Instituto Federal de Brasília – IFB

Campus Planaltina/ DF

Pós-graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica

Educação a Distância

Raissa Mota do Nascimento

Metodologias de ensino e avaliação para estudantes com TEA: análise e proposições para o PPC do curso Técnico em Agropecuária do IFB - Campus Planaltina

PLANALTINA/ DF

2026

RAISSA MOTA DO NASCIMENTO

Metodologias de ensino e avaliação para estudantes com TEA: análise e proposições para o PPC do curso Técnico em Agropecuária do IFB - Campus Planaltina

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Brasília – *Campus* Planaltina/ DF como parte das exigências do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profª Drª Conceição de Maria Cardoso Costa
Coorientador: Profª Esp. Fernanda M. Furst Signori

PLANALTINA/ DF
2026

RAISSA MOTA DO NASCIMENTO

Metodologias de ensino e avaliação para estudantes com TEA: análise e proposições para o PPC do curso Técnico em Agropecuária do IFB - Campus Planaltina

Comissão Examinadora

_____
Drª Conceição de Maria Cardoso Costa
Professora Orientadora

_____
Esp. Fernanda Maria Furst Signori
Professora Coorientadora

_____
Queila Pahim da Silva
Professora Examinadora

PLANALTINA/ DF
2026

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso é o reflexo de uma trajetória que não percorri só. Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista:

À minha ancestralidade, em especial às mulheres que me precederam, por romperem padrões em cada geração e lutarem bravamente para que hoje eu pudesse exercer minha liberdade e ocupar este espaço acadêmico.

À minha avó materna, Maria de Lurdes Nascimento (*in memoriam*), cujo exemplo de força e resiliência permanece como bússola em minha vida. Dedico esta vitória à sua memória e ao seu legado inspirador.

Aos meus pais, pelo investimento incondicional em minha educação e por serem o alicerce da minha autoconfiança, ensinando-me que sou capaz de alcançar tudo o que projeto.

À minha irmã, pelas palavras de encorajamento e pelo carinho constante que tornaram a jornada mais leve.

Ao meu esposo, meu maior incentivador, cujo apoio e dedicação foram fundamentais para superar os desafios, especialmente os impostos pelo ensino EAD. Sua presença foi o encorajamento necessário para não recuar diante das dificuldades.

Aos meus professores, desde a base infantil até este curso de pós-graduação, por abrirem as janelas do conhecimento e me apresentarem um mundo de descobertas em tantas áreas distintas.

A orientadora Conceição de Maria Cardoso Costa e coorientadora Fernanda Maria Furst Signori, pela mentoria técnica, pela paciência e pela condução ética e intelectual que permitiram a maturação desta pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora, por aceitarem o convite para avaliar este trabalho, contribuindo com seu olhar atento e especializado para o aperfeiçoamento deste estudo em uma instituição de tamanha excelência.

Finalmente, a mim mesma, pela persistência, pela coragem de honrar meus desejos e por nunca duvidar da minha capacidade de ser e realizar tudo o que almejo.

RESUMO

O presente trabalho analisa a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como objeto de estudo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária do IFB Campus Planaltina. O problema de pesquisa reside na necessidade de adequar documentos normativos para garantir a permanência e o êxito de discentes neurodivergentes em cursos técnicos de alta densidade prática. A metodologia pautou-se na análise documental e bibliográfica, fundamentada em autores como Mantoan, Veiga e Cunha. Os resultados indicam que o PPC atual possui bases sólidas para a formação integral, porém carece de especificidades operacionais quanto à acessibilidade curricular. A proposta de reformulação sugere a institucionalização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) nas diretrizes do curso. Conclui-se que a reformulação do PPC é essencial para que a escola cumpra sua função social, assegurando uma educação técnica verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Autismo; Projeto Pedagógico do Curso; Inclusão Escolar; Agropecuária.

SUMÁRIO

MEMORIAL 7
1.INTRODUÇÃO 10
2.DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA 12
2.1 Problema de Pesquisa 13
2.2.Justificativa 13
3.Objetivos 15
3.1 Objetivo Geral 15
3.2 1616
4.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 16
4.1 Educação Inclusiva e Legislação Vigente 16
4.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Implicações Pedagógicas 17
4.3 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a EPT Inclusiva 18
5.METODOLOGIA 19
5.1 Contexto da Pesquisa 20
5.2 Análise de Dados levantados 20
6.RESULTADOS E DISCUSSÃO 21
6.1 Diagnóstico de Barreiras no PPC Atual 22
6.2 Evidências Teóricas e a Proposta de Redesenho (DUA e PDI) 23
6.3 Conclusão e Certificação de Competências 23
6.4 O PPC como Instrumento de Emancipação 25
7.CONSIDERAÇÕES FINAIS 26
8.REFERÊNCIAS 28
9.ANEXOS 31
9.1 Anexo A – Grade Curricular do Curso Técnico em Agropecuária 31
9.2 Anexo B – Plano de Curso 32
9.3 Anexo C – Equipe 33
9.4 Anexo D – Sumário 34
9.5 Anexo E – Caracterização da Região 35
9.6 Anexo F – Princípios de inclusão e diversidade do PPC 36
9.7 Anexo G – Diretrizes de atendimento diferenciado no PPC 37
9.8 Anexo H – Diretrizes avaliativas do PPC 37

MEMORIAL

Minha jornada no universo do conhecimento científico teve seu marco inicial na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Formosa, onde a graduação em Matemática não apenas forneceu o domínio sobre números e funções, mas também lançou as bases para a compreensão do papel social do educador. Como egressa de uma instituição pública, a percepção sobre a educação como ferramenta de transformação sempre esteve presente, consolidando-se na prática docente junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Atuando no Ensino Fundamental, a prática pedagógica cotidiana na Matemática frequentemente esbarra no desafio de tornar o conteúdo significativo. No entanto, o interesse pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surgiu da necessidade de compreender como os conceitos matemáticos se materializam no mundo do trabalho e na formação integral do sujeito, indo além do ensino propedêutico tradicional. Embora sem experiência prévia direta na rede de EPT, a busca por esta especialização representou o desejo de transpor as fronteiras do ensino regular e entender a complexidade da formação humana voltada ao trabalho como princípio educativo.

Antes deste percurso formativo, a concepção sobre a EPT era, muitas vezes, limitada à visão de uma formação puramente técnica ou tecnicista. Ao longo do curso, essa percepção foi ressignificada. A EPT passou a ser compreendida não apenas como o preparo para o mercado, mas como um projeto de formação omnilateral, que visa o desenvolvimento pleno do cidadão em suas dimensões física, intelectual, política e cultural.

A disciplina Docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras foi o alicerce para essa mudança de visão, ao desvelar as raízes da dualidade educacional no Brasil — que historicamente separou o "ensino para o pensar" (elites) do "ensino para o fazer" (classes trabalhadoras). Compreender essas contingências permitiu perceber que a docência na EPT exige uma postura política e pedagógica que lute pela superação dessa divisão.

A estrutura curricular deste curso foi determinante para a construção de uma identidade docente preparada para os desafios da contemporaneidade. Cada disciplina atuou como um degrau na compreensão da complexidade da EPT:

Práticas educativas integradoras na EPT: Esta disciplina foi essencial para repensar o ensino de Matemática. A teoria da integração curricular mostrou que a matemática

não deve ser uma disciplina isolada, mas parte de um projeto pedagógico onde ciência, cultura e trabalho se dialogam constantemente.

Projetos político-pedagógicos, planos de ensino e avaliação da EPT: Forneceu as ferramentas técnicas para a organização do trabalho pedagógico. Compreender a elaboração de um PPP e de planos de ensino voltados para a EPT ajudou a visualizar como as intenções pedagógicas se transformam em ações concretas na sala de aula. Práticas educativas Inclusivas e Práticas na EJA-EPT: Ambas ampliaram a sensibilidade docente. Na EJA, a percepção do tempo do aluno trabalhador e, na Inclusão, a necessidade de adaptações didáticas para garantir o acesso de todos, foram pontos cruciais que pretendo aplicar em minha prática na SEEDF.

A pesquisa e a extensão no trabalho pedagógico da EPT: Demonstraram que o professor de EPT é, por natureza, um pesquisador de sua própria prática. A integração entre ensino, pesquisa e extensão é o que garante que a escola não se feche em si mesma, mas responda às demandas da comunidade.

Práticas educativas para a permanência e êxito discente na EPT: A compreensão teórica sobre a EPT encontrou solo fértil em minha atuação no CEF 04 de Sobradinho, especificamente no Programa SuperAção, voltado a estudantes em distorção idade-série. Embora minha vivência pessoal como estudante não tenha sido marcada pela ameaça da evasão, a trajetória profissional na SEEDF me impôs uma realidade mais crua, que se conectou diretamente aos debates desta disciplina.

Nesta unidade curricular, aprendi que o abandono escolar não é um evento isolado, mas um processo de desconexão. Como observei em minha prática, a evasão é o silenciamento do estudante que se torna invisível antes de desaparecer fisicamente. A disciplina iluminou o fato de que a instituição, muitas vezes, foca na "falta" do aluno (de base, de disciplina ou de motivação), negligenciando a falta de acolhimento e de perspectiva que a própria escola oferece.

Um exemplo concreto dessa "teoria em movimento" ocorreu neste ano, ao acompanhar três estudantes de uma mesma família, com idades entre 15 e 16 anos, matriculados no 6º ano. Eles eram o retrato do risco de abandono: carregavam o peso da defasagem e o estigma da idade. A virada de chave aconteceu por meio de uma estratégia de escuta e pactuação, central na EPT: ao apresentarmos a possibilidade real de avanço para o 8º ano, a educação deixou de ser um fardo e tornou-se ponte.

A transformação desses jovens — que passaram a questionar, dialogar e participar ativamente — confirmou o que discutimos em aula: a permanência é

alimentada pela crença inabalável do educador. Ao ver a surpresa da família durante a reunião de pais diante dos elogios ao desenvolvimento dos estudantes, ficou claro que a intervenção docente é o que materializa o sucesso discente. Essa experiência no ensino fundamental, sob a ótica da EPT, provou que qualquer mudança significativa na realidade social começa, inevitavelmente, pela educação que acolhe e projeta o futuro.

As disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (I, II e III) foram o espaço de síntese. Nelas, o exercício de delinear uma pesquisa bibliográfica, permitiu que eu conectasse minha base matemática aos novos conceitos de trabalho e educação. A pesquisa acadêmica tornou-se, assim, um exercício de reflexão crítica sobre os novos horizontes que se abriram.

Minhas expectativas futuras residem na aplicação desses conhecimentos na minha atuação junto à SEEDF. Pretendo levar a visão de educação integral para o ensino fundamental, utilizando metodologias ativas e integradoras que aproximem a Matemática da realidade social e tecnológica dos estudantes. Além disso, sinto-me agora apta a atuar, futuramente, em ambientes de educação profissional, contribuindo para uma formação que não apenas qualifique para o emprego, mas que emancipe o ser humano.

1.INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira tem passado por transformações significativas, consolidando-se como um espaço de formação humana integral que busca articular ciência, cultura e trabalho. Nesse contexto, amplia-se também o acesso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) às instituições da Rede Federal, o que suscita novos desafios relacionados não apenas ao ingresso, mas, sobretudo, à permanência e ao êxito desses sujeitos em cursos de natureza técnica.

Diante desse cenário, torna-se pertinente refletir em que medida a inclusão, assegurada no plano legal e institucional, tem se materializado no cotidiano pedagógico da EPT. Para que essa transição da inclusão formal para a inclusão efetiva ocorra, destaca-se a importância do alinhamento entre a Política de Inclusão institucional — responsável por estabelecer diretrizes de acessibilidade e garantir direitos — e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), entendido como o documento que organiza e orienta a prática educativa.

Entretanto, levanta-se a hipótese de que, em cursos com forte componente técnico e prático, como o de Agropecuária, possam existir desafios adicionais relacionados à adaptação de metodologias e estratégias pedagógicas voltadas a estudantes com TEA. Nesse sentido, questiona-se em que medida o PPC contempla, de forma sistematizada, orientações que favoreçam a acessibilidade pedagógica e a participação efetiva desses estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão do PPC como instrumento dinâmico e transformador é fundamental para essa análise. Conforme destaca Ilma Passos Alencastro Veiga (2002, p. 11), o projeto político-pedagógico, materializado no PPC, não se reduz a um conjunto de documentos burocráticos, mas constitui-se como um processo construído coletivamente, orientado para a superação de desafios e para a organização do trabalho pedagógico. Essa perspectiva reforça a necessidade de analisar o PPC não apenas em sua dimensão formal, mas em sua capacidade de responder às demandas concretas da diversidade estudantil.

Nessa direção, a inclusão é compreendida como um processo que exige a reorganização estrutural da escola, de modo a superar práticas que historicamente demandam a adaptação do estudante a modelos inflexíveis. Como sintetiza Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 28):

> A inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças: na escola, nas salas de aula, em que o ensino é ministrado sem exclusões ou segregações. Incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum e ensinar a todos, sem exceções, mas respeitando as singularidades de cada aprendiz.

À luz dessas reflexões, o presente trabalho tem como objetivo analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Planaltina, no que se refere à operacionalização das diretrizes da Política de Inclusão institucional. Busca-se investigar em que medida o documento contempla estratégias voltadas ao atendimento de estudantes com TEA, bem como propor possíveis reformulações que contribuam para a institucionalização de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa organiza-se em três momentos principais: inicialmente, a investigação das dimensões atuais do PPC em relação à Política de Inclusão institucional; em seguida, a análise dos achados à luz das teorias que fundamentam a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica; e, por fim, a proposição de estratégias de reformulação baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas que ultrapassem a inclusão meramente formal, favorecendo a construção de uma EPT mais acessível, equitativa e comprometida com a formação humana integral, a autonomia dos estudantes e sua inserção qualificada no mundo do trabalho.

2.DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A presente pesquisa concentra-se na análise documental do plano de curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Planaltina, tendo como foco as possíveis adaptações voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, busca-se compreender de que forma elementos como tecnologias assistivas e a organização de práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de um ambiente educacional que favoreça não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a autonomia e a inserção no mundo do trabalho.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa emerge da vivência na área educacional e das reflexões construídas ao longo da formação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no que se refere aos desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA em contextos de ensino técnico. A partir dessas experiências, surgiu o interesse em investigar de que maneira os documentos institucionais, em especial o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), orientam e sustentam as práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Embora o PPC de 2012 fundamente-se na premissa da educação como instrumento de “construção da autonomia pela inclusão social e pelo respeito à diversidade” (p. 17), levanta-se a hipótese de que pode haver um distanciamento entre essa perspectiva teórica e sua efetiva operacionalização na prática pedagógica. Na seção 8.4 (p. 101), o documento atribui ao Conselho de Classe a responsabilidade de “identificar estudantes que necessitam de atendimento diferenciado”; contudo, questiona-se em que medida essa diretriz se materializa em ações sistematizadas, uma vez que não se evidenciam, de forma explícita, protocolos estruturados de acessibilidade.

Nesse sentido, parte-se da hipótese de que pode haver um descompasso entre o arcabouço legal que fundamenta a educação inclusiva e sua concretização no contexto da EPT. Considera-se, ainda, a possibilidade de que a predominância de metodologias padronizadas, aliada à ausência de orientações mais específicas no documento analisado, possa representar desafios para o desenvolvimento pleno de estudantes com TEA, sobretudo em cursos com forte componente prático, como o de Agropecuária.

Adicionalmente, levanta-se a hipótese de que fatores relacionados à formação

docente e à organização das práticas pedagógicas possam influenciar a implementação de estratégias inclusivas, tais como o uso de recursos visuais e a mediação de interações sociais em ambientes técnicos. Diante dessas inquietações, a escolha do PPC como objeto de análise justifica-se por seu papel central na organização do trabalho pedagógico, uma vez que sistematiza as diretrizes, metodologias e processos avaliativos do curso.

Dessa forma, esta pesquisa busca investigar em que medida esse instrumento contempla — ou não — elementos que favoreçam a inclusão efetiva de estudantes com TEA, bem como identificar possibilidades de aprimoramento que contribuam para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, equitativas e alinhadas aos princípios da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

2.1 Problema de Pesquisa

As diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo IFB – Campus Planaltina, contemplam metodologias de ensino e propostas de avaliação adaptadas às especificidades sensoriais e cognitivas de estudantes com TEA, de modo a garantir o desenvolvimento efetivo das competências profissionais?

2.2.Justificativa

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) transcende a dimensão pedagógica, consolidando-se como um imperativo legal, ético e social. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, assegura o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino, princípio reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Tais dispositivos não apenas garantem o acesso à educação, mas também estabelecem a necessidade de condições efetivas de permanência e aprendizagem.

No contexto da EPT, essa garantia assume contornos ainda mais complexos,

pois envolve não apenas a escolarização, mas também a formação para o mundo do trabalho. Nesse cenário, a adaptação curricular não deve ser compreendida como uma simplificação de conteúdos, mas como um direito à acessibilidade pedagógica. Entretanto, quando essa adaptação é equivocadamente reduzida à diminuição do rigor acadêmico, podem surgir consequências significativas, como a fragilização da formação técnica, a limitação do desenvolvimento de competências profissionais e a construção de uma inclusão meramente formal, que não se traduz em autonomia ou inserção qualificada no mundo do trabalho.

Tal situação pode configurar o que Maria Teresa Eglér Mantoan denomina de práticas excludentes no interior da própria inclusão, nas quais o estudante está fisicamente presente, mas não participa efetivamente do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a ausência de estratégias pedagógicas adequadas pode reforçar desigualdades, contribuindo para processos de evasão, desmotivação e exclusão simbólica.

Além disso, ao se tratar da Educação Profissional e Tecnológica, é necessário considerar uma especificidade relevante: diferentemente da educação básica, esse nível de ensino atende majoritariamente jovens e adultos, cujas trajetórias escolares podem ter sido marcadas por lacunas nos processos de inclusão. Em muitos casos, estudantes com TEA chegam à EPT sem diagnóstico prévio ou com identificação tardia, o que levanta questionamentos acerca de como se deu seu percurso educacional anterior e em que medida suas necessidades foram — ou não — reconhecidas ao longo desse processo formativo.

Nesse contexto, problematiza-se se as instituições de EPT dispõem de estrutura pedagógica, formativa e organizacional para acolher esses estudantes de forma efetiva, considerando não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento de competências profissionais. Estudos como o de Amaral e Celeste (2021) indicam que, apesar dos avanços legais, a implementação da educação inclusiva na EPT ainda enfrenta desafios significativos, tais como a insuficiente formação docente para lidar com a diversidade, a predominância de práticas pedagógicas pouco flexíveis e a limitação de recursos didáticos acessíveis.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender a educação profissional para além de uma lógica tecnicista, reconhecendo-a como espaço de formação humana integral. Conforme aponta Paulo Freire, a educação deve ser entendida como prática de liberdade, voltada à emancipação dos sujeitos. Aplicado à

EPT, esse princípio implica garantir que todos os estudantes — inclusive aqueles com TEA — tenham acesso não apenas ao conhecimento técnico, mas às condições reais de desenvolvimento de autonomia, participação social e exercício da cidadania.

Complementarmente, autores como Eugênio Cunha destacam que estudantes com TEA possuem formas singulares de aprender, o que exige a adoção de metodologias diversificadas e intencionalmente planejadas. Nesse sentido, a ausência de diretrizes claras nos documentos institucionais pode comprometer a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, reforçando a necessidade de análise crítica desses instrumentos.

Dessa forma, a relevância desta pesquisa reside na necessidade de investigar como os documentos orientadores da EPT, especialmente o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), têm contemplado — ou não — as especificidades dos estudantes com TEA. Ao propor essa análise, busca-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas que superem a inclusão meramente formal, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e comprometida com a formação humana integral e com o direito ao trabalho digno.

A partir dessas considerações, emerge o seguinte problema de pesquisa: como as metodologias de ensino e avaliação podem ser adaptadas nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica para promover a inclusão efetiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as particularidades do aprendizado prático e teórico, bem como as demandas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais?

3.Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Analisar o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Planaltina, quanto à previsão e à adequação de metodologias de ensino e práticas de avaliação voltadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Objetivo Específico

- Identificar no PPC, as estratégias metodológicas para aprendizagem e avaliação de estudantes TEA;
- Identificar a compatibilidade entre as metodologias de ensino e os processos avaliativos do PPC de Agropecuária e as especificidades sensoriais e cognitivas de estudantes com TEA, com foco na identificação de possíveis barreiras pedagógicas em aulas técnicas e práticas de campo;
- Propor diretrizes de adequação curricular, com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na estruturação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), voltadas à institucionalização de práticas pedagógicas e avaliativas inclusivas no IFB Campus Planaltina.

4.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Educação Inclusiva e Legislação Vigente

A fundamentação legal da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sustenta-se em um robusto arcabouço normativo que visa à eliminação de barreiras ao aprendizado. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolida o direito à educação como um sistema inclusivo em todos os níveis, estabelecendo que as instituições devem garantir condições de acessibilidade e a oferta de recursos e serviços que assegurem a participação plena dos estudantes. No âmbito da EPT, essa exigência é reforçada pelo Decreto nº 7.234/2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), prevendo ações que favoreçam a permanência e o êxito de estudantes com deficiência.

Para que a legislação se traduza em prática, destaca-se o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a organização do currículo desde sua concepção de forma acessível a todos. Segundo Zerbato e Mendes (2018), o DUA fundamenta-se em três princípios: múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão. Ao ser incorporado às disciplinas técnicas, como as práticas de campo na agropecuária, o DUA desloca o foco da adaptação do estudante para a flexibilização do ensino, favorecendo a participação de todos.

Nesse cenário, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), prevista pelo

Decreto nº 7.611/2011, constitui-se como espaço de apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na EPT, sua função não deve ser compreendida como segregadora, mas como complementar ao ensino regular, oferecendo suporte por meio de tecnologias assistivas e mediação pedagógica.

Entretanto, a efetivação dessas diretrizes demanda a atuação articulada dos diferentes sujeitos do processo educativo. O professor regente assume a responsabilidade pelo planejamento pedagógico e pela adaptação curricular no contexto da sala de aula comum; o professor do AEE contribui na definição de recursos, estratégias e mediações específicas; enquanto a coordenação pedagógica e a gestão institucional asseguram as condições de viabilidade, promovendo a integração entre as ações e garantindo os recursos necessários. Essa corresponsabilidade é condição essencial para que o plano de inclusão deixe o campo normativo e se concretize na prática pedagógica.

4.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Implicações Pedagógicas

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por desafios na comunicação social e por padrões comportamentais específicos, sendo classificado pelo DSM-5 (APA, 2014) em diferentes níveis de suporte. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), estudantes com TEA, especialmente aqueles com maior autonomia funcional, podem demandar mediações específicas relacionadas à organização das tarefas, à previsibilidade das atividades e à regulação sensorial em ambientes técnicos.

Para que a inclusão ultrapasse a formalidade do acesso, a literatura aponta estratégias consolidadas, como o método TEACCH, que favorece a estruturação visual de rotinas; a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que possibilita o fracionamento de tarefas complexas; e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que amplia as possibilidades de interação e participação.

Contudo, para que tais estratégias não sejam aplicadas de forma isolada, é fundamental que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) incorpore o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como princípio estruturante. Ao antecipar barreiras cognitivas e sensoriais — como ruídos intensos ou imprevisibilidade em atividades de campo — o DUA contribui para a organização de ambientes mais acessíveis, deslocando o foco do “déficit” para a flexibilização do currículo.

De forma complementar, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

configura-se como instrumento essencial para a personalização das estratégias pedagógicas. Ao identificar barreiras específicas enfrentadas pelo estudante com TEA, o PDI permite a proposição de adaptações que não comprometam o rigor técnico do curso. Sua elaboração e implementação dependem da atuação colaborativa entre professor regente, professor do AEE, equipe pedagógica e gestão institucional, evidenciando, mais uma vez, a importância do compartilhamento de responsabilidades no processo inclusivo.

4.3 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a EPT Inclusiva

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) constitui-se como um documento fundamental na organização do trabalho pedagógico, funcionando como um guia ético e prático que orienta as ações educativas. Conforme destaca Ilma Passos Alencastro Veiga (2002), o PPC deve ser compreendido como um instrumento dinâmico, construído coletivamente, voltado à superação de desafios e à transformação da realidade educacional.

Para que a inclusão não se restrinja a um aspecto formal, o PPC precisa contemplar a acessibilidade em suas dimensões arquitetônica, atitudinal e curricular, institucionalizando práticas que reconheçam a diversidade como princípio educativo. No contexto da EPT, esse desafio se intensifica diante da necessidade de articular a formação técnica com as especificidades dos estudantes com TEA.

Nesse cenário, a atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) torna-se estratégica. De acordo com as diretrizes da Rede Federal (BRASIL, 2024), o núcleo atua como mediador entre as orientações do PPC e a prática pedagógica, sendo responsável por apoiar a construção e o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Conforme apontam Glat e Redig (2012), o PDI é essencial para garantir que as adaptações curriculares sejam efetivamente direcionadas às necessidades dos estudantes.

A operacionalização da inclusão, contudo, não se limita à atuação de um único setor, mas depende de uma ação articulada entre os diferentes atores institucionais. O professor regente desenvolve práticas pedagógicas acessíveis no cotidiano da sala de aula; o professor do AEE orienta estratégias e recursos especializados; a coordenação pedagógica organiza e acompanha o processo; e a gestão assegura condições estruturais e institucionais para sua implementação. Essa organização compartilhada é o que possibilita a efetivação do DUA e do PDI como instrumentos

concretos de inclusão.

Assim, a eficácia da inclusão na EPT reside na integração entre o que está previsto no PPC e o que se realiza na prática pedagógica. Ao articular diretrizes institucionais, estratégias pedagógicas e ações colaborativas, o PPC pode deixar de ser um documento formal para tornar-se um instrumento efetivo de promoção da equidade, da formação humana integral e da inserção qualificada do estudante com TEA no mundo do trabalho.

5 METODOLOGIA

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, visto que esta se ocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas (Minayo, 2012). O foco da análise reside na compreensão da complexidade das práticas inclusivas voltadas ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), priorizando a avaliação da qualidade e da viabilidade das diretrizes pedagógicas em detrimento de dados meramente estatísticos.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, tendo como objeto principal de análise o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2012 do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Planaltina. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental constitui uma técnica valiosa por permitir a extração de informações de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, servindo, neste trabalho, como fonte primária para evidenciar como a instituição formaliza o atendimento às necessidades educacionais específicas de seus discentes.

No que tange à sua finalidade, a pesquisa possui natureza aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos (Silva; Menezes, 2005). No contexto deste estudo, a natureza aplicada manifesta-se na proposição de intervenções e ajustes curriculares no documento analisado, buscando transformar o diagnóstico das lacunas identificadas em diretrizes operacionais. Tais proposições visam promover a inclusão efetiva e garantir a permanência qualificada dos estudantes com TEA no âmbito da Educação

Profissional e Tecnológica (EPT).

5.1 Contexto da Pesquisa

A presente investigação concentra-se no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Planaltina. A unidade, reconhecida por sua vocação no eixo de Recursos Naturais, oferta esta formação em regime integrado e modular anual, com duração de três anos e carga horária total de 3.600 horas. Esta carga horária divide-se entre o núcleo básico (2.400 horas) e o núcleo profissionalizante (1.200 horas), incluindo, adicionalmente, o estágio curricular obrigatório como requisito para a diplomação (IFB, 2012).

As atividades ocorrem em turno integral, modelo que privilegia a indissociabilidade entre teoria e prática por meio da imersão em laboratórios e unidades educativas de produção. O marco regulatório utilizado nesta análise é o Plano de Curso de 2012, documento que, apesar das atualizações regimentais posteriores da instituição, fundamenta a estrutura curricular e as diretrizes pedagógicas avaliadas nesta pesquisa. Por sua relevância como fonte primária, a ementa encontra-se disponível para consulta no Anexo A deste trabalho.

5.2 Análise de Dados levantados

A análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) concentrou-se em três dimensões que dialogam diretamente com as demandas da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Inicialmente, examinou-se o perfil de conclusão do curso e sua concepção de formação integral, buscando compreender de que forma o documento articula o desenvolvimento de competências técnicas, científicas e humanas.

Em seguida, analisou-se a matriz curricular, considerando a organização da carga horária total e a integração entre componentes técnicos e propedêuticos, com o objetivo de identificar possibilidades de flexibilização pedagógica. Por fim, foram investigados os processos avaliativos previstos no PPC, especialmente no que se refere ao seu caráter processual e diagnóstico, e suas implicações para a adaptação das práticas pedagógicas.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a análise foi realizada a partir de pesquisa documental, tendo como fontes principais o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a matriz curricular e documentos institucionais complementares. A abordagem adotada foi qualitativa, com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias relevantes para a investigação.

A análise foi conduzida de forma sistêmica, compreendendo o PPC não como um conjunto fragmentado de informações, mas como um documento integrado, no qual seus diferentes elementos — como perfil de formação, organização curricular e processos avaliativos — se articulam e influenciam mutuamente. Nessa perspectiva, buscou-se analisar as relações entre esses componentes, considerando como cada um pode favorecer ou limitar a efetivação da educação inclusiva.

Para orientar a análise, foram definidas três categorias analíticas principais: (1) acessibilidade metodológica, relacionada às estratégias de ensino e à flexibilização curricular; (2) critérios de avaliação, voltados à identificação de práticas avaliativas inclusivas e processuais; e (3) previsão de tecnologias assistivas, considerando a presença — ou ausência — de recursos e suportes voltados às necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas categorias possibilitaram uma leitura mais aprofundada do documento, permitindo identificar em que medida o PPC contempla elementos que favoreçam a inclusão no contexto da EPT.

6 Resultados e Discussão

A análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Técnico em Agropecuária do IFB Campus Planaltina evidencia que o documento se fundamenta na articulação entre formação técnica e formação humana integral. Conforme descrito na apresentação do plano de curso, o objetivo é promover “a integração entre a escola e o mundo do trabalho” e desenvolver saberes alicerçados em uma base científica, humanística e ética (PPC, 2012, p. 5).

Essa orientação indica uma concepção alinhada aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere à indissociabilidade entre teoria e prática e à formação integral do estudante.

No entanto, ao analisar as seções referentes às estratégias metodológicas e aos processos avaliativos, observa-se que o documento apresenta diretrizes de

caráter geral voltadas à organização do ensino, à integração curricular e ao desenvolvimento de competências profissionais. Embora tais elementos sejam fundamentais para a estrutura do curso, levanta-se a hipótese de que o PPC não explicita, de forma sistematizada, orientações voltadas à acessibilidade pedagógica para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por exemplo, ao tratar da formação integral e da organização curricular, o documento enfatiza a articulação entre saberes técnicos e científicos, bem como o compromisso com o desenvolvimento social e profissional do estudante (PPC, 2012, p. 5-6). Entretanto, não se identificam, nesses trechos, menções explícitas à adoção de estratégias diferenciadas de ensino, como o uso de recursos visuais estruturados, mediações específicas ou adaptações metodológicas voltadas às necessidades de estudantes com TEA.

De modo semelhante, nas seções que tratam da avaliação da aprendizagem, ainda que o PPC valorize processos formativos e contínuos, não se evidenciam orientações detalhadas sobre flexibilização avaliativa ou utilização de instrumentos diferenciados que considerem as singularidades desses estudantes.

Dessa forma, a análise não permite afirmar a ausência de práticas inclusivas no curso, mas aponta para uma possível lacuna entre os princípios gerais apresentados no documento — como a formação integral e o compromisso social — e a explicitação de estratégias pedagógicas concretas que orientem a inclusão no cotidiano escolar. Essa constatação reforça a necessidade de proposição de diretrizes que contribuam para a operacionalização efetiva da política de inclusão no âmbito do PPC.

6.1 Diagnóstico de Barreiras no PPC Atual

Ao confrontar o PPC com as especificidades sensoriais e cognitivas de estudantes com TEA, emergem barreiras pedagógicas críticas, especialmente nas Unidades Educativas de Produção (UEPs). O documento prevê metodologias baseadas em "aulas práticas de campo" e "visitas técnicas", mas não operacionaliza como essas atividades devem ser mediadas para estudantes com hipersensibilidade sensorial.

- **Barreira Sensorial:** O ambiente de mecanização agrícola e manejo animal é inerentemente ruidoso e imprevisível. O silêncio do PPC sobre o uso de tecnologias assistivas (como abafadores de ruído ou EPIs adaptados) cria uma

lacuna na segurança e no conforto do estudante autista.

- **Barreira Metodológica:** As estratégias de ensino descritas no PPC focam na instrução direta e coletiva. Para o estudante com TEA, a ausência de roteiros visuais e a dependência de comandos orais em ambientes abertos podem gerar sobrecarga cognitiva e desorientação executiva.
- **Barreira Avaliativa:** O PPC mantém uma estrutura de avaliação que, embora mencione a "formação integral", ainda está atrelada a instrumentos rígidos. Conforme aponta Cunha (2015), a avaliação para o autista deve considerar o registro do percurso, e não apenas o produto final.

6.2 Evidências Teóricas e a Proposta de Redesenho (DUA e PDI)

Para mitigar essas barreiras, a reestruturação aqui proposta fundamenta-se na institucionalização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

A literatura de Zerbato e Mendes (2018) sustenta que o DUA não é uma "adaptação para um", mas um "planejamento para todos". No contexto do IFB, isso significa que as seções de "Metodologia" do PPC devem ser reescritas para prever a multiplicidade de formas de representação.

Proposta de Texto para o PPC: *"As aulas práticas em laboratórios e campo deverão ser precedidas por roteiros estruturados e suportes visuais (antecipação de rotina), garantindo a acessibilidade cognitiva prevista nos princípios do DUA."*

Complementarmente, a obrigatoriedade do PDI deve constar como norma institucional. Mantoan (2015) reforça que a inclusão exige que a escola mude a si mesma. Portanto, o PDI no IFB não deve ser um "anexo burocrático", mas o documento que valida a flexibilização curricular:

- **No ensino:** Substituição de aulas puramente expositivas por metodologias ativas com suporte de tecnologia assistiva.
- **Na avaliação:** Substituição de provas discursivas longas por avaliações práticas diretas, portfólios fotográficos de manejo agropecuário ou provas com tempo estendido e apoio de mediador.

6.3 Conclusão e Certificação de Competências

A compatibilização entre o rigor técnico da Agropecuária e a inclusão do

estudante com TEA pode ser compreendida a partir da transição de uma “pedagogia da igualdade” para uma “pedagogia da equidade”.

Nesse movimento, torna-se fundamental reconhecer que a efetivação da inclusão não se dá apenas por meio de adaptações estruturais, mas também pela transformação das relações pedagógicas, especialmente no que se refere ao papel ativo do estudante no processo de aprendizagem.

Ao consolidar essas mudanças mediadas pelo NAPNE, o PPC deixa de ser um documento estático para tornar-se um projeto de emancipação, conforme propõe Ilma Passos Alencastro Veiga (2002).

Nessa perspectiva, a incorporação dos princípios da educação dialógica, conforme defendido por Paulo Freire, amplia a compreensão da inclusão ao reconhecer o estudante como sujeito de seu próprio processo formativo. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, isso implica considerar que estudantes com TEA, especialmente jovens e adultos, trazem consigo trajetórias singulares de escolarização, muitas vezes marcadas por experiências de exclusão ou silenciamento.

Assim, práticas pedagógicas inclusivas demandam não apenas a adaptação de conteúdos, mas a escuta ativa desses sujeitos, valorizando suas percepções sobre como aprendem, quais estratégias favorecem seu desenvolvimento e quais barreiras dificultam sua participação nas atividades propostas.

Sob essa ótica, a avaliação, ao assumir um caráter processual e formativo, deixa de ser um instrumento de mensuração padronizada para tornar-se um espaço de acompanhamento e construção do conhecimento. Ao adequar critérios avaliativos às especificidades do estudante com TEA, assegura-se que a certificação profissional esteja fundamentada no desenvolvimento real de competências, respeitando seus ritmos e modos de aprendizagem, sem comprometer o rigor técnico exigido pelo curso.

Ao confrontar as diretrizes do PPC com os objetivos desta pesquisa, levanta-se a hipótese de que a compatibilização entre o ensino técnico e a neurodiversidade depende da superação de práticas ainda centradas na padronização, em direção a uma estrutura pedagógica pautada na acessibilidade e na flexibilidade. Nesse sentido, a incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) não descaracteriza a exigência técnica da formação em Agropecuária; ao contrário, fortalece a equidade ao permitir que o estudante com TEA demonstre seu conhecimento sem as barreiras impostas por métodos tradicionais.

Dessa forma, a articulação entre DUA, PDI e o suporte institucional do NAPNE contribui para que o PPC se configure como um instrumento efetivo de inclusão. Mais do que garantir o acesso e a permanência, essa organização pedagógica possibilita que o estudante com TEA desenvolva autonomia, participação e identidade profissional. Assim, a certificação deixa de representar apenas a conclusão de um percurso formativo e passa a expressar a construção de competências reais, alinhadas às demandas do mundo do trabalho.

6.4 O PPC como Instrumento de Emancipação

A reestruturação proposta para o PPC do curso Técnico em Agropecuária do IFB Campus Planaltina transcende a mera adequação administrativa, configurando-se como um compromisso ético com a inclusão e a diversidade. Ao integrar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) à organização curricular, o curso avança na direção de uma prática pedagógica que reconhece diferentes formas de aprender e de participar do processo educativo.

Nesse contexto, a perspectiva da educação dialógica, conforme Paulo Freire, reforça a necessidade de construir processos formativos baseados na escuta, no diálogo e na valorização das experiências dos estudantes. Considerar o estudante com TEA como sujeito ativo implica criar espaços em que ele possa expressar como aprende, quais estratégias facilitam seu desenvolvimento e quais condições favorecem sua permanência e êxito no curso. Essa postura desloca o foco da adaptação unilateral para a construção coletiva do conhecimento.

Assim, avaliação e metodologia, quando orientadas pelos princípios da equidade e da participação, contribuem para que o diploma represente não apenas a conclusão formal de um curso, mas a validação de competências efetivamente desenvolvidas. Conforme destaca Ilma Passos Alencastro Veiga (2002), o projeto político-pedagógico deve constituir-se como instrumento de transformação da realidade, e não como um documento meramente burocrático.

Nesse sentido, a efetivação de práticas inclusivas no IFB Campus Planaltina se materializa na superação de barreiras pedagógicas e na construção de condições que permitam ao estudante com TEA desenvolver-se com autonomia e dignidade. Dessa forma, o PPC assume seu papel como instrumento de justiça social, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e para a consolidação de uma educação profissional verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora.

7 Considerações Finais

A presente investigação permitiu analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Técnico em Agropecuária do IFB Campus Planaltina, evidenciando avanços importantes no que se refere à proposta de formação humana integral. No entanto, ao longo da análise, também se tornaram visíveis lacunas entre o que está previsto no documento e as demandas concretas da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente nos contextos práticos da formação técnica.

Mais do que identificar essas lacunas, este estudo possibilitou uma reflexão sobre os desafios reais enfrentados no cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica. Ambientes como currais, laboratórios e unidades de produção, que são essenciais para a formação em Agropecuária, podem também se configurar como espaços de exclusão quando não se consideram aspectos como a hipersensibilidade sensorial, a necessidade de previsibilidade e as diferentes formas de aprender dos estudantes com TEA.

Nesse percurso, torna-se evidente que a inclusão não se efetiva apenas por meio de documentos ou diretrizes institucionais, mas depende, sobretudo, da ação pedagógica concreta. É nesse ponto que se destaca o papel do professor como agente fundamental de transformação. Diante das limitações estruturais e institucionais, o protagonismo docente — expresso na escuta, na sensibilidade e na busca por estratégias pedagógicas inclusivas — revela-se como elemento central para a construção de práticas que realmente façam sentido para os estudantes.

Como pesquisadora e educadora em formação na área da Educação Profissional e Tecnológica, compreendo que a inclusão exige mais do que conhecimento técnico: exige compromisso ético, abertura ao diálogo e disposição para rever práticas consolidadas. Ouvir o estudante com TEA, especialmente no contexto da EPT, onde muitos são jovens e adultos com trajetórias marcadas por exclusão, é reconhecer sua condição de sujeito ativo no processo de aprendizagem e valorizar suas formas singulares de compreender o mundo.

As proposições apresentadas neste trabalho, especialmente a incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), apontam caminhos possíveis para a construção de uma prática pedagógica mais equitativa. Tais estratégias demonstram que é possível manter o rigor técnico da formação em Agropecuária ao mesmo tempo em que se garantem condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos os

estudantes.

Nesse sentido, conclui-se que uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como princípio e que se compromete com a construção de trajetórias formativas significativas. Ao respeitar as especificidades do estudante com deficiência, a EPT não apenas garante o direito à educação, mas também assegura o direito ao trabalho, possibilitando que esses sujeitos se insiram de forma digna, autônoma e qualificada no mundo produtivo.

Por fim, este estudo reforça que a atualização do PPC não deve ser compreendida apenas como uma adequação normativa, mas como uma oportunidade de reafirmar o compromisso institucional com a justiça social. Ao transformar o PPC em um instrumento vivo, sensível à diversidade e orientado pela equidade, o IFB Campus Planaltina fortalece sua função social e contribui para a construção de uma educação que, de fato, transforma vidas.

8.Referências

AMARAL, Izabel Cristina Lopes do; CELESTE, Raquel Neves. Inclusão de alunos com autismo: reflexões sobre a formação docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-21, e78, 2021. Disponível em: HTTPS://PERIODICOS.UFSM.BR/EDUCACAOESPECIAL/ARTICLE/VIEW/57897. Acesso em: 21 fev. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador: Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2014.

COOPER, John O.; HERON, Timothy E.; HEWARD, William L. **Applied Behavior Analysis**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak, 2015a.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um olhar sensível ao aluno. 2. ed. Rio de

Janeiro: Wak, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Campus Planaltina. Brasília, DF: IFB, 2012. Disponível em: HTTPS://WWW.IFB.EDU.BR/ATTACHMENTS/ARTICLE/6007/CPLA%20-%20T%C3%A9CNICO%20INTEGRADO%20AGROPECU%C3%A1RIA%202012.PDF. Acesso em: 21 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Campus Planaltina. Brasília, DF: IFB, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Campus Planaltina. Brasília, DF: IFB, [s.d.].

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MESIBOV, Gary B. *et al*. **The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders**. New York: Plenum Press, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2011.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo e inclusão escolar**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

9. Anexos

9.1 Anexo A – Grade Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

7.5 Carga Horária e Componentes Curriculares: Regime Anual

Área de Conhecimento			Carga Horária Anual			C/H
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	160	160	160	480
		Educação Física	80	40	80	200
		Artes (Cênicas, Visuais e Música)	80	80	---	160
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	120	120	120	360
		Física	80	80	80	240
		Química	80	80	80	240
		Biologia	80	80	80	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	80	80	80	240
		Geografia	80	80	80	240
		Filosofia	40	40	40	120
		Sociologia	40	40	40	120
	Subtotal		920	880	840	2640
Formação Específica	Agroecologia, Gestão Ambiental e Silvicultura		120	---	---	
	Anatomofisiologia e Saúde Animal		120	---	---	
	Ciência do Solo		120	---	---	
	Floricultura, Jardinagem e Paisagismo		80	---	---	
	Desenho, Construções Rurais / Irrigação e Drenagem		---	120	---	
	Máquinas e Mecanização Agrícola / Topografia		---	120	---	
	Manejo de Pragas, Doenças e Plantas Daninhas		---	80	---	
	Nutrição Animal e Forragicultura		---	80	---	
	Avicultura e Suinocultura		---	80	---	
	Piscicultura		---	40	---	
	Administração, Cooperativismo e Extensão Rural		---	---	120	
	Culturas Anuais		---	---	120	
	Fruticultura, Cafeicultura e Olericultura		---	---	160	
	Bovinocultura, Caprinocultura e Ovinocultura		---	---	120	
	Subtotal		440	520	520	1480
Parte Diversificada	Informática Instrumental		40	---	---	40
	Língua Estrangeira Moderna: Inglês/ Espanhol		40	40	80	160
	Subtotal		80	40	80	200
Carga Horária Total do Curso por Ano em hora/aula (50 minutos)			**1440**	**1440**	**1440**	**4.320**
Carga horária Semanal (hora/aula)			**36**	**36**	**36**	
Estágio Obrigatório (hora/relógio)			**160 h**			
Carga Horária Total do Curso em hora/relógio (60 minutos)			**3.600 h**			

9.2 Anexo B – Plano de Curso

PLANO DE CURSO

CNPJ:	**10.791.831.0001-82**
Razão Social:	**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**
Nome Fantasia:	**Instituto Federal de Brasília**
	***Campus* Planaltina**
Esfera Administrativa:	**FEDERAL**
Endereço:	**Rodovia DF 128, km 21 – Zona Rural**
Cidade/UF/CEP:	**Brasília – DF / CEP: 73.380-900/ Caixa Postal 08202**
Telefone/Fax:	**(61) 3905-5400**
Site Institucional:	**http://www.ifb.edu.br/**
Eixo Tecnológico:	**Recursos Naturais**

Habilitação: com a carga horária total	
Habilitação:	**Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**
Carga Horária:	**3.600 h**
Estágio:	**160 h**

9.3 Anexo C – Equipe

Reitoria IFB
Wilson Conciani
Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Nilton Nélio Cometti
Pró-Reitor de Ensino

Ana Carolina S. L. F. dos Santos
Diretora de Políticas para Ensino

Fernando Dantas de Araújo
Coordenador de Ensino Técnico

***Campus* Planaltina**

Adilson Jayme de Oliveira
Diretor Geral do *Campus* Planaltina

André Ferreira Pereira
Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão

Abiana Campos Mendes
Coordenadora Geral de Ensino

Adilson César de Araújo
Coordenador Pedagógico

Anna Carolina da Costa
Coordenadora do Curso Técnico em Agropecuária

Stênio Germano Pontes
Coordenador de Registro Acadêmico

Equipe Técnica
Abiana Campos Mendes
Adilson César de Araújo
Ana Paula Ganassoli
Anna Carolina da Costa
Dulce Regina de Souza
Lidiane Szerwinsk Camargos
Mislene Alves dos Reis

9.4 Anexo D – Sumário

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 6
1. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO 6
2. CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO 9
2.1 Planaltina 10
2.2 São Sebastião 11
2.3 Sobradinho 11
2.4 Paranoá 12
2.5 Brazlândia 12
2.6 Água Fria 13
2.7 Formosa 13
2.8 Planaltina de Goiás 13
3. JUSTIFICATIVA 14
3.1 Indicadores conjunturais e contexto socioeconômico regional 14
3.2 Motivos e necessidade da oferta de curso 16
4. OBJETIVOS 17
5. REQUISITOS DE ACESSO 18
6. PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO 19
6.1 Competências Gerais 19
6.2 Competências Específicas 20
7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 21
7.1 Estrutura Anual 21
7.2 Itinerário Formativo 22
7.3 Fluxograma do Curso e Duração em horas/aula e horas/relógio 23
7.4 Competências/Habilidades do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio 25
7.5 Carga Horária e Componentes Curriculares: Regime Anual 91
7.6 Estratégias Pedagógicas 92
7.7 Enfoque Pedagógico do Currículo 93
7.8 Atividade Prática Profissional 93
7.9 Estágio Obrigatório 94
8. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 95
8.1 Avaliação de Conhecimentos / Competências 95
8.2 Sistemática de Avaliação 99
8.3 Recuperação paralela 100
8.4 Conselho de Classe 101
9. APROVEITAMENTO DE COMPONENTES CURRICULARES QUANDO DA TRANSFERÊNCIA EXTERNA 102
10. CERTIFICADOS E DIPLOMAS 103
11. PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO 103
11.1 Quadro Demonstrativo dos Docentes 103
11.2 Quadro Demonstrativo de Apoio Técnico-administrativo 106
12. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS 108
12.1 Irrigação e Topografia 110
12.2 Mecanização 110
12.3 Avicultura 112
12.4 Bovinocultura 113
12.5 Ovinocultura 114
12.6 Suinocultura 114
12.7 Fábrica de Ração 115
12.8 Olericultura, Fruticultura, Grandes Culturas e Pastagem 115
12.9 Biblioteca e Acervo Bibliográfico 116
13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 117

9.5 Anexo E – Caracterização da Região

2.1 Planaltina

A Região Administrativa de Planaltina foi regulamentada em 1965 e está dividida em área urbana e rural. Possui uma área de 1.534,69 km^2, sendo 97,7% de área rural, com população total de 147.114 habitantes (SEPLAN-GDF, 2011).

A região possui uma rede hidrográfica constituída de mananciais de água, infraestrutura de apoio, malha viária, rede elétrica, escolas rurais de ensino fundamental, telefonia rural, setor comercial e comercialização agrícola. Cabe observar que se encontra instalada no seu território, entre outras empresas, uma unidade da EMBRAPA Cerrados, várias unidades da EMATER-DF, um *Campus* Rural da UPIS - Faculdades Integradas, além de um *Campus* da Universidade de Brasília.

Essa extensa área rural é composta pelos seguintes setores: Núcleos Rurais Pipiripau, Taquara, Tabatinga, Rio Preto, Santos Dumont, Riacho das Pedras; Colônias Agrícolas- São José, Sítio Novo e Estanislau; e pelas áreas isoladas Retiro do Meio, Monjolo, Rajadinha, Larga e Mestre D´Armas.

Os núcleos rurais de Taquara e Pipiripau – com seis mil habitantes, dentre os quais 500 são produtores rurais, se destacam pela alta produção de hortaliças; esta região é uma das maiores produtoras de pimentão cultivado do Brasil.

O núcleo rural Tabatinga se destaca pelo crescimento da atividade avícola; observa-se que DF é considerado grande produtor de frango, com mais de 13,5 milhões de cabeças, superando os municípios de Rio Verde-GO (8,9 milhões), Concórdia-SC (7,9 milhões) e Pará de Minas-MG (7,7 milhões). Vale ressaltar que esta atividade avícola movimenta um volume de recursos que gira em torno de R$ 100 milhões por ano e contribui para a formação do PIB agropecuário do DF. No geral das exportações, a avicultura representa 70% e é a campeã de exportações do segmento e de todo segmento de exportações do DF (ABEF, 2009).

9.6 Anexo F – Princípios de inclusão e diversidade do PPC

O reconhecimento da educação como instrumento de desenvolvimento humano e social contido no presente Plano de Curso se fundamenta na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996), na Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº11.892/2008), bem como consta do Projeto Pedagógico Institucional do IFB, que assume a educação como instrumento de "construção da autonomia pela inclusão social e pelo respeito à diversidade". Logo, a educação apresenta-se como meio de inserção social e de reparação das marcas históricas de injustiças sociais sofridas pelas classes populares deste país. Partindo desse pressuposto, o desafio consiste em articular a formação humanista com a preparação para o mundo do trabalho que valorize as dimensões técnicas, sociais, éticas, políticas, culturais e produtivas.

O Curso de Agropecuária, comprometido com a formação de técnicos competentes em suas áreas de conhecimento e com relevância social, deve considerar as seguintes dimensões no processo de formação global do educando: desenvolvimento econômico – planejamento da produção animal, vegetal e industrial; desenvolvimento social - sustentabilidade, agricultura familiar, segurança alimentar, bem-estar animal, irrigação, drenagem e extensão rural.

A formação dos técnicos em agropecuária possibilitará a atuação profissional em propriedades rurais, empresas comerciais, empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, parques e reservas naturais.

9.7 Anexo G – Diretrizes de atendimento diferenciado no PPC

O Conselho de Classe (CC) é um importante espaço de discussão, reflexão, participação coletiva e de autoavaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito de cada turma e da instituição de ensino. Como espaço democrático de debate, o CC possibilita visão geral do desenvolvimento educacional do estudante, da turma, das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, da intervenção da Coordenação Pedagógica (CPED), da Coordenação Geral de Assistência Estudantil (CGAE) e da gestão do *Campus* no contexto escolar. O CC se constitui como um canal imprescindível de crescimento coletivo com vistas ao aperfeiçoamento permanente do processo de ensino e da aprendizagem.

O Conselho de Classe será presidido pela Coordenação Pedagógica. Na ausência desta, por um professor participante escolhido consensualmente pelo grupo.

São atribuições do Conselho de Classe:

I) levantar as dificuldades da turma e dos alunos quanto à aprendizagem e relações interpessoais;

II) deliberar sobre ações e procedimentos pedagógicos visando superar as dificuldades de aprendizagem;

III) buscar o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas;

IV) avaliar coletivamente e de forma impessoal o processo educativo em suas múltiplas dimensões: relações pessoais, avaliação de critérios, instrumentos usados e resultados alcançados;

V) identificar os estudantes que necessitam de atendimento diferenciado;

9.8 Anexo H – Diretrizes avaliativas do PPC

Assim, a concepção de avaliação que se defende neste PC respalda-se nas dimensões técnicas do conhecimento, como também nos aspectos éticos, sociais, culturais e políticos. Portanto, a prática avaliativa do Curso de Agropecuária deve ter compromisso com formação integral do ser humano, conforme aponta a LDB em seu artigo 24, que estabelece que a avaliação da aprendizagem será contínua, sistemática e cumulativa, tendo o objetivo de promover os discentes para a progressão de seus estudos. Na avaliação predominarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, presentes tanto no domínio cognitivo como no desenvolvimento de hábitos e atitudes. O processo de avaliação deve ser composto de etapas progressivas, com desafios contextualizados e significativos.

Segundo o art. 13 da LDB, os docentes incumbir-se-ão de: I) participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II) elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III) zelar pela aprendizagem dos alunos; IV) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V) ministrar os dias letivos e horas/aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

A partir do respaldo legal preconizado pelo art. 13 da LDB, o presente Plano de Curso reconhece que o sucesso e/ou fracasso escolar é uma responsabilidade de todos, o que exige ações coordenadas e integradas na busca solidária de soluções para os possíveis problemas de ensino e aprendizagem evidenciados no contexto escolar.

A avaliação, parte integrante do processo de aprendizagem, tem como objetivo o acompanhamento e a verificação da construção dos saberes trabalhados pela instituição educativa, com vistas a aperfeiçoar e a orientar as ações pedagógicas. Uma vez que o conhecimento não se impõe por meio de ameaças, da coerção e da força, a avaliação tem de ocorrer de forma processual, transparente e dialógica, em que as finalidades pretendidas sejam claramente expostas ao educando, possibilitando, assim, a autoavaliação e a reflexão permanentes das práticas educativas.

Uma vez que avaliar é muito mais do que medir, pois envolve diferentes instrumentos, momentos e intenso processo de monitoramento dos procedimentos adotados no dia a dia, os instrumentos de avaliação da aprendizagem deverão ser formulados de modo que levem o discente ao hábito da pesquisa, à reflexão, à criatividade e estimule a capacidade de autodesenvolvimento, de autoavaliação e de socialização. Nesse sentido, os instrumentos podem ser os mais variados possíveis, de acordo com as peculiaridades de cada processo educativo, tais como: teste diagnóstico, projetos, painéis integrados, fichas de observação, atividades individuais de pesquisa bibliográfica, demonstração prática, questionários, dinâmicas, provas escritas com e/ou sem consulta, seminários, pesquisa de campo, estudo de caso, resolução de problemas, elaboração e execução de projetos experimentais, trabalhos de equipe, debates, portfólio/dossiê de acompanhamento individual, relatórios individuais, participação de eventos sociais, políticos, artísticos ou culturais, produção científica, artística ou cultural, dentre outros.

Para efeito de promoção, o discente será avaliado quanto ao rendimento escolar e à assiduidade e pontualidade, devendo o docente também levar em conta a participação e envolvimento dos estudantes, a capacidade de mobilização na resolução das questões propostas, o compromisso com a disciplina, o espírito de solidariedade, cooperação e de trabalho em equipe, a criatividade e a criticidade. Há a obrigação legal de cumprimento mínimo de 75% da frequência no cômputo total das aulas ministradas no ano letivo.

A proposta pedagógica do curso prevê uma avaliação contínua e cumulativa, a qual assume, de forma integrada, no processo de ensino e de aprendizagem as funções diagnóstica,

formativa e somativa. Essas funções devem ser utilizadas como princípios para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades. Para tanto, torna-se necessário destacar os seguintes encaminhamentos:

- Construção de um "clima" respeitoso, colaborativo e favorável à aprendizagem, de forma a valorizar e respeitar a diversidade de opiniões e de pensar presentes no interior da sala de aula;
- Deposição de expectativas positivas em relação ao potencial dos estudantes;
- Adoção de procedimentos de avaliação contínua e cumulativa;
- Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- Inclusão de tarefas contextualizadas e significativas para o mundo do estudante e para o curso de Agropecuária;
- Promoção de espaços que garantam o diálogo permanente com o estudante sobre as práticas avaliativas de modo a garantir a transparência no processo de avaliação;
- Opção por conhecimentos significativos que colaborem com a formação integral do estudante;
- Clareza e divulgação dos critérios e procedimentos a serem adotados na avaliação;
- Criação de grupos de discussão com os alunos sobre os critérios adotados, promovendo a avaliação dialógica, a autoavaliação e a autonomia do estudante.
- Coerência da avaliação proposta com os princípios e as finalidades da educação contidos no Plano de Disciplina, no Plano de Curso, no Projeto Pedagógico Institucional e nos princípios contidos na LDB.
- Garantia de atividades de recuperação paralelas aos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Consideração e valorização das aptidões dos alunos-aos seus conhecimentos prévios e o domínio atual dos conhecimentos que contribuam para a construção do perfil do futuro egresso;
- Oferta de *feedback* dos resultados alcançados pelos estudantes no processo avaliativo;
- Publicização dos resultados da avaliação aplicadas aos estudantes, bem como a devolução ao estudante de todos os instrumentos avaliativos usados no decorrer do processo.

8.2 Sistemática de Avaliação

A sistemática de avaliação do curso se desenvolverá em quatro bimestres:

A avaliação da aprendizagem se realizará mediante instrumentos distintos que contemplem as diferentes formas de conhecimento – teóricos e práticos:

- Deverão ser utilizados no mínimo dois diferentes instrumentos de avaliação por bimestre letivo;
- Os professores da área técnica devem, obrigatoriamente, aplicar pelo menos um instrumento de avaliação que enfoque os aspectos práticos de sua disciplina;
- A atribuição dos pesos das avaliações ficará a critério de cada docente, considerando a natureza da disciplina ministrada, o perfil da turma e os objetivos formativos do curso;
- A nota final do bimestre (NB) corresponderá ao somatório/média das avaliações feitas ao longo do período, respeitando-se o máximo de 10 (dez) pontos, e deverá ser registrada no diário de classe.
- Será adotado o sistema de fracionamento de nota com apenas uma casa decimal após a vírgula. O arredondamento de notas obedece ao sistema universal na primeira casa decimal e aplica-se diretamente em cada nota. Por exemplo, 0,25 arredonda-se para 0,3, enquanto 0,24 arredonda-se para 0,2.

A nota atribuída ao discente será bimestral, por disciplina, de 0 a 10, sendo que a nota final (NF1) será a média aritmética simples dos pontos obtidos pelo aluno nos quatro bimestres (NB1+NB2+NB3+NB4/ 4):

- O aluno deve ter aproveitamento igual ou superior a 50% no cômputo das notas bimestrais. (NF1 $\geq$ 5 resultado que APROVA O ALUNO; NF1 $<$ 5 resultado que implica na realização da prova de recuperação final.)
- A prova de recuperação final terá pontuação de 0 a 10.

- O aluno que não obtiver NF1 igual ou superior a 5 em mais de uma unidade curricular poderá fazer provas de recuperação final, independente da quantidade de unidades curriculares que não tenha conseguido atingir a média mínima.
- A prova de recuperação final será uma avaliação de todo o conteúdo trabalhado nos quatro bimestres do ano letivo. Será aprovado na disciplina o aluno que obtiver aproveitamento igual ou superior a 50% na média aritmética simples dos pontos obtidos pelo aluno nos quatro bimestres (NF1) e na prova de recuperação final (NRF), [(NF1+NRF)/2 = nota final (NF)]. (NF ≥ 5 resultado que APROVA O ALUNO; NF < 5 resultado que REPROVA O ALUNO.)
- Uma vez cumprido o requisito de frequência mínima igual a 75% do cômputo total das aulas do ano, será promovido para o ano seguinte o aluno que:
  - Após as provas recuperação final obtiver NF igual ou superior a 5 em todas as disciplinas.
  - Após as provas de recuperação final não obtiver NF igual ou superior a 5 em até duas disciplinas. Haverá sistema de dependência direcionado aos estudantes que se encontrem nesta situação.

8.3 Recuperação paralela

Este Plano de Curso reconhece que os estudantes que se encontram em situação de fracasso escolar devem ser ajudados, e não excluídos do processo educativo. Desse modo, assume o compromisso de oferecer as condições favoráveis à aprendizagem para que esses estudantes superem tais defasagens. A LDB no seu art. 24, inc. V, preconiza que a verificação do rendimento escolar observará, entre outros critérios "a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos."

Dentro de um projeto pedagógico consistente a recuperação é um direito do estudante, devendo ser organizada para atender aos problemas específicos de aprendizagem que alguns apresentam, e isso não ocorre em igual quantidade em todos os componentes curriculares nem em épocas pré-determinadas no ano letivo. A recuperação da aprendizagem precisa ser imediata e contínua, assim que forem constatadas situações de fracasso escolar.