



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS
Conselho Superior

Rua Ciomara Amaral de Paula, 167 – Bairro Medicina – 37550-000 - Pouso Alegre/MG

Fone: (35) 3449-6150/E-mail: reitoria@ifsuldeminas.edu.br

RESOLUÇÃO Nº 102/2013, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2013

Dispõe sobre a aprovação das Diretrizes de Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS.

O Reitor e Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Professor Sérgio Pedini, nomeado pela Portaria número 689, de 27 de maio de 2010, publicada no DOU de 28 de maio de 2010, seção 2, página 13 e em conformidade com a Lei 11.892/2008, no uso de suas atribuições legais e regimentais, considerando a deliberação do Conselho Superior em reunião realizada na data de 16 de dezembro de 2013, **RESOLVE**:

Art. 1º – **Aprovar** as Diretrizes de Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS (anexo).

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura, revogadas as disposições em contrário.

Pouso Alegre, 16 de dezembro de 2013.

Sérgio Pedini
Presidente do Conselho Superior
IFSULDEMINAS

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL
DE MINAS GERAIS - IFSULDEMINAS**

DIRETRIZES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO IFSULDEMINAS

POUSO ALEGRE

2013

1. INTRODUÇÃO.....	3
1.1 Justificativa.....	5
2. PROCESSO HISTÓRICO.....	7
2.1. Contextualização da Educação Inclusiva.....	7
2.2 Institutos Federais e Educação Inclusiva.....	11
2.2.1 IFSULDEMINAS.....	14
3. ATOS NORMATIVOS.....	16
4 PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
5 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	21
5.1 Ingresso.....	21
5.2 Avaliação.....	23
5.3 Terminalidade específica.....	25
6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE.....	26
6.1 Sala de Recursos Multifuncionais.....	27
6.2 Profissional do AEE.....	27
6.3 Profissionais de Apoio.....	28
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30

1. INTRODUÇÃO

Na atual sociedade, pensar a educação, requer entender o seu movimento. Mostra-se necessário repensar paradigmas tradicionalmente consolidados que não contemplam a multiplicidade e diversidade sociais, cuja educação tem sido historicamente negada.

O florescer da noção de direito vivenciado nas últimas décadas – condição conquistada com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 – coloca o Brasil em consonância com movimentos em nível global. Estes movimentos, há algum tempo, direcionam a noção de Educação Inclusiva à educação formal fomentando da temática inclusiva na educação brasileira.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva assim indica:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p.5.).

Em cada Câmpus dos Institutos Federais foram estruturados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs), no intuito de garantir a inserção, permanência e êxito de pessoas com necessidades educacionais especiais na Instituição. Esse processo requer, todavia, investimentos múltiplos para que estes núcleos sejam capazes de contribuir para a superação de barreiras arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal no âmbito institucional.

A condição essencial desse processo é ressignificar a Educação e romper com os paradigmas conservadores da padronização, o que requer superar a lógica de homogeneidade que classifica os estudantes segundo “padrões de normalidade”.

Partir da heterogeneidade no reconhecimento à diversidade humana reside, para muitos educadores mais resistentes, na desconstrução de metodologias educacionais que estão acostumados a reproduzir. Porém, deve persistir o questionamento: os modelos educacionais reproduzidos atendem às demandas da sociedade brasileira na contemporaneidade? Este questionamento deve ser provocado e incitado pelos NAPNEs nos Câmpus por meio de cursos de capacitação, projetos de ensino, pesquisa e extensão, promoção e participação em eventos e encontros com professores e demais servidores. Ressalta-se que esta intervenção somente será efetiva se contar com apoio e sensibilização dos gestores.

Para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), analisar a realidade regional e buscar atendê-la é premissa para que a missão institucional seja alcançada.

Promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do sul de Minas Gerais.

Estas Diretrizes, formatadas a partir da correção do trabalho de conclusão do Curso de Formação Inicial e Continuada em Educação Especial¹, apresenta elementos norteadores para a Política de Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS. Contempla, portanto, os interesses, necessidades particularidades e singularidades dos câmpus, que vêm ao encontro do atendimento às legislações vigentes, que abordam a temática da Educação Inclusiva. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental.

Trata-se, então, de apresentar, nestas diretrizes, as discussões, reflexões e ações pensadas pela equipe multidisciplinar do IFSULDEMINAS: assistentes sociais, professores, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e outros profissionais da educação do município de Poços de Caldas.

1.1 Justificativa

*A utopia está no horizonte e eu sei que não a alcançarei.
Se eu caminho dez passos, ela se distanciará dez passos.
Quanto mais a busque, menos a encontrarei,
porque ela vai se distanciando na
mesma medida em que me aproximo...
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para caminhar.
Eduardo Galeano*

Incluir não é tão somente possibilitar a acessibilidade ou reconhecer preceitos legais acerca da inserção de pessoas com suas especificidades e limitações em espaços comuns.

¹ Curso oferecido no Câmpus Poços de Caldas, ministrado pela Professora Etiene Carvalho Guedes, no período de agosto a dezembro de 2012. As contribuições da professora foram de grande relevância para correção e complementação desta Política.

Incluir é a garantia de uma percepção singular que se traduz em um olhar, uma postura que promova a supressão de barreiras cristalizadas pelas diferenças e preconceitos.

Conforme contextualiza o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB 17/2001, os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e “incapazes”, sempre estiveram em situação de desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos, entre os quais se inclui o direito à educação e ao trabalho.

Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, quer sejam de pessoas com altas habilidades, deficiências e/ou com transtornos globais do desenvolvimento e que, na escolarização, apresentam peculiaridades no seu processo de aprendizagem, bem como em seu repertório comportamental.

O IFSULDEMINAS deve atentar-se à inclusão como prática institucional e docente, uma vez que a docência é entendida como a possibilidade de contribuir na formação afetiva, social e cognitiva de sujeitos que se inserirem no espaço escolar ou acadêmico.

Ao abordar concepções didáticas, o Parecer CNE/CEB 17/2001 sinaliza que cada discente incluído vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e ao exercício da cidadania. Entretanto, deve pautar essas estratégias, não como medidas compensatórias e pontuais, mas como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global.

Ressalta-se que a inclusão, para ser efetiva em todos os níveis de ensino, como assim preconiza a legislação², há de ser viabilizada com seriedade e respeito para todos e por todos os envolvidos (discentes, docentes, técnicos administrativos, com a parceria da família e da comunidade).

A condição de inacabamento, como diria Freire (1999), é própria a todos os seres vivos, porém, tão somente nós humanos podemos ter consciência dessa percepção. É nesta condição que se percebe a inclusão como um processo construído em função de diálogo e para instrumentalizar ações desenvolvidas no âmbito institucional.

O Princípio Constitucional³, ao encontro do processo da inclusão, preconiza que para resguardar a igualdade há de se considerar as diferenças a que estamos submetidos, pois somente assim garantir-se-á o exercício da cidadania.

² Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011; Resolução CNE/CEB n. 2/2001 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

³ V. Constituição Brasileira 1988, art. 5º.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁴ (ONU/2006), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6949/2009, postula o direito ao acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Ao ratificar esta Convenção, com status de Emenda Constitucional, o Brasil assume o compromisso de assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas da escola comum e que sejam adotadas medidas de apoio para sua plena participação em igualdade de condições.

Faz-se necessário, portanto, que o IFSULDEMINAS implemente uma Política Inclusiva, uma vez que a Educação Inclusiva requer uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais. Essa Política deve estar em consonância com a legislação nacional de forma a garantir o acesso, a permanência e o sucesso daqueles que procurarem e optarem pela Instituição.

Tal compromisso impõe a reflexão de que educar está para além da transmissão de conteúdos disciplinares formais; e acreditar, sobretudo, na Educação/Inclusão como caminho primordial para uma sociedade mais justa.

O Parecer do CNE/CEB 17/2001 destaca que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Nesta perspectiva entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo de oportunizar o desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

2. PROCESSO HISTÓRICO

2.1. Contextualização da Educação Inclusiva

Como expõe o Parecer CNE/CEB 17/2001, o acesso ao saber advém de práticas segregadoras, pois o conhecimento restrito a determinados grupos detentores do poder, o que possivelmente contribui para a prática universal da exclusão, no que tange a educação. Além dos determinantes socioeconômicos que geram a exclusão, há também as pessoas que apresentam dificuldades de adaptação escolar devido a questões de âmbito psicológico,

⁴ V. Parecer 14/2009

neurológico, culturais, que podem acarretar déficit no desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Em relação a esses sujeitos, a educação especial foi ofertada, inicialmente, em regime residencial produzindo afastamento familiar e social das pessoas com deficiência. Até recentemente, as políticas públicas educacionais definiam a organização das escolas e classes especiais, promovendo espaços de segregação no ambiente escolar, o que reforçava a estigmatização dos estudantes.

Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Porém, evidencia-se o descaso, por parte dos sistemas educacionais, em relação ao processo de formação dos profissionais da Educação, a especificidade da educação especial na perspectiva inclusiva.

Neste processo de formação, um dos aspectos que evidenciam a ausência dessa especificidade é a flexibilização curricular⁵ nas instituições educacionais que devem possibilitar o acesso dos estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação, condutas típicas, síndromes, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências.

Porém, ainda que em um primeiro momento identifique alternativas no atendimento do público da educação especial, importa salientar que, quando se reforça a perspectiva inclusiva, o fazer no cotidiano educacional é repensado para todos.

Para compreender a diversidade da comunidade escolar, considerando que o ‘diferente’ não é apenas aqueles que têm deficiências, mas que cada indivíduo é um (com suas singularidades, limitações e potencialidades), é necessário atentar-se a questões relacionadas a identidade de gênero, orientação sexual, etnia, classe social, religião, idade, nacionalidade e cultura. No mesmo intuito da educação especial, percebem-se outros desdobramentos da Política de Educação no respeito à diversidade, como por exemplo, a educação do campo, a educação quilombola, entre outros.

Assim, como afirma o Parecer CNE/CEB 17/2001, verifica-se a necessidade de reestruturar os sistemas de ensino, a serem organizados objetivando atender a diversidade, portanto, todas as necessidades educacionais dos estudantes.

Historicamente, conforme contextualiza a Cartilha Escola Viva, no final dos anos 50 do século XX, começou a proliferar a ideia da importância de se ocupar o tempo das pessoas institucionalizadas, como instrumento de cura. Assim, a ideia de trabalho⁶, para as pessoas

⁵ Falar-se-á detalhadamente sobre a flexibilização curricular nas Orientações Pedagógicas.

⁶ Ao procurar garantir a inclusão dos estudantes com necessidades especiais na educação profissional reverencia-se que a questão do trabalho é uma atividade essencial para a construção da autonomia social e

com deficiência, nasceu com objetivos terapêuticos, ou seja, a de ocupar o físico e a mente daqueles considerados “desviados da norma”.

A década de 1960 tornou-se, assim, marcante pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais, incluindo as pessoas com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização havia fracassado na busca de restauração de funcionamento ‘normal’ do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização.

Defendia-se a necessidade de introduzir apenas a pessoa com necessidades especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do “normal”.

No âmbito das relações internacionais, o início da década de 1990 foi marcado pela aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, na Conferência Mundial da UNESCO. O governo brasileiro assumiu nessa conferência o compromisso de construir um sistema educacional que acolhesse a todos, com qualidade e igualdade de condições.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, documento oficial da Conferência Mundial de Educação Especial, proclama que todos aqueles que têm necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares. A escola inclusiva constitui uma proposta de enfrentamento às atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Assim, foi constatada a necessidade da inclusão da Educação Especial na estrutura da Educação para Todos. Desde então, o princípio que considera a educação como um direito de todos, tornou-se o fundamento básico da Educação Especial no Brasil (SASSAKI, 2006).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/9394 vem incorporar à legislação brasileira a noção de que o sistema educacional deve estar centrado nos estudantes, quaisquer que sejam as suas especificidades. A LDBEN, capítulo V, Art. 58 define

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação⁷.

O Artigo 59, da mesma lei, estabelece que todos os sistemas de ensino deverão assegurar a esses educandos: (a) currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades; (b) terminalidade específica àqueles que não conseguirem atingir o nível exigido para a conclusão de ensino fundamental em função de suas deficiências; (c) aceleração de conteúdo para alunos superdotados para conclusão antecipada do programa escolar; (d) professores especializados para sua inclusão em classes comuns (BRASIL, 1996).

A partir daí, a Educação Especial deixa de ser vista como subsistema, paralelo e distanciado das práticas do contexto geral de educação, já que a LDBEN prevê a articulação e interatividade da Educação Especial com os demais níveis e modalidades de ensino.

Com a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02/2001), observa-se grande avanço na perspectiva da universalização do ensino e na atenção à diversidade na educação brasileira. Nesse mesmo ano, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/200, destacava que a década da educação deveria promover a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2008).

Dando continuidade à política educacional em vigor, em 2003 o Ministério da Educação – MEC – criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Esse programa objetivava a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2008).

A opção do Brasil pela política de inclusão também no âmbito escolar acompanha o movimento mundial de inclusão social, que tem como princípio básico a igualdade de direitos e de oportunidades entre todos os membros da comunidade. Embora não tenha se iniciado no contexto da Educação Especial, a inclusão refere-se também a ela, na medida em que seu público abrange pessoas que fazem parte da população historicamente excluída da escola e da sociedade, conforme afirma a Secretaria de Educação do Paraná. (PARANÁ, 2006).

Dessa forma, a Educação Inclusiva vem questionar não somente as políticas e a organização da Educação Especial, mas também o próprio conceito de integração, garantindo a todos os estudantes, o acesso ao ensino regular e a permanência nele.

O princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em ensinar a todos os

⁷ Conf. redação Lei 12.796/2013.

estudantes juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, de maneira que possibilite oferecer aos discentes, caso seja necessário, respostas educacionais pertinentes às suas peculiaridades individuais. (PARANÁ, 2006).

Com o passar dos anos, na perspectiva do olhar à diversidade, começou-se a pensar em todos que apresentavam qualquer necessidade educacional especial, conforme expõe Pacheco (2012):

[...] considerando o “respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas”, e a percepção do atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, as instituições de ensino não podem restringir o acesso a qualquer curso da educação profissional por motivo de deficiência.” Tal discriminação “configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano”. No tocante ao acesso às ofertas de cursos da EPT, dever-se-á não somente prover os recursos de acessibilidade necessários, como também dar plena ciência ao educando e seus familiares das características da formação e atuação do profissional na habilitação pretendida. (p 116-117).

Assim, faz-se necessário, ampliar os recursos sociais de preparação para o trabalho e implementá-los no contexto da educação, fundamentados na filosofia da inclusão, o que exige a transformação de ideias e práticas na busca da construção de uma educação inclusiva e, portanto, um trabalho inclusivo.

2.2 Institutos Federais e Educação Inclusiva

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica adquire legitimidade a partir da publicação da Lei 11.892/2008, que institui a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais, juntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e Minas Gerais, e o Colégio Pedro II apresentam o formato da Educação Profissional Técnica e Tecnológica – EPTT – enquanto política pública no Brasil.

Com mais de 100 anos de existência, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil se inicia em 1909, com 20 instituições, no governo do Presidente da República Nilo Peçanha, com o objetivo de ofertar à população uma educação voltada à qualificação para o mercado de trabalho. Durante o século XX foram criadas 103 unidades e na década de 1990 o crescimento

das unidades começa a ser mais evidente.

O crescimento da Educação Profissional no Brasil torna-se expressivo a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva que, até o último ano de seu segundo mandato (2010), cria 214 novas unidades, contemplando ao todo 321 municípios. Há estimativa de que até 2014 sejam entregues 208 novas unidades. (MEC, 2011; p.73-75).

Os Institutos Federais, segundo a Lei 11.892/2008, têm por finalidade oferecer Educação Científica, Profissional e Tecnológica capaz de formar e qualificar cidadãos que atuem profissionalmente nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008a). A mesma lei determina ainda que essas instituições desenvolvam um processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas que possam responder efetivamente às demandas sociais e às peculiaridades regionais.

A proposta pedagógica dos Institutos Federais deve contemplar as exigências da sociedade como “[...] instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental”. (BRASIL, 2008a; p. 28). A construção dessa proposta deverá traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado.

Os Institutos Federais constituem, assim, um marco nas políticas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, pois “[...] revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de Nação” (BRASIL, 2008a, p. 38).

Com a oferta de cursos de nível integrado, subsequente, concomitante, licenciatura, superior, tecnólogo e pós-graduação, a política de Educação Profissional e Tecnológica assume a responsabilidade de fortalecer os arranjos produtivos locais. Ao mesmo tempo observa-se grande preocupação com o nível de escolaridade de jovens e adultos ofertando-se, também, cursos de formação inicial e continuada.

A qualidade do ensino evidencia-se já em um primeiro momento, com a oferta de um ensino associado ao tripé ensino/pesquisa/extensão. Em segundo, as ações pensadas e designadas a esses espaços dizem respeito à educação com uma perspectiva de formação do indivíduo, enquanto ser humano, nas dimensões: social, política, cultural e econômica. Dessa forma, a educação que se espera deverá estar voltada para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e sustentável.

Como parte indissociável da Política de Educação, a Educação Profissional e Tecnológica não poderia deixar de contemplar a Educação Inclusiva, prevista já na

Constituição Federal de 1988, que preconiza em seu Artigo 208, inciso III, que os portadores⁸ de deficiências deveriam ser educados preferencialmente na rede regular de ensino.

É em uma perspectiva transformadora que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica trabalha, visando, por meio da Educação Inclusiva, à preservação da dignidade humana, a busca pelo acesso pleno ao exercício da cidadania conforme princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

A exemplo disso, a Rede Federal de Educação Tecnológica desenvolveu o Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais, com o objetivo de consolidar a cultura da Educação Inclusiva no país (MEC, 2012).

Esta ação foi coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, visando à inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais/específicas⁹ – deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento – em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (MEC, 2012).

Assim, o Programa TEC NEP pretendia promover a escolarização associada à profissionalização para esses educandos, tendo sido criado não só para garantir o acesso a esses estudantes, mas, principalmente, para assegurar-lhes a permanência e a saída com sucesso do processo educativo.

De 2007 a 2009, o TEC NEP promoveu um curso de especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva que certificou 111 profissionais no país. Além disso, efetivou o curso técnico em Órteses e Próteses e o curso de Tecnologia em Comunicação e Tecnologia Assistiva. Outro suporte significativo tem sido a produção e publicação de material didático adaptado às especificidades dos estudantes. O programa contou ainda com a implementação de cinco Centros de Equoterapia no país (MEC, 2012).

Uma das estratégias de ação do Programa TEC NEP foi o incentivo à criação do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em cada Instituição Federal de Educação Profissional. A atuação desse núcleo consiste em articular pessoas e desenvolver ações do TEC NEP no âmbito interno das escolas, envolvendo gestores, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, além dos demais técnico-administrativos,

⁸ Destaca-se que a terminologia, atualmente, foi alterada para “pessoa com deficiência”.

⁹ O termo necessidades específicas é comumente utilizado, na Rede Federal, quando refere-se às necessidades especiais. Entretanto, entende-se que o termo reduz a dimensão da Educação Inclusiva à Educação Especial, portanto, aqui utilizar-se-á a terminologia necessidades educacionais especiais entendendo que contempla toda a diversidade dos educandos.

professores, estudantes e familiares, enfim, toda comunidade escolar.

O objetivo do NAPNE é criar, na instituição, a cultura do “educar para a convivência”, de respeito às diferenças, além de buscar romper barreiras de atitudinais, de comunicação, arquitetônicas, metodológicas (pedagógicas), programáticas, instrumentais, de transporte e digitais. (MEC, 2012).

No ano de 2013, as competências do programa TEC NEP foram incorporadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que é hoje a responsável por implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação de direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo do sistema de ensino, voltados para a valorização das diferenças e diversidades, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos, e sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (MEC, 2013).

2.2.1 IFSULDEMINAS¹⁰

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS veio integrar as antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. Essas três unidades tornaram-se câmpus, passando a constituir uma só instituição e assumindo o compromisso de promover “o desenvolvimento regional por meio da excelência na educação profissional e tecnológica”.

Atualmente o IFSULDEMINAS conta ainda com três câmpus recém-criados nas cidades de Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre. Sua atuação na região também se dá por meio dos Núcleos Avançados e “Polos de Rede” de ensino presencial ou à distância – unidades que funcionam em parceria com prefeituras municipais, permitindo, dessa forma, a oferta de cursos em locais em que o Instituto ainda não possui sede própria. A Reitoria do IFSULDEMINAS, sediada em Pouso Alegre, interliga toda a estrutura administrativa e educacional dos câmpus.

O IFSULDEMINAS oferece ensino nos níveis da educação básica técnica e

¹⁰ Vide informações detalhadas no Sítio do IFSULDEMINAS, 2012.

tecnológica e superior e pós-graduação, em 27 áreas. Articulando ensino, pesquisa e extensão, o IFSULDEMINAS procura responder às necessidades regionais, capacitando mão-de-obra, prestando serviços e desenvolvendo pesquisa aplicada com o objetivo de colaborar para a qualidade de vida da população da região. O objetivo é ampliar o acesso ao ensino profissionalizante nos municípios da região.

Diante do exposto, percebe-se o processo de expansão do ensino profissionalizante e sua conseqüente responsabilidade para com a região em que os Câmpus do Instituto estão inseridos. Nessa perspectiva, entende-se que a Educação Inclusiva deve ser contemplada como parte fundamental do processo de inclusão social.

É imprescindível que em cada Câmpus as equipes dos NAPNEs estejam constituídas e legitimadas em consonância com a Resolução n. 30, de 2012, do Conselho Superior do IFSULDEMINAS.

É um órgão com caráter deliberativo e que deve assessorar todas as ações desenvolvidas, no âmbito institucional, na perspectiva da educação inclusiva. Tem a Coordenação Geral dentro da Pró-Reitoria de Ensino e nos Câmpus, as coordenações gerais ligadas às Diretorias de Desenvolvimento Educacional. Entretanto- salienta-se a necessidade de ampliar em uma estrutura que garanta a atenção e o atendimento à diversidade, oferecendo um espaço educacional na perspectiva da Educação Inclusiva.

A composição de cada NAPNE deve contar com representantes de toda comunidade acadêmica (discente, docente, técnicos administrativos e família). Conforme Resolução n. 30, o Núcleo conta ainda com o suporte das equipes multidisciplinares enquanto equipe de apoio.

As equipes multidisciplinares, com formações distintas em cada Câmpus, contam com pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, assistentes de alunos, nutricionistas, enfermeiros, médicos, entre outros. A articulação dessas equipes com NAPNE é fundamental no processo educativo inclusivo, para garantir uma maximização da relação ensino e aprendizagem.

Outra finalidade do NAPNE é propor espaços de diálogo, capacitação e formação de profissionais no sentido de ampará-los perceber e trabalhar com as diferenças no cotidiano escolar .

Embora não exista, até o momento, uma Política efetiva de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, as unidades que compõem o IFSULDEMINAS não têm se furtado ao atendimento das pessoas. Em todos os câmpus tem sido desenvolvidas ações inclusivas em consonância com os objetivos do NAPNE. Ressalta-se que no câmpus Machado,

em 10 de agosto de 2011, foi inaugurado oficialmente o Centro de Equoterapia¹¹ que oferece atendimento gratuito à população. No câmpus Muzambinho estão sendo desenvolvidos projetos nas áreas de educação física e informática em parceria com instituições que atendem pessoas com necessidades específicas. No ano de 2012 o câmpus Poços de Caldas ofertou aos membros do NAPNEs, e demais profissionais da educação o curso FIC em Educação Especial – Formação Continuada para o Atendimento Educacional Especializado.

Dessa forma, cabe agora apresentar a realidade do IFSULDEMINAS e seu envolvimento com a educação inclusiva, que tem recebido, desde de 2005, alunos com necessidades especiais. Entretanto, o atendimento a eles dispensado consiste em ações inclusivas e pontuais, por envolver um número reduzido de profissionais e não toda a comunidade escolar como idealizado.

No ano de 2012, foi identificado no cadastro do IFSULDEMINAS a presença de, pelo menos, 44 discentes com necessidades educacionais especiais. As diversas especificidades destes consiste em: deficiência visual (13 pessoas), deficiência auditiva (3 pessoas), deficiência física (10 pessoas), dislexia (5 pessoas), TDA/Hiperatividade (6 pessoas), déficits de aprendizagem (2 pessoas), autismo (1 pessoa), superdotação (1 pessoa) e outras doenças como diabetes (1 pessoa) e epilepsia (2 pessoas). Os dados do Censo 2010 indicam aumento significativo no número de pessoas com deficiência, o que vem refletindo no âmbito educacional, com o aumento a cada ano do número de pessoas com deficiência no IFSULDEMINAS. Esses discentes, no entanto, não podem continuar a receber um “atendimento amador e pontual”, pois têm direito à inclusão educacional de forma efetiva.

3. ATOS NORMATIVOS

As conquistas a respeito da visibilidade e acessibilidade das pessoas com deficiência não foi uma concessão, e sim uma conquista da sociedade e, por conseguinte, do Estado. Trata-se de uma gama internacional de direitos, expressas em declarações, convenções, planos, cartilhas, leis, decretos, resoluções e portarias.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) apresenta-se como parte de um

¹¹O projeto de extensão em Equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais.

movimento internacional baseado na busca da garantia da aprendizagem básica, estipulando metas a serem atingidas, principalmente nos países em desenvolvimento. Em seu Artigo 3º, consta que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. No item 2, do mesmo Artigo, está escrito que “[...] os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação” e o item 5, ainda no Artigo 2º, diz que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

A Carta Magna (1988) já versava na mesma direção, pois concebe a educação, em seu artigo 205, como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Em 1994, a Declaração de Salamanca amplia o conceito de inclusão. Esse documento entende que não só as pessoas com deficiência, mas todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais devam se manter dentro do sistema regular de ensino.

Na LDBEN (BRASIL, 1996) denota-se um caráter operacional da modalidade Educação Especial. Em seu Art. 58, § 2º, “[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados”, sempre quando “não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. O Art. 3º, inciso I, prevê, por parte dos sistemas de ensino, a garantia de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”; inciso II, garante-se a elaboração de uma “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. No inciso III, assegura-se aos educandos, “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Esta menção à necessidade de profissionais capacitados para lidarem com as singularidades dos educandos, como a garantia de um atendimento que vá ao encontro das suas especificidades evidencia, nesta lei, o respeito ao movimento inclusivo.

O Decreto 3298/99 que regulamenta a Lei 7853/89, em seu artigo 24, inciso II, prevê que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”, estendendo, assim, o direito e a garantia do acesso à educação superior. O inciso IV destaca o compromisso do direito adquirido determinando “a oferta, obrigatória e gratuita, de educação especial em estabelecimentos públicos de ensino”. Em seu artigo 29, estabelece que as instituições de

educação profissional ofereçam, caso necessário, serviços de apoio especializado às pessoas com deficiência, como adaptação dos recursos instrucionais, capacitação dos recursos humanos e adequação dos recursos físicos. Ainda, em seu artigo 4º esclarece a definição das deficiências.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é um ato normativo acerca da Educação Básica e reforça que a Educação Especial envolve toda a Educação Básica. Reitera-se aqui que, segundo a LDBEN, Curso Técnico Subsequente e PROEJA fazem parte da Educação Básica. Segundo esta Resolução, em seu art. 8º, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns e as “flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória”.

No Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, consta que uma “escola inclusiva” deve “garantir o atendimento à diversidade humana”. O Decreto 3.956/01 evidencia a preocupação com a “Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.

A Cartilha do Ministério Público Federal – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004) – apresenta-se como um instrumento para entender o percurso de uma nova cultura a ser construída nas escolas: a cultura da observação e das relações da diversidade.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão. Determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. O decreto 5626/05, que regulamenta a lei supracitada, estabelece a disciplina de LIBRAS como obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Este programa promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros garantindo o direito de acesso à escolarização, ao atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade para todos.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, aponta como objetivo a “[...]transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior”.

A Resolução nº 4 da CNE/CEB (2009) apresenta no art. 3º que a “[...] educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino”. Defende o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como “[...] parte integrante do processo educacional”, devendo ser efetivado no “turno inverso da escolarização”.

O Plano Nacional de Educação (2011) expõe, no item 3.9, a preocupação com a prevenção da evasão dos educandos com necessidade especial motivada por preconceito e discriminação “[...] criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”. Estabelece na Meta nº 4 “universalizar, para a população de 04 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Há, assim, uma previsão legal recente sobre a Educação Inclusiva no seu sentido mais amplo, para além da Educação Especial.

Para concluir os comentários dos principais atos normativos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é importante referendar o Decreto 7611/2011, o qual prevê que o Poder Público promoverá o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar ao ensino regular. Assegura a dupla matrícula nos termos do [art. 9º- A do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007](#), explicando que a mesma dupla matrícula implica no cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. Ressalta-se que, no Decreto 7611/2011, determina-se a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (grifo nosso).

Portanto, após a constatação dos atos normativos sobre a Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva, não resta dúvida que se faz necessária à implantação de uma Política Inclusiva no IFSULDEMINAS que garanta o respeito e o compromisso para com aqueles que possuam especificidades em seu desenvolvimento, além de garantir o atendimento educacional especializado.

4 PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, passou a considerar como público alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV), os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos, que definem estas condições, representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. O DSM-IV classifica o TGD em cinco categorias distintas, a saber: Transtorno Autista, Síndrome de Rett, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Já os estudantes com altas habilidades/superdotação tendem a demonstrar um potencial elevado e um notável desempenho em várias áreas, isoladas ou combinadas, como: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, capacidade de liderança, capacidade psicomotora, pensamento produtivo e talento especial para artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2001).

Por sua vez, estudantes com deficiência são todos os que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, que podem ter obstruída/dificultada sua participação plena e efetiva na sociedade diante de barreiras que esta lhes impõe, ao

interagirem em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Por fim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também aborda a questão da classificação de estudantes e do valor da diversidade esclarecendo que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2007, p. 15).

Assim, o olhar da inclusão não se restringe ao público da educação especial, vai além, diz respeito a todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, entre eles: dislexia, transtorno de déficit de atenção hiperatividade¹² (TDAH), dificuldades de aprendizagem, gagueira, entre outros.

5 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

5.1 Ingresso

A forma de ingresso aos cursos do IFSULDEMINAS seguirá as normas institucionais que faz uso de vestibular e do Sistema de Seleção Unificado (SiSU) para Cursos Superiores, sendo destinadas 30% das vagas para o ingresso via vestibular e 70% das vagas preenchidas pelo SiSU. Entre estas vagas, está previsto:

- 5% serão reservadas a candidatos com alguma deficiência comprovada. Esclarecendo que as pessoas com deficiência que pretendam fazer uso das prerrogativas que lhe são facultadas no inciso VIII do Art. 37 da Constituição Federal, deverão, obrigatoriamente, comprovar sua condição através da apresentação de laudo médico original e recente, que expresse a deficiência nos termos do Decreto 3298/99, emitido por profissional especialista da

¹² Segundo as considerações de Guardiola (apud ROTTA, OHRWEILR, RIESGO, 2006, p. 285), o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade pode ser assim explicado e definido por “alterações nos sistemas motores, perceptivos, cognitivos e do comportamento, comprometendo a aprendizagem de crianças com potencial intelectual adequado”.

área. O Laudo Médico deverá ser encaminhado pela COPESE dos Câmpus para os respectivos NAPNEs, para análise.

- 50% serão reservadas à inclusão social pelo sistema de cotas (vagas de ação afirmativa) de acordo com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, acompanhado pelo Setor de Serviço Social de cada Câmpus.

5.1.1 Flexibilização Curricular

As adaptações curriculares devem acontecer no nível do projeto pedagógico e focalizar principalmente a organização escolar e os serviços de apoio. As adaptações podem ser divididas em:

1. **Adaptação de Objetivos:** estas adaptações se referem a ajustes que o professor deve fazer nos objetivos pedagógicos constantes do seu plano de ensino, de forma a adequá-los às características e condições do aluno com necessidades educacionais especiais. O professor poderá também acrescentar objetivos complementares aos objetivos postos para o grupo.
2. **Adaptação de Conteúdo:** os tipos de adaptação de conteúdo podem ser ou a priorização de áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação das sequências de conteúdos ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais.
3. **Adaptação de Métodos de Ensino e da Organização Didática:** modificar os procedimentos de ensino, tanto introduzindo atividades alternativas às previstas, como introduzindo atividades complementares àquelas originalmente planejadas para obter a resposta efetiva às necessidades educacionais especiais do estudante. Modificar o nível de complexidade delas, apresentando-as passo a passo. Eliminar componentes ou dividir a cadeia em passos menores, com menor dificuldade entre um passo e outro.
 - **Adaptação de materiais utilizados:** são vários recursos – didáticos, pedagógicos, desportivos, de comunicação - que podem ser úteis para atender às necessidades especiais de diversos tipos de deficiência, seja ela permanente ou temporária.
 - **Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem:** o professor pode organizar o tempo das atividades propostas para o estudante, levando-se em conta tanto o aumento como a diminuição do tempo previsto para o trato de determinados objetivos e os

seus conteúdos.

5.2 Avaliação

Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos de seus textos e contextos o que nos remete à leitura de nós mesmos, construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução.

HOFFMANN

O fazer docente se objetiva na relação ensino-aprendizagem que permeia a relação professor-estudante constituindo a base de qualquer instituição escolar. É preciso enfatizar que tal fazer não se concretiza em um grau maior de importância, é um fazer que parte de uma concepção de relação horizontal com os estudantes não podendo haver uma valorização maior tanto de um como de outro.

Dentre as ações que compõem o fazer docente encontra-se a avaliação, com o objetivo de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. O importante, porém, mais do que o instrumento em si, é o referencial teórico que direciona o fazer docente e esclarece a intencionalidade com que esse instrumento é utilizado.

Na avaliação classificatória o resultado é tido como verdadeiro e imutável. Assim, o papel político pedagógico da nota legitima o fracasso devido ao caráter de terminalidade da prova, o que dificulta a superação e o crescimento, estereotipando o estudante.

A avaliação em uma perspectiva inclusiva e democrática deve considerar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim, a partir dos mínimos necessários, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, propiciando reflexão tanto da eficácia do fazer docente diante da especificidade deste educando, quanto do progresso no desempenho deste aluno.

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico, tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se pretendem alcançar.

Como expõe Luckesi (2004), avaliar, na perspectiva inclusiva, significa subsidiar a

construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar algo.

A realização de avaliação diagnóstica é extremamente pertinente à realidade do ensino técnico/tecnológico para identificação dos conhecimentos, experiências e saberes resultantes da trajetória pessoal e de vida. Essa avaliação permite também a identificação de insuficiências formativas. Sua utilização pode orientar o estudante na complementação e/ou prosseguimento dos estudos e no exercício profissional.

Para se realizar uma avaliação inclusiva faz-se necessário considerar alguns pressupostos, entre eles:

- disponibilidade do professor em fazer da avaliação mais um momento de aprendizagem;
- estabelecimento de um ambiente de confiança;
- esclarecimento aos alunos do que se espera da avaliação;
- previsão de tempo adequado para resolução das atividades avaliativas;
- atribuição de valores às questões, conforme a singularidade das necessidades especiais;
- consideração do processo de resolução, do raciocínio;
- utilização de enunciados sucintos, elaborados com objetividade e clareza, com apoio de figuras que auxiliem na interpretação da
- questão, quando a deficiência for intelectual;
- adequação do ambiente e dos instrumentos necessários para realização da atividade avaliativa, quando a deficiência for física ou sensorial;
- comunicação dos resultados o mais rápido possível objetivando discriminar as necessidades o quanto antes;
- valorização das habilidades em detrimento das limitações.

Ressalta-se que o processo de avaliação dependerá de conhecimento sobre especificidade de cada caso, considerando a trajetória do sujeito para promover, o melhor possível, o seu desenvolvimento integral. Os objetivos não atingidos pelos estudantes deverão ser retomados em sala de aula.

Deve-se considerar que também, na perspectiva inclusiva, os resultados advindos da utilização de instrumentos avaliativos, são provisórios e não definitivos. O que o estudante demonstrou não conhecer em um momento, poderá vir a conhecer em outro, superando, inclusive, o determinismo de um prognóstico preestabelecido.

5.3 Terminalidade específica

A LDBEN prevê uma certificação de escolaridade chamada terminalidade específica para os estudantes que, em virtude de suas deficiências, não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental.

O Conselho Nacional de Educação, mediante o Parecer CNE/CEB Nº 2/2013¹³, autoriza a adoção da terminalidade específica na educação profissional para estudantes dos cursos técnicos de nível médio desenvolvidos nas formas articulada, integrada, concomitante, bem como subsequente ao Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

Segundo a Resolução 02/2001 do CNE, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial - DNEE, a terminalidade específica

[...] é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla.

A terminalidade específica é, então, um recurso possível aos alunos com necessidades especiais, devendo constar do regimento e do projeto pedagógico institucional.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), acrescentam que, após a educação infantil, a escolarização do estudante com necessidades educacionais especiais deve processar-se nas mesmas etapas e modalidades de educação e ensino que os demais educandos, ou seja, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional, na educação de jovens e adultos, e na educação superior. Essa educação deve ser suplementada e complementada, quando necessário, através dos serviços de apoio pedagógico especializado.

Segundo o parecer 14/2009 MEC/SEESP/DPEE,

O direito de alunos obterem histórico escolar descritivo de suas habilidades e competências, independente da conclusão do ensino fundamental, médio ou superior, já constitui um fato rotineiro nas escolas, não havendo necessidade de explicitá-lo em Lei (MEC/SEESP/DPEE, 2009).

¹³**BRASIL.** Conselho Nacional de Educação. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Parecer CNE/CEB Nº 2/2013 de 31/01/2013.

Dessa forma, as escolas devem buscar alternativas em todos os níveis de ensino que possibilitem aos estudantes com deficiência mental grave ou múltipla o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e competências, sendo a certificação específica de escolaridade uma destas alternativas. Essa certificação não deve servir como uma limitação, ao contrário, deve abrir novas possibilidades para que o estudante tenha acesso a todos os níveis de ensino possíveis, incluindo aí a educação profissional e a educação de jovens e adultos, possibilitando sua inserção no mundo do trabalho.

A mesma legislação (Resolução 02/2001 do CNE) prevê que as escolas da rede de educação profissional poderão avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desse procedimento, para o mundo do trabalho. Assim, estas pessoas poderão se beneficiar, qualificando-se para o exercício destas funções. Cabe aos sistemas de ensino assegurar, inclusive, condições adequadas para aquelas pessoas com dificuldades de inserção no mundo do trabalho, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

A terminalidade específica, bem como as demais certificações das competências laborais de pessoas com necessidades especiais, configura-se como um direito e uma possibilidade de inserção deste público no mundo do trabalho, com vistas à sua autonomia e à sua inserção produtiva e cidadã na vida em sociedade.

6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Segundo a resolução CNE/CEB nº4, de outubro de 2009, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua participação na sociedade e desenvolvimento da sua aprendizagem.

Consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais

serviços.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola por profissionais que atuam diretamente nesta área.

6.1 Sala de Recursos Multifuncionais

A sala de recursos multifuncionais é equipada com um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade bem como, do professor para atuar no AEE.

6.2 Profissional do AEE

Para atuação na sala multifuncional de AEE, o profissional deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência (pedagogia) e formação complementar em Educação Especial e/ou formação em Atendimento Educacional Especializado.

Este profissional deverá estar apto para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas.

O profissional do AEE deve trabalhar em conjunto com o corpo docente e demais profissionais para atingir os objetivos da inclusão educacional e reconhecendo cada estudante em sua singularidade.

As atribuições do Profissional da sala do AEE, contidas na Resolução CNE/CEB, nº 04, de 02/10/2009, art. 13, são:

- identificar, produzir, elaborar, serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um

plano de atuação para eliminá-las;

- reconhecer as habilidades dos alunos: ao identificar certas necessidades do aluno, o professor do AEE reconhece também suas habilidades e a partir de ambas traça o seu Plano de Atendimento;
- produzir materiais, tais como: transcrição de texto, adequação de materiais didáticos pedagógicos, ampliação de textos, gravação de textos, entre outros;
- .indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros;
- elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade;
- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos da sala de recursos multifuncionais;
- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e do ensino regular bem como em outros ambientes da escola;
- estabelecer parcerias com áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade ;
- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando a disponibilização do serviço, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

6.3 Profissionais de Apoio

Dentre os serviços da Educação Especial, que os sistemas de ensino devem prover, estão os profissionais de apoio para promoção da acessibilidade e para atendimento às necessidades específicas dos estudantes.

Instrutor de apoio é um profissional de nível técnico que atua junto ao professor

regente e ao professor do AEE no sentido de oferecer suporte ao estudante com necessidade educacional especial nas disciplinas técnicas dos cursos profissionalizantes e superior, em consonância com o Projeto Escola Viva¹⁴, que orienta a formação profissionalizante, propondo o paradigma de suporte nas ações necessárias para garantir a formação profissional deste público.

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver metodologia de ensino para estudante da Educação Especial, sendo esta uma atribuição do professor. Ele deve atuar de forma articulada com os professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.

Dos profissionais de apoio espera-se a percepção dos diferentes contextos interculturais; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; utilização dos recursos da informática; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (Parecer CNE/CES nº 429,2001, p. 30).

Os profissionais que compõem a equipe de apoio, conforme a Resolução n.4 CNE/2009, são:

– Tradutor e intérprete de Libras, cujas especificações do cargo estão regulamentadas pelo Decreto 5626/05 e devem ser contempladas no processo de contratação desse profissional.

As atividades de profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete em articulação com o ensino comum dos estudantes surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola.

– Cuidadores: são profissionais que atuarão no apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Isto conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. A demanda de um profissional de apoio, cuidador, se justifica quando a necessidade específica do estudante da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.

¹⁴ Conjunto de materiais disponíveis pela SECADI para referência de capacitação e desenvolvimento de ações no ensino regular, conforme informação do site do MEC. (MEC, 2013, on-line).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se construir Diretrizes de educação inclusiva respaldada nos marcos legais e em consonância com a realidade do IFSULDEMINAS. Para tanto, é oportuno ressaltar que esta não é uma proposta acabada, pois se faz necessário um contínuo processo de releitura, em vias de se buscar atender a dinâmica temática inclusiva, visto que a realidade não é estática e os parâmetros legais fazem-se necessários como elos para consolidação de uma política pública inclusiva.

Mais do que referenciar as ações já desenvolvidas é preciso reforçar a necessidade de criar-se uma cultura institucional que atenda a todos os estudantes.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>, Acesso em 20 de nov. de 2012.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e da outras providências.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em 25 de nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm> Acesso em 24 de nov. de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm> Acesso em 20 de ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 20 de ago. 2013.

_____. Parecer CNE/CEB n. 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content> Acesso em 23 de ago. de 2013.

_____. Resolução n. 02/2001, de 14 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

_____. Lei n. 10.436/02, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 20 ago. 2013.

_____. Decreto n. 5626/2005, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 28 de ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 2.678/02.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 30 dez. 2008b. Disponível em: <http://www.ifmg.edu.br/if/lei_11892.pdf/view>. Acesso em: 07 nov. 2012.

_____. **Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2008a. Disponível em: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/documentos/concepcao_diretrizes_institutos_federais.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012. 44 p.

_____. Parecer 14/2009 - MEC/SEESP/DPEE. **Dispõe sobre a Terminalidade Específica.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content> Acesso em 23 de ago. de 2013.

_____. Decreto n. 6949/2009, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em 24 de ago. 2013.

_____. MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12658%3A> Acesso em 27 set. 2013.

_____. Decreto n.7611/2011, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 23 ago. 2013.

_____. MEC – Ministério de Educação. **Sinopse das ações do MEC**, Edição 2/2011. Setembro de 2011.

_____. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em 23 ago. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Parecer CNE/CEB Nº 2/2013 de 31/01/2013. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449:ceb-2013&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em 23 de ago. 2013.

Cartilha do Ministério Público Federal – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Disponível em < <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/cartilhaatual.pdf>> Acesso em 20 ago. 2013.

FREIRE, P. **Política e educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003

HOFFAMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois.** 2.ed. Porto Alegre:Mediação, 2010.

IACONO, Jane Peruzo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?** Pesquisa de Mestrado em Educação, realizada na UEM – Universidade Estadual de Maringá/Pr, em 2004 e apresentada na V ANPED Sul/2004, em Curitiba/Pr. Universidade Estadual de Maringá, 2004. São Paulo. **Portaria Conjunta CENP/COGSP/ CEI, de 6-7-2009.** São Paulo, 2009.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola.** São Paulo: editora Sobradinho, 1998

LIMA, E.S. – **O conhecimento psicológico e suas relações com a educação.** In Em aberto, n. 48. Brasília: Inep, 1990

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

PACHECO, J. **Inclusão não rima com solidão.** WAK: Rio de Janeiro, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos.** Curitiba, PR, 2006. 58p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dce_ed_especial.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2012.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006. Disponível em: <<http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2012.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem-abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006, v. 1, p. 15-20.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*. Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. – Rio de Janeiro: WVA, 2006. 176 p.

VASCONCELLOS, C dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança, por uma práxis transformadora. 9.ed. São Paulo: Libertad, 2008.