluna e o aluno não tenham obtido a nota mínima para aprovação 6,0, mas tenham obtido a nota mínima 3,0, ser-lhe-á assegurado o direito de fazer a avaliação final. Esta avaliação deve ser aplicada no mínimo três dias após a divulgação da média semestral. Para aprovação, a aluna e o aluno devem obter como média final, a nota mínima 5,0 como resultado da soma da média semestral com a nota da avaliação final. Sendo o rendimento acadêmico mensurado por meio da aplicação da fórmula⁷⁴ a seguir:

⁷³ PLANO de Desenvolvimento Institucional do IFCE – *Campus Jaguaribe* 2014/2018, fev., 2015. p. 11.

⁷⁴ Fórmula para calcular o rendimento acadêmico no Ensino Técnico semestral apresentada no Regulamento de Organização Didática do IFCE 2010.

Figura 1: Fórmula para calcular o rendimento acadêmico no ensino técnico semestral.

$$Xs = \frac{2X1 + 3X2}{5} \geq 6,0$$

5

$$XF = \frac{Xs + AF}{2} \geq 5,0$$

2

LEGENDA

X s → média semestral

X 1 → média da 1ª etapa

X2 → média da 2ª etapa

XF → média final

AF → avaliação final

Fonte: Regulamento de Organização Didática, 2010, p. 21.

A aprovação da e do estudante está condicionada à média mínima necessária e à frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas. A matriz curricular do curso está distribuída em cinco módulos que constitui 25 disciplinas, com uma carga horária total de 1.700 horas com o estágio.⁷⁵

2.3.2 Curso de Tecnologia em Rede de Computadores

Em concordância com o Parecer CNE/CP nº. 29/2002, os cursos de graduação tecnológica devem priorizar uma formação em processo contínuo. Tal formação baseia-se na descoberta do conhecimento e no desenvolvimento de competências profissionais necessárias para uma boa prática no mercado de trabalho. Deve-se também privilegiar o pensamento crítico e autônomo na elaboração de propostas educativas garantidoras de identidade aos cursos de graduação tecnológica, e atender às demandas de formação tecnológica do contexto social local e nacional.

A proposta pedagógica do curso considera que o processo de construção e reconstrução do conhecimento envolve parâmetros multifacetados que permitem o envolvimento do sujeito em situações teóricas e práticas para a aprendizagem através de reflexão, crítica e debate de sua realidade circundante e global, numa perspectiva que possui como bases a interdisciplinaridade e a contextualização.⁷⁶

Dessa maneira, sendo a e o docente mediadores do processo de ensino e aprendizagem, devem proporcionar para as e os estudantes oportunidades de

⁷⁵ Matriz Curricular do Curso Técnico em Eletromecânica.

⁷⁶ PROJETO Pedagógico do Curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFCE – Campus Jaguaribe 2012, fev., 2015. p. 16.

desenvolvimento de suas potencialidades, através de processos integradores e socializadores do conhecimento tais como: seminários, debates, reflexões, palestras, momentos de convivência, trabalhos em equipe, dentre outros.

Nesta proposta, é fundamental também que a prática seja incorporada ao processo de ensino e aprendizagem no decorrer do percurso formativo. Durante todo o curso, a aluna e o aluno devem apropriar-se de conhecimentos basilares e epistemológicos e solidificar todo seu arcabouço teórico através de aulas em laboratórios, pesquisas de campo, investigações, de acordo com as necessidades de cada conteúdo, sua profundidade e complexidade.⁷⁷

O plano de curso fundamenta a avaliação com base nas orientações estabelecidas na Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, na Organização Didática dos Cursos Superiores de Tecnologia, além do ROD.

Na sistemática de avaliação no ensino superior (tecnológico, licenciatura e bacharelado), a nota do semestre é a média ponderada das avaliações parciais, devendo a e o estudante obterem média mínima 7,0 e frequência igual ou superior a 75% do total das aulas de cada componente curricular para aprovação. No entanto, caso a e o estudante não atinjam a média mínima para a aprovação, mas tenham obtido, no semestre, a nota mínima 3,0, têm o direito de fazer a prova final. O rendimento acadêmico é calculado por meio da aplicação da fórmula⁷⁸ a seguir:

Figura 2: Fórmula para calcular o rendimento acadêmico no ensino superior.

$$X_s = \frac{2X_1 + 3X_2}{5} \geq 7,0$$

$$X_F = \frac{X_s + AF}{2} \geq 5,0$$

Fonte: Regulamento de Organização Didática, 2010, p. 25.

A avaliação é diagnóstica e formativa e contempla instrumentos que valorizem o trabalho individual e coletivo da aluna e do aluno, no intuito de verificar

⁷⁷ PROJETO Pedagógico do Curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFCE – *Campus Jaguaribe* 2012, fev., 2015. p. 17.

⁷⁸ Fórmula para calcular o rendimento acadêmico no ensino superior apresentada no Regulamento de Organização Didática do IFCE 2010.

um domínio satisfatório de habilidades e competências, tais como colocar em ação valores, conhecimentos e um desempenho eficiente das atividades exigidas pela natureza do curso.

A matriz curricular é constituída de seis semestres, 30 disciplinas e uma carga horária total de 2.240 horas. Também apresenta a disciplina de LIBRAS, conforme fundamenta o Decreto nº 5.626/2005 que deve ser optativa para os demais cursos de educação superior e para a educação profissional.⁷⁹

2.3.3 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

A elaboração desse projeto observou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, Parecer CNE/CES nº 1.301, de 06 de novembro de 2001, Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002, Parecer CNE/CP nº 009/2001, Resolução do CNE/CP nº 1/2002, Resolução CNE/CP nº 2/2002, a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.892, de 29 de novembro de 2008. Esta proposta atende aos anseios da comunidade jaguaribana, no sentido de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e suprir a carência de profissionais para o Ensino Fundamental e Médio na área de Ciências Biológicas na região, pois a partir da promulgação da LDB – Lei nº 9394/96, houve uma reorganização nos cursos de Licenciatura ofertados pelas instituições de Ensino Superior.⁸⁰

A proposta do referido curso prima por uma aprendizagem significativa e compreende que:

O currículo vai muito além das atividades convencionais da sala de aula, pois é tudo que afeta direta ou indiretamente o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, deve considerar atividades complementares tais como: iniciação científica e tecnológica, programas acadêmicos consistentes, programa de extensão, visitas técnicas, eventos científicos além de atividades culturais, políticas e sociais, dentre outras desenvolvidas por alunos durante o curso.⁸¹

Nessa perspectiva, as atividades de formação acadêmica, como as aulas práticas e de laboratório devem ser planejadas para que a aluna e o aluno possam

⁷⁹ MATRIZ Curricular do Curso Redes de Computadores.

⁸⁰ PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE – *Campus Jaguaribe* 2010. fev., 2015. p. 7.

⁸¹ PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE – *Campus Jaguaribe* 2010, fev., 2015. p. 19.

experimentar diferentes metodologias pedagógicas adequadas ao ensino das ciências biológicas, fazendo um paralelo entre a teoria e a prática.

Os instrumentos de avaliação que se destacam na proposta são: os trabalhos de natureza teórico-práticos, provas objetivas, provas operatórias, autoavaliação e outros que contribuam para o processo de formação da licenciada e do licenciado. Neste processo avaliativo, o foco das atenções deve estar baseado nos princípios científicos, pedagógicos e na compreensão da estrutura do conhecimento que a e o estudante tenham desenvolvido no decorrer do processo.⁸²

No que diz respeito à sistemática de avaliação no ensino superior, segundo já foi mencionado anteriormente, a fórmula para calcular o rendimento acadêmico da e do estudante é a mesma em qualquer curso de nível superior. A aprovação depende da média mínima 7,0 e da frequência igual ou superior a 75% do total das aulas de cada componente curricular no semestre letivo.

O curso tem duração de quatro anos e está estruturado em oito semestres, 45 disciplinas e compreende uma carga horária total de 3.320 horas, incluindo aulas teóricas e práticas, práticas laboratoriais, práticas de ensino, atividades complementares e estágio supervisionado. A matriz curricular do curso também responde ao Decreto nº 5.626/2005 que insere a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professoras e professores em nível médio e superior.⁸³

2.4 Processos seletivos no IFCE que acolhem a Inclusão Escolar

O IFCE busca garantir a igualdade de condição de acesso nos seus processos seletivos ofertados à comunidade. Desse modo, a forma de ingresso aos cursos regulares nos cursos técnicos se dá mediante processo de seleção pública e nos superiores pelo Sistema Único de Seleção (SISU) com base na nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e possibilita o ingresso de estudantes de várias regiões do país. O número de vagas para os cursos está determinado nos PPC, adequando-se às demandas regionais e às especificidades dos *campi*.

As vagas disponibilizadas para as licenciaturas em Artes Visuais e em Teatro seguem sendo disputadas por meio do vestibular tradicional, observando a

⁸² PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE – *Campus Jaguaribe* 2010, fev., 2015. p. 20.

⁸³ Matriz Curricular do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas.

porcentagem das vagas destinadas a cotistas, com a aplicação do Teste de Habilidade Específica (THE). Com relação aos cursos superiores ofertados na modalidade à distância, a seleção é realizada através de vestibular.

No que se refere ao ingresso de estudantes a partir de transferência interna e externa e como graduado/diplomado, o IFCE realiza processos seletivos periodicamente, conforme as datas previstas no calendário acadêmico e a demanda dos seus respectivos *campi*. Estes processos geralmente são divulgados à comunidade por meio de editais publicados no portal ou através de veiculação ampla em veículos de comunicação locais e regionais. Além dessas formas de ingresso, a e o estudante podem ingressar como aluno especial mediante solicitação feita na recepção de qualquer um dos *campi*. Porém, de acordo com o Art. 10 do ROD, não é permitida a matrícula de alunas e alunos em dois cursos públicos de ensino superior, como preceitua a Lei nº 12.089/09.

Para o acesso aos cursos ofertados pelo PRONATEC, a candidata e o candidato podem escolher os cursos na modalidade de técnico ou formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), seguindo criteriosamente o que preceitua nos editais de seleção. O processo de divulgação para a abertura das respectivas seleções é realizado também através do portal e de outras mídias disponíveis.

O IFCE aderiu ao sistema de cotas sociais instituído pelo governo federal. Dessa forma, metade do total de vagas ofertadas em cursos técnicos e superiores serão reservadas para alunas e alunos que cursaram todo o ensino fundamental ou médio (a depender da modalidade pretendida) em escolas públicas. As demais vagas serão postas em concorrência livre.

Com respeito às candidatas e os candidatos oriundos de escolas públicas são reservados até 50% das vagas disponíveis para o ingresso nos diferentes cursos nas modalidades de ensino técnico e superior. Todavia, cada concorrente participa da seleção, em igualdade de condições com os outros pretendentes, no que tange aos demais critérios estabelecidos para o processo seletivo. As e os estudantes provenientes das redes públicas da educação precisam comprovar através do seu histórico escolar que cursaram todo o ensino médio em escola pública, quando concorrerem aos cursos técnicos ou de nível superior. Além desse, outros critérios são analisados como etnia, cor e renda familiar, através de declaração e comprovação documental, conforme o disposto na Portaria Normativa nº 18 do MEC, de 11 de outubro de 2012.

Desse modo, metade das vagas reservadas às cotas sociais (25% do total) é preenchida por alunas e alunos cuja renda familiar seja de até 1,5 salários mínimo *per capita*. A outra metade fica para as alunas e os alunos sem renda declarada ou com ganhos acima desse valor. Segundo determina a lei, em cada faixa de renda, serão consideradas as subdivisões entre grupos de pretos, pardos e indígenas (PPI) e de outras etnias, tomando por base os índices do último censo do IBGE.

Cabe ainda destacar como são asseguradas as formas de ingresso das pessoas que apresentam alguma deficiência nos processos seletivos da instituição, seja nos cursos técnicos ou superiores, adotou-se como referencial os últimos editais analisados nesse processo.

De acordo com o Edital nº 003-2015/DI o Processo Seletivo Unificado dos Cursos Técnicos 2015/1, a candidata e o candidato que apresentam alguma deficiência podem requerer tratamento diferenciado para a realização das provas do concurso, caso faça essa solicitação no período de inscrição. Porém, para ter esse tratamento diferenciado garantido deve entregar a documentação comprobatória da deficiência, conforme determina o edital. O requerimento desse tratamento diferenciado só é atendido se estiver obedecendo à previsão legal e aos critérios de viabilidade e razoabilidade, de acordo com o que preceitua o Decreto nº 3.298, de 20/12/1999, sendo então a e o concorrente comunicado do resultado da análise do pedido.

Com relação à participação das e dos estudantes ao PROCESSO SELETIVO – IFCE/SISU 2015.1, Edital nº 01-GR-2015, necessariamente devem ter participado do ENEM 2014. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assegura a todas e todos participantes do ENEM atendimento especializado e/ou atendimento específico, que comprovem a necessidade no ato da inscrição, nos termos da legislação vigente.

O atendimento especializado é destinado as pessoas que apresentam baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia ou com outra condição especial. Enquanto o atendimento específico é oferecido a gestantes, lactantes, idosos, estudantes em classe hospitalar e/ou sabatistas.⁸⁴

⁸⁴ EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM 2014. Edital nº 12, de 8 de maio de 2014, fev., 2015. p. 3.

No momento da inscrição no ENEM, a candidata e o candidato devem preencher em campo próprio solicitado, o auxílio ou o recurso do qual necessitará, conforme as opções apresentadas no edital:

Prova em braile, prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), tradutor-intérprete de LIBRAS, guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, sala de fácil acesso e mobiliário acessível.⁸⁵

Como acenado nos editais, tanto na seleção dos Cursos Técnicos 2015/1 como na seleção do IFCE/SISU 2015/1 a partir do ENEM, a candidata e o candidato com deficiência ou outra condição especial participam do concurso em igualdade de condições com os demais, inclusive no que concernem as vagas ofertadas e ao conteúdo da prova, à avaliação e aos critérios de aprovação.

Com efeito, as políticas de ações afirmativas, o sistema de cotas assegurado no IFCE/SISU 2015/1 garantem as vagas, no ensino superior, de segmentos sociais discriminados, conforme a distribuição por percentual de cotas mencionado anteriormente.

Contudo, algumas instituições federais já estão discutindo também a implantação de reservas de vagas por política de ações afirmativas próprias para candidatas e candidatos com deficiência. Como pioneira nesse processo, destaca-se a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que disponibilizou vagas por meio do SISU no Edital Processo Seletivo SISU/UFMA 2015/1. Para os fins previstos por esse edital, a e o estudante com deficiência deveriam estar enquadrado nas categorias discriminadas no Artigo 4º do Decreto Nº 3.298/1999, com as alterações introduzidas pelo Decreto Nº 5.296/2004.⁸⁶

⁸⁵ EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 2015, p. 3.

⁸⁶ UNIVERSIDADE Federal do Maranhão. Edital nº 10/2015 – PROEN, fev., 2015. p. 2.

3 O PROCESSO EDUCATIVO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

O terceiro capítulo defende que não é admissível refletir sobre os processos de implantação e implementação de políticas de inclusão sem pensar na formação ou qualificação continuada de professoras e professores, na discussão permanente a respeito do currículo e a avaliação, e sobre as mudanças pedagógicas e atitudinais que se fazem indispensáveis para garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Outros fatores relevantes pontuados são a constituição dos NAPNEs, dentro da política do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) e a descrição de algumas ações norteadoras na fase de planejamento e/ou concretizadas no IFCE, especificamente no *Campus Jaguaribe*, na perspectiva que avance em direitos e em sociabilidade para o convívio com as diferenças.

3.1 Processos de implantação e implementação das políticas para a inclusão escolar

Os Institutos têm como escopo oferecer o ensino gratuito e de qualidade para toda a diversidade de pessoas, inclusive àquelas com necessidades especiais ou com alguma deficiência. Entretanto, para que essa demanda possa ser atendida, é imprescindível que esses ambientes escolares passem por adaptações, a fim de que se adequem às possíveis características e peculiaridades de cada aluna e aluno.

O processo de verticalização do ensino nas instituições federais prioriza a política de expansão e a inserção de todos os cidadãos e cidadãs que buscam a formação profissional, tornando-se um modelo em atendimento universalizado.

A implantação da educação inclusiva na Rede Federal é cada vez mais premente, visto que nos últimos anos tem se tornado mais crescente a busca por formação acadêmica de alunas e alunos com necessidades educacionais específicas. Desse modo, o processo educativo só pode ser considerado inclusivo quando for acessível a todas e a todos. O processo de construção de um sistema

educacional inclusivo é responsabilidade de todas e de todos que fazem parte da sociedade.

A educação inclusiva tem se tornado tema de reflexão para professoras e professores em qualquer nível de ensino, uma vez que implica mudanças textuais/legais, simbólicas (curriculares, avaliativas, etc.) de representações sobre os sujeitos a serem incluídos e da identidade das e dos estudantes que estão envolvidos no processo educativo. Dentro desse contexto, percebe-se que a inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, que possibilitem a todas e a todos o direito de alcançar maiores índices de escolarização. Uma política emergente precisa ser refletida nesse sentido.

Com base nesse foco, são indispensáveis investigações sobre as informações e formações docentes, as estruturas e serviços existentes para atender às diferentes demandas, os resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas instituições de ensino, dentre outras.

3.1.1 Adaptações Curriculares de Pequeno e Grande Porte

Cabe salientar que, conforme sua relevância, as adaptações curriculares são “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais específicas”.⁸⁷ Para Aranha, as adaptações curriculares são ajustes propostos no currículo quando:

As Adaptações Curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem.⁸⁸

Quando se pensa em adaptações curriculares de uma instituição de ensino, é fundamental e importante que estejam envolvidas neste processo direção de ensino, equipe pedagógica, professoras e professores, estudantes e famílias, para que o trabalho seja efetivo, de forma a promover a permanência e a conclusão dos

⁸⁷ LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 16.

⁸⁸ ARANHA, Maria Salete Fábio. *Formando Educadores para a Escola Inclusiva*. 2002. p. 05. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/feei/teimp.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

estudos com sucesso. Nesse propósito, as adaptações curriculares podem ser de grande porte e de pequeno porte.

As adaptações curriculares de grande porte⁸⁹ “compreendem aquelas ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que determinam ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc”.⁹⁰ Qualquer adaptação curricular de grande porte deve destacar um melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem da e do estudante. Sob tais condições, cada uma dessas adaptações precisa estar amparada pelas normas internas da instituição como PDI, PPC e o Plano de Ensino do Professor. Compete assinalar que as adaptações curriculares não acontecem de uma vez, é um processo gradativo e contínuo, são responsáveis pela construção da e do docente e sua prática, resultado das interações com outros profissionais e estudantes.

As adaptações curriculares de pequeno porte⁹¹ se caracterizam como modificações menores de competência específica da professora e do professor que constituem em pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula. Dessa forma, pode-se afirmar que “são implementadas em várias áreas e momentos dessa atuação: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação e na temporalidade”.⁹² Ainda conforme as contribuições de Carvalho:

Entende-se por adaptações curriculares as modificações realizadas por professores espontaneamente e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar as respostas de cada aluno. Quando se fala de adaptações curriculares está se falando de planificação e atuação

⁸⁹ No documento original PCN – Adaptações Curriculares (1999), são chamadas Adaptações Curriculares Significativas, mantendo-se a denominação utilizada na Espanha. Considerando que o vocábulo “significativo” em espanhol tem um significado diferente do que tem em português (vide Aurélio) optou-se por adotar “de Grande Porte” por melhor descrever o que se pretende.

⁹⁰ LEITE; SILVA; CAPELLINI, 2008, p. 16.

⁹¹ No documento original PCN – Adaptações Curriculares (1999) denominadas Adaptações Curriculares Não Significativas, pela manutenção da denominação utilizada na Espanha. Considerando que “não significativo”, em português, tem um significado diferente do que tem no espanhol, referindo-se a algo que “não significa”, que “não expressa (o significado) com clareza”, optou-se pela utilização do termo Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, por considerar que este descreve melhor a natureza do fenômeno em questão.

⁹² PROJETO Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

do docente e não da organização de outro currículo, muito empobrecido pela errônea suposição da impossibilidade do aluno aprender.⁹³

Dentro dessa ótica, a investigação pedagógica é importante e essencial para que possam ser elaboradas estratégias educacionais envolvendo estudante, currículo e prática docente que atendam e respeitem de fato a maneira que a e o estudante constroem suas estruturas cognitivas. Para tanto, nesse processo, é necessário conhecer:

Cada estudante, juntamente com sua família e saber das suas expectativas, fomentar atitudes proativas das famílias, alunos, professores, NAPNE - equipe pedagógica e comunidade escolar em geral e garantir formação continuada para professores, flexibilização para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos estudantes - adaptações/adequações, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar.⁹⁴

Outro fator proeminente que deve ser refletido nesse processo é com respeito ao conteúdo que será ofertado:

1. Priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores;
2. Priorização da aprendizagem e retomada de determinados conteúdos para garantir seu domínio e a sua consolidação;
3. Eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos.⁹⁵

Quanto à elaboração de currículo, Glat e Oliveira também trazem as suas contribuições afirmando que:

[...] é tomar decisões sobre os saberes que serão considerados, valorizados ou transmitidos pela escola. É também decidir quanto à criação, ou não, de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. A perspectiva multicultural faz com que o currículo se comprometa com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades.⁹⁶

⁹³ CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2002. p. 82.

⁹⁴ EDUCAÇÃO Inclusiva Numa Perspectiva Curricular. Disponível em: <http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/educacao_inclusiva_numa_perspectiva_curricular.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

⁹⁵ PROJETO Escola Viva, 2000.

⁹⁶ GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloíza Silva Gomes. *Adaptação Curricular*. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/repo_rt_adaptacao_curricular_pt.html>. Acesso em: 02 fev. 2015.

De maneira geral, a instituição escolar não só educa por intermédio das disciplinas, mas pelo compromisso de educar como um todo. Discorrendo a esse respeito Jerome Bruner analisa que:

O currículo de uma escola não trata apenas de 'matérias'. A principal disciplina da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola. É esta a experiência de escola que a maioria dos alunos tem e que determina, por sua vez, o significado que eles atribuem à escola.⁹⁷

Na escola inclusiva, o currículo deve ser pensado de maneira que atenda as necessidades educacionais de cada aluna e aluno. De acordo com esse ponto de vista, Carvalho esclarece que:

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola.⁹⁸

O currículo da instituição deve expressar os anseios da comunidade acadêmica, contemplando as vozes das culturas silenciadas, para que, por meio dele, se alcancem os fins do proposto nos PPC. As mudanças no sistema educacional são necessárias no combate às práticas excludentes, ou seja, uma escola inclusiva deve estar aberta e preparada para responder educacionalmente a todas e todos que a procurarem a qualquer tempo.

Com base nisso, o *Campus Jaguaribe* idealiza o currículo numa perspectiva ampliada, que considera as diversas experiências de aprendizagem, os esforços pedagógicos e as finalidades educativas, conforme já abordado no capítulo anterior.

3.1.2 Processos Avaliativos

O sistema de avaliação tem a finalidade de desenvolver a autonomia da e do estudante, colaborando para o seu pleno desenvolvimento social, moral e intelectual. Nesse sentido, as professoras e os professores devem implantar procedimentos inovadores nos processos de ensino e aprendizagem e, em consequência, constituir

⁹⁷ BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Apud PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64.

⁹⁸ CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 60.

novas ferramentas de avaliação, estando mais ajustadas nas interações vivenciadas entre avaliador-avaliado.

O processo avaliativo não pode ser visto como imposição, mas como um ato partilhado que contribui e incita a uma reflexão crítica sobre as metodologias evolutivas que estão sendo desencadeadas nas e nos agentes do sistema educacional.

Envolver os alunos na avaliação do seu processo educativo implica uma tomada de consciência sobre o que sabem e o que precisam e/ou desejam aprender. Significa trabalhar a favor de sua autonomia, no desenvolvimento de seu pensamento crítico e na possibilidade de (re) construção de uma prática pedagógica que esteja a serviço de uma melhor qualidade de vida em sociedade.⁹⁹

É importante que a avaliação seja vista de forma flexível e que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluna e aluno. Não se avalia no sentido de rotular, pois sendo a avaliação um processo contínuo de observação das mudanças e do crescimento, isso permite traçar um perfil da aluna e do aluno, ressaltando suas dificuldades e superação para atingir os objetivos indicados. É nesse limiar que o processo avaliativo prossegue, segundo Carvalho enfatiza:

O processo de avaliação é indispensável e oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-las em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. [...] Entendemos que todos somos avaliadores e sujeitos da avaliação. Os resultados desse processo contínuo e permanente não devem ser utilizados como rótulos que estigmatizem e, sim, como “dicas” das situações que precisam ser revistas e, certamente, modificadas.¹⁰⁰

Pensar em avaliação remete descrever diferentes formas de avaliar, uma vez que as alunas e os alunos são sujeitos únicos, com vivências pessoais, experiências prévias e com diferentes formas de construir e reconstruir os seus conhecimentos.

O principal papel da avaliação é dar indicação de conteúdos ou processos ainda não apreendidos pelo aluno que devem ser retomados no processo de ensinar. Tais informações, esclarecidas por meio de um processo responsável de avaliação contínua, consentem que se reajuste

⁹⁹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. *Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 59.

¹⁰⁰ CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva com os Pingos nos “is”*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 163.

constantemente o plano e as ações de ensino de forma a atender às necessidades dos alunos em seu processo de aprender.¹⁰¹

Diante da realidade de se fazer qualquer adaptação no sistema de avaliação, isso deve ser pensado como uma possibilidade de adaptar esse sistema para a e o estudante, conforme suas necessidades educacionais específicas. No entanto, as maneiras adotadas devem ser vistas como uma forma de avaliar a aprendizagem com compromisso e buscar os ajustes necessários no processo educativo.

Gadotti também corrobora ao afirmar que o processo avaliativo deve ser contínuo e educativo, como a avaliação.

É inerente e imprescindível durante todo processo educativo que se realiza em um constante trabalho de ação/reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.¹⁰²

A proposta dos PPC nos cursos oferecidos no *Campus Jaguaribe* ressalta que a avaliação deve ser diagnóstica, formativa, contínua e participativa. Desse modo, todas e todos são instigados a se tornarem sujeitos ativos de sua construção avaliativa e de seus saberes. Essa concepção vai de acordo com o pensamento de Paulo Freire quando assegura que “ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”.¹⁰³

3.1.3 Formação Continuada de Professoras e Professores

No contexto educacional brasileiro atual, as IES vêm assumindo um campo investigativo, visto que tem sido crescente o número de alunas e alunos que conseguem concluir o ensino básico e médio e chegam ao ensino superior. Dessa maneira, ao adotarem a proposta da educação inclusiva devem se preocupar com uma educação que alcance a todas e a todos, independentemente de apresentar alguma deficiência ou não. Portanto, é fundamental na viabilização desse processo, como meta principal a de se alcançar, a formação e a qualificação docente.

¹⁰¹ PROJETO Escola Viva, 2000.

¹⁰² GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à Pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984. p. 90.

¹⁰³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários para a prática educativa*, 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 12.

Só com uma ação ampla e contínua de formação dos professores da educação, na qual sejam revistos modelos, concepções e forma de atuação pedagógica, bem como derrubadas barreiras atitudinais ainda existentes, pode-se oferecer um ensino de maior qualidade, que responda de forma adequada às necessidades de seus alunos, independente das suas condições individuais.¹⁰⁴

Desse modo, a formação contínua da professora e do professor deve ser um compromisso do sistema de ensino empenhado com a qualidade do ensino. Nessa perspectiva Penin assegura que:

A relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, um processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas. O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível que esse processo se dê sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional.¹⁰⁵

Sendo então, a e o docente o elemento mediador entre a e o estudante e o seu conhecimento, é fundamental que essa e esse docente estejam preparados para acolher o processo de inclusão vivenciado pela escola, respeitando cada educando na sua diversidade. Glat e Nogueira também fazem suas considerações sobre a capacitação das e dos docentes como um desafio não só para a educação inclusiva, mas para todo o ensino.

As políticas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.¹⁰⁶

Prieto também corrobora afirmando que “os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades especiais não podem ser de domínio de apenas alguns especialistas, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da

¹⁰⁴ MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Investindo na escola pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre uma pesquisa participante. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al (Orgs.). *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 93-100.

¹⁰⁵ PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Profissão Docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

¹⁰⁶ GLAT, Rosana; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, ano 14, v. 24, Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2002.

educação, idealmente por todos”.¹⁰⁷ Esse seu posicionamento remete à necessidade e importância que todas e todos sejam preparadas e preparados, e não apenas algumas e alguns especialistas, para que a escola inclusiva se torne realidade.

De maneira geral, a e o docente devem ampliar seus métodos de ensino e aprendizagem, fortalecendo atitudes inclusivas em sala de aula, à medida que respeitam o ritmo e as variações de personalidade das e dos estudantes. Também é responsabilidade da e do docente buscar nas teorias da aprendizagem o conhecimento indispensável para a intervenção pedagógica adequada. Intervenção que lhe permitirá adaptar estratégias educacionais que ofereçam novas possibilidades de organização e assimilação do conhecimento, e assim possam suprir as dificuldades apresentadas por cada aluna e aluno.

Compete ainda a esta e este profissional dominarem os instrumentos necessários para desempenharem suas funções com competência, procurando apropriarem do seu olhar atento e reflexivo a sua prática. Quando se tem domínio sobre os conhecimentos curriculares, pode-se então planejar situações de ensino e aprendizagem diversificadas e estimular as alunas e os alunos a interações sociais com tranquilidade, respeitando esses espaços e especificidades de cada educanda e educando.

No entanto, no que se refere ao quadro de docentes do IFCE selecionadas e selecionados nos editais de concursos, percebe-se que é bem misto nas suas formações (licenciados, bacharelados e tecnólogos). Por isso, é imprescindível que se pense na qualificação imediata, pois diante dessa diversidade, muitos docentes apresentam dificuldades condicionadas ao exercício de sua prática nas diferentes situações cotidianas. Para remediar essa realidade no *Campus* Jaguaribe, a direção de ensino tem proposto a discussão de temas relevantes para a prática docente nos encontros pedagógicos realizados a cada semestre.

Diante dessa realidade, o *campus* assinala a necessidade de superação de algumas limitações para a construção de uma instituição verdadeiramente inclusiva, como a realização de capacitações mais pontuais das e dos docentes e demais profissionais da educação. Todavia, é notável o compromisso da gestão com esta intencionalidade, promovendo, sempre que possível, mudanças estratégicas e

¹⁰⁷ PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

adaptações precisas que possibilitem o acesso e a permanência de toda a diversidade de público neste estabelecimento, procurando garantir um estudo de qualidade que respeite as particularidades de cada aluna e aluno.

A escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização de conhecimentos, a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações.¹⁰⁸

A inclusão escolar nesse cenário é uma oportunidade para que o referido *campus* repense as suas concepções de ensino e de aprendizagem, bem como os seus objetivos quanto à formação das e dos estudantes. Aliás, para que essa inclusão se torne efetiva, é indispensável sensibilizar a comunidade acadêmica quanto às diferenças e possibilitar a apropriação de culturas diversas e diferentes formas de aprender.

3.2 O Programa TEC NEC e a implantação dos NAPNES no IFCE

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresentaram, pela primeira vez, uma proposta de ação integrada entre as duas secretarias-fim do MEC. Essa proposta viabilizou o desenvolvimento de um documento que instituiu princípios gerais, pressupostos e as estratégias para uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (EPTI), a partir da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com base nos pressupostos expostos, em junho de 2000, foi publicado o primeiro documento-base que instituiu o então Programa TEC NEP, no âmbito das instituições federais de educação profissional tecnológica.¹⁰⁹

O programa TEC NEC surge para atender à crescente demanda de alunas e alunos com deficiência a partir dos processos de inclusão no ensino fundamental, iniciados em meados dos anos 90, e que a partir da última década começaram a adentrar a Rede Federal.

¹⁰⁸ CARVALHO, 2009, p. 68.

¹⁰⁹ NASCIMENTO, Franclim Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. *Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p. 15.

Uma pesquisa possibilitou identificar que, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituições já desenvolviam de alguma forma, cursos para pessoas com necessidades específicas. A partir da pesquisa, outras ações foram desencadeadas: reuniões com várias instituições da Rede, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas, como também outras instituições que estavam engajadas nesse atendimento por um maior período. Dessa investigação, surgiu a parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e com o Instituto Benjamin Constant (IBC), dentre outros.¹¹⁰

A ação TEC NEP viabiliza “o acolhimento de pessoas com necessidades específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento) para que possam participar das instituições da Rede Federal”¹¹¹, e assim se beneficiem dos cursos técnicos, tecnológicos e de pós-graduação ofertados. Desse modo, assume o compromisso de instrumentalizar a Rede Federal, dando o apoio necessário para que as instituições tenham condições de efetivar ações como:

Adequações do material e do procedimento didático-pedagógico, quebra de barreiras (arquitetônica, educacional e de comunicação), formação de recursos humanos, uso de tecnologia social assistiva, buscando a interação de todas as partes envolvidas com a educação e o crescimento desses alunos.¹¹²

Esta política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, desenvolvida pela SETEC/MEC, vem ao encontro da proposta de educação pública federal de qualidade para todas e todos. Ela visa favorecer também os menos favorecidos e excluídos socialmente, reconhecendo na diversidade uma forma de contribuir para a inclusão de todos os segmentos da sociedade.

Almejando agregar a Educação Inclusiva à Educação Especial, ou seja, utilizar os recursos humanos e técnicos especializados, assim como os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o atendimento das necessidades educacionais especiais das alunas e dos alunos incluídos na Rede Federal de Ensino, o Programa TEC NEP propôs, no âmbito interno das Instituições Federais, a

¹¹⁰ NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p. 17.

¹¹¹ NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p. 14.

¹¹² BRASIL. *Ação TEC NEP: Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2010. p. 06.

criação dos NAPENs que seriam os núcleos de articulação e do desenvolvimento das ações de implantação/implementação desse programa dentro das instituições.

Todas as instituições da Rede Federal devem ter um NAPNE em condições de atender às pessoas com necessidades específicas. Desse modo, cada um de seus *campi* devem ser assistidos dos padrões de acessibilidade e mobilidade, para que qualquer pessoa possa apropriar-se dos espaços, sem enfrentar dificuldades. Assim, torna-se imprescindível garantir a informação ou acessibilidade, mobiliário, tradutor e intérprete de Libras, professor de Libras, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, adaptação curricular e equipamentos específicos.

Dentro da sua estrutura, o NAPNE é constituído por uma coordenadora ou um coordenador designado em Portaria pelo diretor geral e uma equipe de apoio envolvendo outros profissionais como: sociólogas ou sociólogos, psicólogas ou psicólogos, docentes, técnicos e também por alunas e alunos bolsistas ou estagiárias e estagiários, bem como por ações de voluntariado, inclusive de pais de alunas e alunos.

A finalidade do NAPNE em cada instituição é “promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais”,¹¹³ de forma a promover a inclusão de todas e todos na educação. Para tanto, articula estratégias de inclusão, permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho das pessoas com necessidades específicas.

Também é da incumbência do NAPNE articular com os diversos setores da instituição as atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, buscando parcerias com entidades de atendimento às alunas e aos alunos especiais, incentivando e promovendo quebra de barreiras arquitetônicas e de comunicação. Ainda lhe cabe auxiliar na promoção da instrumentalização das servidoras e dos servidores do *campus*, principalmente no que tange à quebra de barreiras atitudinais e ao uso das tecnologias e metodologias apropriadas.

Dentro desse contexto, é notável a importância de profissionais especializadas e especializados e que o estabelecimento usufrua de recursos para mobilizar as adaptações precisas, a fim de que esses possam proporcionar o acesso

¹¹³ INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

à educação das e dos estudantes com deficiências ou com outras necessidades específicas.

No âmbito do IFCE, as ações iniciais referem-se à acessibilidade, oficializadas através da Portaria nº 44, de 20 de abril de 2005, da então Escola Agrotécnica Federal de Iguatu-Ce, atual unidade componente do IFCE. O núcleo tinha por objetivo institucionalizar as ações de pesquisa necessárias nessa área e o atendimento às pessoas com deficiência dentro da instituição. Para tanto, é oficializado como NAPNE, objetivando assim criar uma cultura da “educação para convivência”.

Hoje, o IFCE possui 27 *campi* e apenas 17 NAPNEs implantados: Acaraú, Baturité, Camocim, Canindé, Cedro, Crateus, Crato, Fortaleza, Iguatu, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Quixadá, Sobral, Taboleiro do Norte, Tianguá e Tauá. Também tem um Centro de Equoterapia (Iguatu), um Centro de Formação de Instrutores e Treinadores de Cães-Guia (Limoeiro do Norte - em implantação), um Núcleo de “Tecnologia Assistiva”¹¹⁴ e um grupo de pesquisa em Acessibilidade Virtual (Fortaleza), além de outras ações com visibilidade e impactos no âmbito institucional, local e nacional.

Em 2013, foi institucionalizada uma Comissão Técnica para as Políticas de Acessibilidade no IFCE, como forma de melhor integrar e gerenciar ações na linha de acessibilidade e inclusão, consolidando-as, e impulsionando a instituição a ser um Centro de Referência e Inovação em Tecnologias Assistivas.

O NAPNE no *Campus* Jaguaribe está em processo de implantação e sua Portaria é constituída por quatro membros na equipe: uma psicóloga, uma assistente social, um professor do Curso de Ciências Biológicas e um técnico em assuntos educacionais. Para consolidar o compromisso de atuação do NAPNE, a nova gestão contemplou a sua sala no organograma das demandas mais urgentes da instituição. Ressalta-se que esse núcleo não vem dando suporte a nenhuma atividade especial, porém o *campus* já disponibiliza de alguns equipamentos para esta sala como máquina em Braille, cadeira de rodas, conjunto de lupas, notebook, dentre outros.

Acredita-se que uma atuação efetiva desse núcleo é emergente. Haja vista o importante papel que pode desempenhar seja articulando estratégias que aproveem a

¹¹⁴ Refere-se ao conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais, que contribui para prover-lhes uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidades de inclusão social.

inclusão ou mesmo valorizando a convivência e a aceitação da diversidade. Ademais, outras atividades do mesmo incidem na qualificação da comunidade acadêmica para se apropriarem de tecnologias e metodologias adequadas, na sensibilização para a superação de barreiras atitudinais e na articulação dos diversos setores do *campus* estimulando a inclusão.

3.3 Medidas tomadas para a consolidação da inclusão escolar

A efetivação das políticas de inclusão nas IES depende do posicionamento das e dos profissionais de educação frente a mudanças de atitude, que objetive repensar sua prática, sua maneira de ensinar, de ver o mundo e o ser humano. A inclusão precisa ser vivenciada e construída, envolvendo os direitos e deveres de cada educando, respeitando a singularidade dos sujeitos e fomentando compromisso, responsabilidade e participação.

Atualmente, tem-se matriculado no *Campus* Jaguaribe um aluno com deficiência visual, o que fez a instituição buscar conhecimentos e experiências a fim de subsidiar e suprir suas reais necessidades. No entanto, compreende-se que um olhar reflexivo deve alcançar a todos os educandos, pois não são somente as pessoas com deficiência que sofrem restrições e cabe à instituição se adequar a diferentes situações como “[...] os chamados ‘deficientes temporários’, ou seja, aqueles que momentaneamente têm reduzido sua capacidade de locomoção, tais como: fraturados, gestantes, enfermos, [...] e aqueles com problemas orgânicos: cardíacos, hipertensos, diabéticos, etc.”¹¹⁵

Diante desse contexto educacional, nota-se que muitos estudantes necessitam de procedimentos, recursos ou momentos mais específicos, a fim de que possam participar de forma ativa das atividades propostas. Nesse aspecto, o *campus* destaca algumas práticas, adaptações e ações para se tornar mais inclusivo.

3.3.1 Vivências que fortalece a inclusão escolar no Campus Jaguaribe

Segundo o Artigo 5º, do Decreto nº 5.296/04, a deficiência visual pode ser definida da seguinte maneira:

¹¹⁵ LIPPO, Humberto Pinheiro. Os Direitos Humanos e as ‘Pessoas Portadoras de Deficiência’ In: Relatório Azul, Assembleia Legislativa, Porto Alegre: 1997.p.153.

Cegueira, na qual a “acuidade visual”¹¹⁶ é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual entre ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrências simultânea de quaisquer das condições anteriores.¹¹⁷

De acordo com o termo deficiência visual “refere-se a uma posição irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênicas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais”.¹¹⁸ Entretanto, é importante ter em conta que as pessoas cegas (assim como todos nós) vivem experiências diferentes umas das outras. Primeiramente porque cada pessoa é diferente da outra, mas também a idade em que ocorreu a perda da visão interfere de modo decisivo na formação da sua particular “biblioteca de experiências vivenciadas”.

Alguns recursos da Tecnologia Assistiva são utilizados pelas e pelos deficientes visuais para remates didáticos como interfaces para usuárias e usuários com baixa visão e interfaces para usuárias e usuários cegos, embora alguns desses equipamentos e/ou programas possam ser utilizados pelos dois grupos.

Dentre os interfaces para usuárias e usuários com baixa visão destaca-se: Hardware¹¹⁹ (Lupa eletrônica para TV ou lupa eletrônica manual) e Software (LentePro¹²⁰, Magic¹²¹). Já os interfaces para usuárias e usuários cegos: Hardware (Impressoras braille¹²², Thermoform¹²³, Braille falado¹²⁴, Terminal braille (linha

¹¹⁶ “Acuidade visual é a função mais estudada na pesquisa da integridade do sistema visual. Fornece a capacidade de resolução do sistema visual que é uma função dos cones foveais. É um teste fotópico.” (HADDAD et al., 2001, p. 41). “Acuidade visual é a clareza da visão; à medida que a acuidade diminui, a visão torna-se cada vez mais imprecisa” (BENGALA LEGAL, 2010).

¹¹⁷ BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art70>. Acesso em: 02 mar. 2015b.

¹¹⁸ ENTREAMIGOS. *Deficiência visual*. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹¹⁹ Site dos revendedores. Disponível em: <http://www.clik.com.br/shs_01.htm>, <<http://www.laramara.org.br>> ou <<http://www.bengalabranca.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹²⁰ Download do programa freeware. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufjf.br/dosvox/lentepro.zip>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹²¹ Site dos revendedores. Disponível em: <<http://www.laramara.org.br>> ou <<http://www.bengalabranca.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹²² Site dos revendedores. Disponível em: <<http://www.laramara.org.br>> ou <<http://www.bengalabranca.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹²³ Site dos revendedores. Disponível em: <<http://www.laramara.org.br>> ou <<http://www.bengalabranca.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

braille), Braille lite) e Software (Dosvox¹²⁵, Linvox¹²⁶). Há também tem os leitores de tela que são programas que interagem com o sistema operacional, produzindo de forma sonora os eventos ocorridos no computador. Os mais utilizados no Brasil são (Virtual Vision¹²⁷, Jaws¹²⁸, Orca (Gnome-Orca)¹²⁹, OpenBook¹³⁰, Braille Fácil¹³¹, Sistema Letra (Leitura Eletrônica), Lynx, Voice Mail¹³², NVDA¹³³).

No tocante ao processo de inclusão vivenciado pelo *Campus* Jaguaribe, ressalta-se a inserção de um aluno deficiente visual. O aluno citado ingressou no semestre 2013/1, iniciado em julho, através do SISU no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Até aquele momento, o *campus* não tinha vivenciado nenhuma experiência com qualquer tipo de deficiência. Ele foi o precursor e embora já sendo estudante da cidade ainda não era conhecido pela equipe de docentes da instituição.

A partir dessa realidade, concretizada com a efetivação da sua matrícula, o *Campus* Jaguaribe iniciou um marco importante na sua história, visto que com essa experiência, abria-se definitivamente para a educação inclusiva.

Assim, a direção geral do *campus*, ao tomar conhecimento de sua matrícula fez uma visita a sua residência, juntamente com alguns membros do Departamento de Ensino (DE) com o propósito de conhecer com mais propriedade sua história de vida para melhor se apropriar das suas habilidades e necessidades e como atendê-las, bem como garantir sua permanência e conclusão do curso com êxito. No decorrer desse diálogo, relatou que desde cedo era deficiente visual, mas que ainda

¹²⁴ Site dos revendedores. Disponível em: <<http://www.laramara.org.br>> ou <<http://www.bengalabranca.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹²⁵ A versão atualizada do programa, para Windows, pode ser capturada da Internet gratuitamente em <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm>>. Os programas Dosvox, Jaws e Virtual Vision são descritos com maior profundidade pelo fato de terem sido utilizados pelos participantes da pesquisa.

¹²⁶ Versão gratuita. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/linvox>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹²⁷ Site do Fabricante. Disponível em: <<http://www.micropower.com.br/dv/vvision4/index.asp>>. Software gratuito para correntistas deficientes visuais do Bradesco (0800 7010237) ou do Banco Real (0800 2864040).

¹²⁸ Informações e download (demo). Disponível em: <<http://www.lerparaver.com/jaws>>. Site dos revendedores. Disponível em: <<http://www.laramara.org.br/software.htm>> ou <<http://www.bengalabranca.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹²⁹ Download gratuito. Disponível em: <<http://live.gnome.org/Orca>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹³⁰ Download gratuito. Disponível em: <<http://live.gnome.org/Orca>>. 22 Sites de revendedores. Disponível em: <<http://www.laramara.org.br>> ou <<http://www.bengalabranca.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹³¹ Download do programa. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/Texto/meiosprogramastxt.html>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹³² Download freeware. Disponível em: <<http://www.handybits.com>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

¹³³ Download gratuito. Disponível em: <<http://www.nvda.project.org>>. Acesso em: fev. 2015.

chegou a passar por dois processos cirúrgicos em São Paulo, na cidade de Sorocaba, e com quinze anos ficou totalmente cego.

Fez o ENEM duas vezes, a primeira em 2011, para requerer a certificação do Ensino Médio, e em 2012, para concorrer a uma vaga no SISU. As suas provas do ENEM foram realizadas no próprio município de Jaguaribe de forma oral. Quanto ao seu desenvolvimento educacional, da educação infantil ao ensino fundamental, foi realizado na cidade de Fortaleza, vindo depois morar em Jaguaribe, onde iniciou o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na busca por conhecimentos básicos e de algumas experiências, a equipe do DE também visitou o NAPNE do *Campus* de Juazeiro do Norte, que é referência no atendimento às alunas e aos alunos com necessidades específicas. Nesse encontro, foi acordado a participação do coordenador do NAPNE do *Campus* de Juazeiro do Norte no Encontro Pedagógico do semestre 2013/1 do *Campus* Jaguaribe, com a finalidade de sensibilizar a equipe de docentes e demais servidoras e servidores. O trabalho foi realizado através de uma palestra e possibilitou que conhecessem as necessidades específicas do estudante e adotassem uma postura inclusiva, complementando as informações com a distribuição de folders.

Para o acompanhamento das aulas foi disponibilizado ao estudante um computador com o *software* leitor de sua preferência instalado, porém decidiu continuar utilizando o seu próprio, pois já estava familiarizado com o programa NVDA que serve para leitura dos conteúdos digitalizados, que são interpretados com voz sintetizada. Esse *software* tem um código aberto para o ambiente Windows e está disponibilizado em diversos idiomas. Além da versão para instalação, possui também uma versão para viagem (NVDA Portable), que pode ser executada de um CD ou *Pendrive*, como por exemplo, (NVDA, 2007).

Com a disponibilização desse recurso tecnológico, ele explicou que acompanha as aulas em tempo real, sendo preciso apenas que todo o conteúdo a ser transmitido pelos docentes fosse salvo e repassado com antecedência através de um *Pendrive*, e no caso de livros escaneados e salvos no formato de PDF. E assim ficou ajustado, pois ao instalar o *Pendrive* o programa lhe processa as informações e tem condições de acompanhar juntamente com os demais colegas o desenvolvimento das aulas.

Além disso, foi oferecido o acompanhamento de uma monitora, porém esta lhe auxiliou por um período curto, pois à proporção que ia adquirindo maior autonomia com o computador e as adaptações precisas, o mesmo achou desnecessário. Apresenta habilidade em utilizar o braille (leitura e escrita), a reglete, o soroban e tem se apropriado mais da informática através de cursos. Com respeito a sua locomoção, faz de forma autônoma com o auxílio de sua bengala.

Depois de algumas vivências, a equipe de docentes com o desejo de acompanhá-lo com mais precisão nas aulas práticas, principalmente de laboratórios, por intermédio do **Projeto Acessibilidade do PIBID** (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) construiu modelos tridimensionais como forma de melhor proporcionar conhecimentos e aprendizagens.

Este aluno apresenta um bom relacionamento com as e os colegas e demais representantes da comunidade acadêmica, além de ser bastante comunicativo e expressivo. Participa assiduamente das aulas e se destaca no seu desempenho acadêmico, assimilando com clareza os conteúdos propostos. Ademais, o mesmo tem um grupo de estudo atuante em sua residência e nessas vivências auxilia suas e seus colegas nas eventuais dúvidas ou reforça e amplia o aprendizado nesses encontros pontuais.

Com relação às adaptações curriculares, o que tem se realizado tanto com respeito aos conteúdos e às avaliações escritas, é apenas o repasse do material salvo em *Pendrive* e/ou escaneado em PDF. Constatase, também, que é avaliado da mesma forma que os demais colegas nos diferentes processos avaliativos, o diferencial é apenas o recurso que ele utiliza para repassar seus conhecimentos e competências alcançadas.

O aluno mencionado, a partir de março de 2014, é membro do **Projeto Acessibilidade pelo PIBID**. Esse projeto vem sendo ampliado com um novo olhar de informar e sensibilizar jovens estudantes sobre preconceitos relacionados à deficiência, gênero e raça, contribuindo para construção do respeito às diferenças, no sentido de tornar a sociedade mais inclusiva. O projeto consiste na elaboração e posterior apresentação de palestras diferenciadas sobre a temática, tendo como público alvo as escolas públicas de ensino médio da cidade de Jaguaribe.

Outra experiência exitosa no *campus* refere-se ao **Projeto de Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual - Produzindo Conhecimento: a mecânica a favor da acessibilidade II**, que tem como objetivo produzir equipamentos móveis

capazes de melhorar a qualidade de vida de cadeirantes ao facilitar a mobilidade. Esse projeto propõe a construção de bicicletas adaptadas e possibilita a prática favorável do ciclismo para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida nos membros inferiores. O equipamento funciona com propulsão manual e pode ser utilizado para o lazer ou prática de esporte. A bicicleta adaptada é desenvolvida a partir da reciclagem de peças de bicicletas comuns arrecadadas junto à sociedade local. O projeto teve a orientação de uma professora do Curso de Eletromecânica com a participação de alunas e alunos bolsistas, que além do processo de construção técnica do produto, possibilitou também outros desdobramentos como pesquisas no município de Jaguaribe, viabilizando o número de deficientes e as condições de acessibilidade. O projeto foi executado no ano de 2014 com duração de onze meses (janeiro a novembro) e contemplou o beneficiamento de um cidadão da comunidade local com a doação deste equipamento.

O referido *campus* também promove outras ações de extensão, abertas à comunidade externa, buscando a inclusão como o **Projeto de Extensão Teia da Diversidade – A Informática como Instrumento de Inclusão Social**, que propõe uma parceria entre o *campus* e a APAE (Associação de Pais e Amigos da Escola) da cidade de Jaguaribe e tem como objetivo principal suprir a necessidade do ensino de Informática às pessoas com necessidades específicas, possibilitando a oportunidade de inclusão digital diferenciada, tendo o lúdico como eixo facilitador da sua formação e seu desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor. Utiliza recursos computacionais para adaptar e possibilitar as e os estudantes à utilização da Informática com autonomia, bem como ferramenta de auxílio para a aprendizagem, além de colaborar para sua inclusão social. O projeto teve início no ano de 2014 com duração de seis meses, durante os quais foram trabalhadas várias ferramentas de informática inclusiva. Foi uma experiência muito proveitosa tanto para o IFCE, docentes, monitoras e monitores, quanto às alunas e alunos participantes e seus familiares.

Além disso, o *campus*, a partir dos setores da CTP e da CAE (Coordenação de Assistência Estudantil), tem procurado trabalhar em parceria com o objetivo de identificar e acolher as necessidades específicas de cada aluna e aluno. Para isso, considera as suas capacidades intelectuais, seus interesses, suas motivações e busca ajustar-se às suas necessidades, respeitando o princípio que cada estudante possui seu ritmo e estilo de aprendizagem. Com base nesse contexto propôs-se no

primeiro semestre de 2015 à proposta do **Projeto de Intervenção Interdisciplinar** para as e os estudantes que estavam com algumas dificuldades de aprendizagens, inclusive com reprovações em mais de duas disciplinas no semestre. Para efetivação do trabalho foi firmada uma parceria com as e os docentes da instituição, conforme as necessidades específicas.

Enfim, em consonância com o exposto, vale ressaltar que cada uma dessas vivências têm sido muito significativa para o *Campus* Jaguaribe, pois o desafio de disseminar conhecimentos e aprendizagens que visam à formação da cidadã e do cidadão com novos valores desencadeia atitudes de respeito e aceitação da diversidade.

CONCLUSÃO

Esse estudo teve como propósito analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão escolar no IFCE, especificamente nos cursos ofertados no *Campus Jaguaribe*, no recorte temporal de 2013 a 2015.

Compreende-se que a inclusão implica mudanças de paradigmas, exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, para que todas e todos tenham direito a alcançarem o maior índice de escolaridade. As mudanças que o paradigma inclusivo exige abrangem estruturas e serviços que atendam às diferentes demandas, envolvendo a participação de toda a comunidade acadêmica da instituição, visando sensibilizar o respeito pelo outro e a conscientização de uma cultura inclusiva que possibilite, de fato, o acesso de todas e todos ao conhecimento e à plena participação na vida acadêmica universitária.

A educação inclusiva envolve um processo de reestruturação social, em que as instituições precisam estar preparadas para atender as reais necessidades das e dos estudantes. Nesse sentido, é também fundamental um olhar mais ressignificado do IFCE, de forma a promover ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à valorização e o respeito à diversidade. Isto possibilita a permanência de alunas e alunos nesses espaços escolares e o término dos seus respectivos cursos com êxito.

O direito à educação é indisponível, mas a realidade é que ainda é primordial lutar por uma escola para todas e todos, sem discriminações, sem ensino à parte para uma minoria privilegiada. É preciso muito mais do que uma postura política de aceitação das diferenças, tanto por parte das referidas instituições como do seu corpo docente, pois se necessita de compromisso e de conhecimentos técnicos para se lidar com as necessidades educacionais específicas decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, sensoriais ou físicas, de altas habilidades e de condutas típicas, dentre outras. Repercussões políticas e sociais são essenciais para transformar a realidade das práticas educacionais e disponibilizar recursos suficientes para suprir as reais necessidades apresentadas pela educação, pois somente com esta abertura, tais metas podem ser atingidas e trabalhadas de forma que alcancem a inclusão de todas e todos.

A legislação brasileira e a política educacional estabelecem a educação inclusiva como sendo a mais adequada estrutura de educação a ser seguida pelas instituições escolares, dentro de um movimento inclusivo que pretende acolher a diversidade do alunado, contemplando a multiculturalidade brasileira, numa tentativa de superação das desigualdades sociais e econômicas reproduzidas na escola. Incluir implica avaliar todas as barreiras que possam afetar o processo de ensino e aprendizagem e mediar os riscos de exclusões em qualquer etapa do ensino.

Uma instituição inclusiva se compromete com a busca constante de melhorias na qualidade de ensino e de formas de atendimento diferenciado. Dentro desse contexto, a partir da análise documental do PDI, PPC, ROD, dentre outros e de algumas observações no *Campus* Jaguaribe foi possível identificar como vem ocorrendo o processo de inclusão nos cursos oferecidos. Tais observações possibilitam identificar a assunção nos documentos legais da proposta inclusiva, as dificuldades que a instituição tem enfrentado para atender às necessidades iminentes, as estratégias apontadas para as demandas apresentadas e como tem sido o comprometimento de todas e todos para alcançar esse objetivo.

Com base nesse panorama, as informações consolidadas também foram fundamentais para aquisição de um conhecimento mais aprofundado sobre os processos de implantação e implementação das políticas da inclusão escolar e as medidas estabilizadas para a inclusão no *campus* em estudo.

Verifica-se que o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais nas IES ainda é principiante e que os resultados dos objetivos indicados a partir do programa TEC NEC nestes espaços, até o presente momento, ainda são mínimos, e suas estratégias devem ser reavaliadas. Diante da realidade analisada, as escolas federais ainda precisam suprimir atitudes preconceituosas, adequar seus programas, proporcionar suporte pedagógico, designar orçamentos para a implantação dos NAPNEs e se responsabilizar com a capacitação de todos os profissionais envolvidos neste processo.

Dessa forma, ressalta-se a importância da efetiva atuação do NAPNE no referido *campus* e que num futuro bem próximo esse núcleo, numa relação dialética entre alunas e alunos, professoras e professores, servidoras e servidores e a gestão, possa contribuir para ampliar a discussão e a elaboração de estudos, a fim de que o processo de inclusão seja cercado de atitudes e metodologias adequadas para a sua implementação. No entanto, observa-se que a maior dificuldade

encontrada para subsidiar essas ações é a falta de recursos disponibilizados ao *campus* para esse suporte.

Com relação às políticas inclusivas no IFCE – *Campus* Jaguaribe, ainda necessitam de uma atenção especial. Apesar de esse *campus* estar se estruturando nas demandas da acessibilidade física e nas quebras das barreiras arquitetônicas, possuindo rampas de acesso, banheiros adaptados, corrimão sinalizado e estacionamento exclusivo, compreende que alguns itens ainda carecem de adequações, principalmente no que tange aos incentivos à capacitação das professoras, dos professores e demais profissionais da educação, para promover a proposta inclusiva e a constante adequação de espaços e equipamentos, a fim de garantir a infraestrutura necessária ao acesso e permanência com sucesso de alunas e alunos. Porém, quanto ao ingresso das pessoas com necessidades específicas nos cursos ofertados, ocorre por meio dos exames de seleção pública, normatizado por edital nos cursos técnicos e pelo SISU nos cursos superiores. Nesses processos, concorrem em igualdade de condições com os demais candidatos.

Sobre as ações implantadas e implementadas a favor do processo de inclusão escolar, foi possível verificar algumas medidas e ações de extensão que o *campus* vem realizando, sendo que tais atitudes favorecem a ideia de educação inclusiva enquanto processo e direito. Nesse sentido, torna-se indispensável que a gestão continue sensibilizada à causa e que aprove caminhos que proporcionem formações à comunidade acadêmica para que alcancem um conhecimento mais específico e assim possam ressignificar seus conceitos e efetivamente sejam solidários a uma postura inclusiva.

A transformação de uma instituição com proposta inclusiva não ocorre de forma espontânea, é produto de um planejamento institucional. Por isso, é indispensável um momento de preparação, respaldado com orientações e conscientizações claras, que possibilitem um ambiente harmônico e tranquilo para que alunas e alunos sintam-se decididos e entusiasmados a permanecer nesses espaços, e assim possam aprimorar cada vez mais seus conhecimentos, não se limitando somente na área científica, mas também aperfeiçoando seus conhecimentos na área social, por meio do aprendizado diário, instigando seus relacionamentos e interações com os demais membros da comunidade acadêmica.

A inclusão é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela ocasiona uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade das professoras e dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade das e dos estudantes. De maneira geral, a e o estudante da escola inclusiva são vistos como sujeitos que não têm uma identidade atrelada a modelos ideais e estáveis.

O sucesso da aprendizagem está em cultivar talentos, modernizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluna e aluno. As dificuldades e limitações são distintas, mas não conduzem nem diminuem o processo de ensino. Dessa maneira, é possível compreender que o tempo de construção de competência entre as e os estudantes é muito variado e sua evolução pode ser notada a partir da mobilização e do aproveitamento do que cada uma e um adquiriu ou já sabia para chegar às soluções desejadas.

Tendo em vista os aspectos observados, é imprescindível que todas e todos assumam conscientemente a necessidade de se adequar o currículo, os processos de avaliação e a formação docente para uma educação de qualidade para todas e todos. É fundamental considerar as diferenças e a partir delas pensar e planejar uma intervenção pedagógica que considere as funções daquilo que, institucionalmente, é a competência da instituição, enquanto espaço da educação.

Contudo, as questões assinaladas neste trabalho são de forma propositiva, no intuito de que as mudanças necessárias destacadas sejam realizadas na sua integralidade. Vale ressaltar também que a experiência pioneira de um aluno com deficiência visual em que vivencia o *campus* tem trazido contribuições inusitadas à instituição e profissionais, pois possibilitou caminhos para reflexões sobre as questões da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação profissional e tecnológica, superando, assim, preconceitos e promovendo mudanças atitudinais importantes que sempre constituem um desafio para a educação.

Cabe notificar que não houve a intenção de se chegar a conclusões definitivas, mas sim, se buscou refletir a partir do trabalho realizado as demandas que merecem uma maior atenção e agilizar junto à comunidade escolar estratégias e/ou sugestões que estimulem as políticas de inclusão educacional no *Campus* Jaguaribe.

Assim, vislumbra-se que a contribuição significativa desta pesquisa centre-se na discussão, análise e sistematização do conhecimento científico sobre a

temática, como também pretende-se cooperar para a difusão e o fortalecimento da produção científica e das discussões acerca da inclusão escolar no IFCE, na perspectiva de construir uma sociedade mais justa para atender às diferenças intrínsecas à condição humana.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Formando Educadores para a Escola Inclusiva*. 2002. p. 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/feei/teimp.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ASSEMBLEIA Geral das Nações Unidas (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.bahai.org.br/direitos/Decla_Univer_Dir_Hum.htm>. Acesso em: 5 dez. 2014.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BARTH apud EQUIPE do Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico. Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico (STAP). *Revista Diversidades*, Funchal, v. 9, nº 3, jul./ago. 2005. p. 3.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ação TEC NEP: Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2010.

_____. *Decreto nº 5.296*, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art70>. Acesso em: 02 mar. 2015b.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Apud PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

_____. Educação e Inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. In: FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, Permanência e Competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Jan-Abr., v. 13, nº 1, p. 43-60, 2007.

_____. *Educação Inclusiva com os Pingos nos "is"*, 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CONSTITUIÇÃO Federal de 1988. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis1.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

CONVENÇÃO de Guatemala. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

DECRETO Federal nº 5.626/05. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

DECRETO nº 3.298/99. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

EDUCAÇÃO Inclusiva numa Perspectiva Curricular. Disponível em:
<http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/educacao_inclusiva_numa_perspectiva_curricular.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

EXAME Nacional do Ensino Médio – ENEM 2014. Edital Nº 12, de 8 de maio de 2014. fev. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*– saberes necessários para a prática educativa, 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADELHA, Severina. *Antes que ninguém conte... eu conto*. Fortaleza: CEFET-CE, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloíza Silva Gomes. *Adaptação Curricular*. Disponível em:

<www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/report_adaptacao_curricular_pt.html> Acesso em: 02 fev. 2015.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*, v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27. 2002.

GUENTHER, Zenita Cunha. O aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. In: *Revista Escritos sobre Educação*, Ibirité, Jan-Jun, vol. 2, nº 1, p. 45-49, 2003.

HAZIN, Izabel; MEIRA, Luciano. Múltiplas interpretações para a zona de desenvolvimento proximal na sala de aula. In: CORREIA, Mônica. (Org.). *Psicologia e Escola: uma parceria necessária*. São Paulo: Alínea, 2004.

INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará – Campus Jaguaribe. Disponível em: < <http://www.jaguaribe.ifce.edu.br>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

KUENZER, A. Z. *Educação Profissional: Categorias para uma nova pedagogia do Trabalho*. Revista da formação profissional. Boletim técnico do SENAC, Curitiba, v. 1, p. 19-29, 1999a.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LIPPO, Humberto Pinheiro. Os Direitos Humanos e as ‘Pessoas Portadoras de Deficiência’ In: *Relatório Azul*, Assembleia Legislativa, Porto Alegre: 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Hora da Virada. In: BRASIL. *Inclusão. Revista da Educação Especial*. Brasília, DF, v. 1, nº 1, p. 24-28, 2005.

_____. *Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas* In: *Revista Outro Olhar*. Belo Horizonte, Ano 4, nº 4, p. 19-25, 2005.

_____. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. SP: Memnon, 2001.

_____. *Compreendendo a Deficiência Mental*. São Paulo: Scipione, 1988.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Investindo na escola pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre uma pesquisa participante. In: JESUS, Denise Meyrelles. et al. (Orgs.). *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Desafios atuais na formação do professor de educação especial*. In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, p. 12-17, 2002.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. *Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade: Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial*. Ano de 1994. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#declasalamanca>. Acesso em: 5 dez. 2014.

OTRANTO, Célia Regina. *Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS*. Publicado pela Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), ano I, nº 1, jan/jun, p. 89-110, 2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Fundação Santillana. Editora Moderna Ltda., São Paulo, 2011.

PÁEZ, A. Interdisciplina e Transdisciplina na Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento Infantil. In: *Escritos da criança*, nº 4, 2 ed., Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

PARECER CNE/CEB nº 17/01. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Profissão Docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

PLANO de Desenvolvimento Institucional do IFCE – *Campus Jaguaribe* 2014/2018. fev. 2015.

PRADO, Adriana Almeida. Ambientes Acessíveis. *I Seminário Nacional "A Pessoa Portadora de Deficiência no Mundo do Trabalho"*, CORDE, Nov. 1997. Disponível em: <www.deficiente.com.br/site/documentos-diversos/.../15-ambientes-acessiveis>. Acesso em: 28 jan. 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

PROGRAMA Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em: 15 abr. 2015.

PROJETO Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2015.

PROJETO Pedagógico do Curso de Eletromecânica do IFCE – *Campus Jaguaribe* 2010. fev. 2015.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE – *Campus Jaguaribe* 2010. fev. 2015.

PROJETO Pedagógico do Curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFCE – *Campus Jaguaribe* 2012. fev. 2015.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/09. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. *Revista da Faculdade Educação da UFF*, Rio de Janeiro, nº 7, p. 78-91, maio 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. *Salto para o Futuro* – Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, A. M. D. *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?* 2003. 242 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Agrícola e Sociedade). CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, C. da C. *Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular*. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. p. 98. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/camara_dissert.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

TEIXEIRA, Marina. *Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/4778>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de educação inclusiva: notas para ampliar o debate. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Revista Educação Especial*. UFSM, Santa Maria, nº 23, p. 47, 2004.

UNITAU. Universidade de Taubaté. Atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <<http://www.unitau.br/colegio-unitau/inclusão-educacional>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

UNIVERSIDADE Federal do Maranhão. Edital Nº 10/2015 – PROEN fev. 2015.

WERNECK, Cláudia: *Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade Inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA

| MÓDULO I | | | | | | |
|-----------|---|-------|-------|--------|---------|------------------|
| Código | Disciplinas | C.H. | Créd. | Teoria | Prática | Pré-requisitos |
| JTEM125 | DESENHOELETROMECAÂNICO | 80 | 4 | 40 | 40 | - |
| JTEM102 | ELETRICIDADECC | 60 | 3 | 40 | 20 | - |
| JTEM103 | FÍSICA | 60 | 3 | 40 | 20 | - |
| JTEM104 | HIGIENEESSEGURANÇADOTRABALHO | 40 | 2 | 40 | - | - |
| JTEM126 | MATERIAISDECONSTRUÇÃOMECÂNICA | 80 | 4 | 40 | 40 | - |
| JTEM106 | METROLOGIA | 40 | 2 | 20 | 20 | - |
| JTEM107 | ORGANIZAÇÃOENORMAS | 40 | 2 | 20 | 20 | - |
| | | 400 | 20 | 240 | 160 | |
| MÓDULOII | | | | | | |
| Código | Disciplinas | C.H. | Créd. | Teoria | Prática | Pré-requisitos |
| JTEM208 | BOMBASETUBULAÇÕES | 40 | 2 | 40 | - | JTEM103 |
| JTEM228 | DESENHOAUXILIADOPORCOMPUTADOR | 80 | 4 | 40 | 40 | JTEM125 |
| JTEM210 | ELETRICIDADECA | 60 | 3 | 40 | 20 | JTEM102 |
| JTEM211 | EMPREENDEDORISMO | 40 | 2 | 40 | - | - |
| JTEM229 | ENSAIOSDEMATERIAIS | 40 | 2 | 20 | 20 | JTEM126 |
| JTEM213 | INSTALAÇÃOSELÉTRICAS | 60 | 3 | 40 | 20 | JTEM102 |
| JTEM214 | MECÂNICATÉCNICA | 60 | 3 | 60 | - | JTEM103 |
| | | 340 | 17 | 260 | 80 | |
| MÓDULOIII | | | | | | |
| Código | Disciplinas | C.H. | Créd. | Teoria | Prática | Pré-requisitos |
| JTEM315 | COMANDOSELETRICOS | 60 | 3 | 40 | 20 | JTEM210 |
| JTEM316 | MANUTENÇÃOINDUSTRIAL | 80 | 4 | 80 | - | - |
| JTEM317 | MECANISMO | 40 | 2 | 40 | - | JTEM214 |
| JTEM330 | PROCESSOSDESOLDAGEM | 100 | 5 | 50 | 50 | JTEM126 |
| JTEM319 | TECNOLOGIAMECÂNICA | 80 | 4 | 40 | 40 | JTEM125+JTEM.126 |
| | | 360 | 18 | 240 | 110 | |
| MÓDULOIV | | | | | | |
| Código | Disciplinas | C.H. | Créd. | Teoria | Prática | Pré-requisitos |
| JTEM420 | HIDRÁULICAEPNEUMÁTICA | 60 | 3 | 40 | 20 | - |
| JTEM421 | MÁQUINASELÉTRICAS | 60 | 3 | 40 | 20 | JTEM210 |
| JTEM422 | MÁQUINASTÉRMICAS | 80 | 4 | 40 | 40 | JTEM103 |
| JTEM423 | QUALIDADE | 40 | 2 | 40 | - | - |
| JTEM424 | USINAGEM | 120 | 6 | 60 | 60 | JTEM319 |
| | | 360 | 18 | 220 | 140 | |
| MÓDULO V | | | | | | |
| Código | Disciplinas | C.H. | Créd. | Teoria | Prática | Pré-requisitos |
| JTEM025 | ESTÁGIOSUPERVISIONADO | 300 | 15 | - | 300 | MóduloIII |
| | | | | | | |
| | CARGAHORÁRIATOTALDOCURSO | 1.400 | 73 | | | |
| | CARGAHORÁRIATOTALDOCURSO+ESTÁGIO | 1.700 | 85 | | | |

ANEXO II

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE TECNOLOGIA EM REDES DE COMPUTADORES

| Período | Código | Componente Curricular | Carga Horária | Créditos | Pré-Requisitos |
|--|-----------|--|---------------|----------|----------------|
| 1º | 14.300.01 | Introdução a Redes de Computadores | 80 | 04 | |
| | 14.300.02 | Introdução aos Sistemas Operacionais | 80 | 04 | |
| | 14.300.03 | Inglês Instrumental | 40 | 02 | |
| | 14.300.04 | Construção de Algoritmos | 80 | 04 | |
| | 14.300.05 | Sistemas Lógicos e Digitais | 80 | 04 | |
| | 14.300.11 | Introdução à Computação | 40 | 02 | |
| 2º | 14.300.06 | Programação Estruturada | 80 | 04 | 14.300.04 |
| | 14.300.07 | Estrutura de Dados | 80 | 04 | |
| | 14.300.08 | Sistemas Operacionais Proprietários | 80 | 04 | |
| | 14.300.09 | Infraestrutura e Cabeamento Estruturado | 80 | 04 | |
| | 14.300.10 | Switching | 80 | 04 | 14.300.01 |
| 3º | 14.300.12 | Sistemas Operacionais Livres | 80 | 04 | |
| | 14.300.13 | Administração e Empreendedorismo | 40 | 02 | |
| | 14.300.14 | Programação Orientada a Objetos | 80 | 04 | 14.300.06 |
| | 14.300.15 | Banco de Dados | 80 | 04 | |
| | 14.300.16 | Protocolos e Roteamentos | 80 | 04 | 14.300.01 |
| 4º | 14.300.17 | Gestão da Tecnologia da Informação | 60 | 03 | |
| | 14.300.18 | Programação Web | 80 | 04 | 14.300.14 |
| | 14.300.19 | Gerencia de Projetos | 60 | 03 | |
| | 14.300.20 | Segurança de Redes | 60 | 03 | |
| | 14.300.21 | Metodologia do Trabalho Científico | 60 | 03 | |
| 5º | 14.300.22 | Programação para Dispositivos Móveis | 80 | 04 | |
| | 14.300.23 | Análise de Projetos de Software | 80 | 04 | |
| | 14.300.24 | Correio Eletrônico | 80 | 04 | |
| | 14.300.25 | Tópicos Avançados em Redes de Computadores | 80 | 04 | |
| | 14.300.26 | Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) | 80 | 04 | |
| 6º | 14.300.27 | Redes Convergentes | 60 | 03 | |
| | 14.300.28 | Libras (Optativa) | 40 | 02 | |
| | 14.300.29 | Redes Wireless | 80 | 04 | |
| | 14.300.30 | Trabalho de Conclusão de Curso | 80 | 04 | |
| Carga Horária dos Componentes Curriculares | | | 2.140 | | |
| Carga Horária das Atividades acadêmico-científico-culturais | | | 100 | | |
| Carga Horária total do Curso | | | 2.240 | | |

ANEXO III

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

| SEMESTRE I | | | | | | | |
|--------------|---|------------|-----------|------------|-----------|------------|---------------|
| Código | Disciplina | CH | Créd | Teoria | Prática | PCC | Pré-requisito |
| 14.LCB.101 | Fundamentos da Matemática | 80 | 4 | 80 | | | |
| 14.LCB.102 | Física para Ciências Biológicas | 80 | 4 | 80 | | | |
| 14.LCB.103 | Química Geral | 80 | 4 | 40 | 40 | | |
| 14.LCB.104 | Biologia Celular | 80 | 4 | 30 | 30 | 20 | |
| 14.LCB.105 | Fundamentos de Filosofia das Ciências | 40 | 2 | 40 | | | |
| 14.LCB.106 | Instrumentalização para o estudo de Ciências | 40 | 2 | 30 | | 10 | |
| | | 400 | 20 | 300 | 70 | 30 | |
| SEMESTRE II | | | | | | | |
| Código | Disciplina | CH | Créd | Teoria | Prática | PCC | Pré-requisito |
| 14.LCB.207 | Psicologia do Desenvolvimento | 80 | 4 | 80 | | | |
| 14.LCB.208 | Metodologia do Trabalho Científico | 40 | 2 | 40 | | | |
| 14.LCB.209 | Biofísica | 40 | 2 | 40 | | | 14.LCB.102 |
| 14.LCB.210 | Química Orgânica | 80 | 4 | 80 | | | 14.LCB.103 |
| 14.LCB.211 | Embriologia | 40 | 2 | 30 | | 10 | |
| 14.LCB.212 | Bioestatística | 40 | 2 | 40 | | | 14.LCB.101 |
| 14.LCB.213 | Histologia Animal | 80 | 4 | 30 | 30 | 20 | 14.LCB.104 |
| | | 400 | 20 | 340 | 30 | 30 | |
| SEMESTRE III | | | | | | | |
| Código | Disciplina | CH | Créd | Teoria | Prática | PCC | Pré-requisito |
| 4.LCB.314 | Fundamentos de Taxonomia e Sistemática | 40 | 2 | 30 | | 10 | |
| 4.LCB.315 | Psicologia da Aprendizagem | 40 | 2 | 40 | | | |
| 14.LCB.316 | Microbiologia | 80 | 4 | 30 | 30 | 20 | 14.LCB.104 |
| 14.LCB.317 | Ecologia das Populações | 80 | 4 | 60 | | 20 | |
| 14.LCB.318 | Bioquímica | 80 | 4 | 60 | | 20 | 14.LCB.210 |
| 14.LCB.319 | Genética Geral | 80 | 4 | 60 | | 20 | |
| | | 400 | 20 | 280 | 30 | 90 | |
| SEMESTRE IV | | | | | | | |
| Código | Disciplina | CH | Créd | Teoria | Prática | PCC | Pré-requisito |
| 14.LCB.420 | Didática | 80 | 4 | 60 | | 20 | |
| 14.LCB.421 | Zoologia dos Invertebrados I | 80 | 4 | 30 | 30 | 20 | 14.LCB.314 |
| 14.LCB.422 | Botânica I | 80 | 4 | 30 | 30 | 20 | 14.LCB.314 |
| 14.LCB.423 | Biologia Molecular | 80 | 4 | 60 | | 20 | 14.LCB.318 |
| 14.LCB.424 | Ecologia Comunidades | 80 | 4 | 60 | | 20 | 14.LCB.317 |
| | | 400 | 20 | 240 | 60 | 100 | |
| SEMESTRE V | | | | | | | |
| Código | Disciplina | CH | Créd | Teoria | Prática | PCC | Pré-requisito |
| 14.LCB.525 | Estágio supervisionado do Ensino Fundamental (Observação) | 80 | 4 | 40 | 40 | | 14.LCB.315 |
| 14.LCB.526 | Estrutura e Funcionamento da | 40 | 2 | 40 | | | |

| | educação Básica | | | | | | |
|---|--|---------------------|-------------|---------------|----------------|------------|----------------------|
| 14.LCB.527 | Zoologia dos Invertebrados II | 120 | 6 | 70 | 30 | 20 | 14.LCB.421 |
| 14.LCB.528 | Botânica II | 120 | 6 | 70 | 30 | 20 | 14.LCB.422 |
| 14.LCB.529 | Instrumentalização para o Ensino de Ciências | 40 | 2 | 20 | | 20 | |
| | | 400 | 20 | 240 | 100 | 60 | |
| SEMESTRE VI | | | | | | | |
| Código | Disciplina | CH | Créd | Teoria | Prática | PCC | Pré-requisito |
| 14.LCB.630 | Estágio supervisionado do Ensino Fundamental (Prática docente) | 120 | 6 | 40 | 80 | | 14.LCB.525 |
| 14.LCB.631 | Zoologia dos Vertebrados | 80 | 4 | 30 | 30 | 20 | 14.LCB.527 |
| 14.LCB.632 | Parasitologia | 80 | 4 | 30 | 30 | 20 | |
| 14.LCB.633 | Sistemática Vegetal | 40 | 2 | 30 | | 10 | 14.LCB.528 |
| 14.LCB.634 | Fisiologia Vegetal | 80 | 4 | 60 | | 20 | 14.LCB.528 |
| | | 400 | 20 | 190 | 140 | 70 | |
| SEMESTRE VII | | | | | | | |
| Código | Disciplina | CH | Créd | Teoria | Prática | PCC | Pré-requisito |
| 14.LCB.735 | Estágio Supervisionado do Ensino Médio (Observação) | 80 | 4 | 40 | 40 | | 14.LCB.630 |
| 14.LCB.736 | Elaboração de Trabalho de Conclusão | 40 | 2 | 40 | | | 14.LCB.108 |
| 14.LCB.737 | Fisiologia Animal | 80 | 4 | 60 | | 20 | |
| 14.LCB.738 | Sistemática Animal | 40 | 2 | 30 | | 10 | 14.LCB.631 |
| 14.LCB.739 | Biologia Evolutiva | 80 | 4 | 60 | | 20 | |
| 14.LCB.740 | Anatomia e Fisiologia Humana | 80 | 4 | 60 | | 20 | 14.LCB.213 |
| | | 400 | 20 | 290 | 40 | 70 | |
| SEMESTRE VIII | | | | | | | |
| Código | Disciplina | CH | Créd | Teoria | Prática | PCC | Pré-requisito |
| 14.LCB.841 | Estágio Supervisionado do Ensino Médio (Prática docente) | 120 | 6 | 40 | 80 | | 14.LCB.735 |
| 14.LCB.842 | Linguagem Brasileira de Sinais | 40 | 2 | 40 | | | |
| 14.LCB.843 | Trabalho de Conclusão de Curso – TCC | 40 | 2 | 40 | | | 14.LCB.736 |
| 14.LCB.844 | Imunologia | 80 | 4 | 60 | | 20 | 14.LCB.104 |
| 14.LCB.845 | Ética e legislação do profissional biólogo | 40 | 2 | 40 | | | |
| | | 320 | 16 | 220 | 80 | 20 | |
| TOTAIS GERAIS | | | | | | | |
| Estágio Supervisionado | | 400 horas | | | | | |
| Atividades Complementares (acadêmico-científico-culturais) | | 200 horas | | | | | |
| Conteúdos curriculares | | 2250 horas | | | | | |
| PCC-Prática como componente curricular | | 470 horas | | | | | |
| Créditos | | 166 Créditos | | | | | |
| TOTAL GERAL | | 3.320 horas | | | | | |