

Alunos com necessidades educacionais específicas: percepção docente

Students with specific educational needs: teacher perception

Marcia Goretti Ribeiro Grossi*
Polliane de Jesus Dorneles OLiveira**

Resumo

Diante da questão: os professores que trabalham nos *Campi* I e II do CEFET-MG se sentem preparados para receber nas salas de aula alunos com NEE? Foi realizada uma pesquisa que teve o objetivo de verificar a percepção dos professores lotados nos *Campi* I e II do CEFET-MG no que tange à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Para tal, foi realizada em 2021, uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Quanto ao procedimento técnico, foi realizado um estudo de caso no CEFET-MG, no qual participaram 151 professores. Dentre os resultados, destaca-se que a maioria dos professores encontra obstáculos quando recebem em suas salas de aula alunos com alguma NEE. O motivo pode ser a falta de conhecimento sobre o que sejam as NEE; por não terem familiaridade com as Tecnologias Assistivas (TA), uma vez que mais da metade dos professores afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre essas tecnologias; ou ainda, por não saberem como acontece o processo de inclusão no CEFET-MG. Portanto, espera-se que essa pesquisa traga novos olhares no que tange à inclusão no CEFET-MG, proporcionando novas possibilidades para que os alunos com NEE realmente sejam incluídos nas salas de aula regulares.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Tecnologias Assistivas (TA). Alunos. Professores.

* Doutora em Ciências da Informação pela UFMG. Líder do grupo de pesquisa AVACEFETMG; Professora titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) lotada no departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Brasil; E-mail: marciagrossi01@gmail.com

** Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET- MG. Membro do Grupo de pesquisa AVACEFETMG; E-mail: polliane01@yahoo.com.br

Abstract

Faced with the question: Do teachers who work at Campi I and II of CEFET-MG feel prepared to receive students with SEN in the classroom? A survey was carried out with the objective of analyzing the practice of teachers working in Campi I and II of CEFET-MG regarding the inclusion of students with Specific Educational Needs (SEN). To this end, in 2021, a research with a qualitative approach, of the descriptive type, was carried out. As for the technical procedure, a case study at CEFET-MG was carried out, in which 151 teachers participated. Among the results, it is highlighted that most teachers encounter obstacles when they receive students with some SEN in their classrooms. The reason could be the lack of knowledge about what SEN are; for not being familiar with Assistive Technologies (AT), since more than half of the teachers said they had no knowledge of these technologies; or even because they do not know how the inclusion process in CEFET-MG happens. Therefore, it is expected that this research brings new perspectives regarding inclusion in CEFET-MG, thus providing new possibilities for students with SEN to really be included in regular classrooms.

Keywords: Specific Educational Needs (SEN). Assistive Technologies (AT). Students. Teachers.

Introdução

Nos últimos anos, observa-se um aumento do número de alunos com deficiência matriculados nas classes comuns de escolas regulares. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que em 2020 tiveram 1,3 milhão de matrículas, o que significou um aumento de 34,7% em relação a 2016. Destaca-se que para fazer o levantamento desse número, o INEP considerou “os alunos com alguma necessidade especial, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas” (INEP, 2020, *online*).

De acordo com o último Censo Demográfico Brasileiro, de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 45 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência. Entre as citadas estão: deficiência auditiva, visual, mental/intelectual e motora. Ressalta-se que essas deficiências são classificadas a partir de uma escala relacionada à gravidade, passando do grau leve ao grau severo.

No que se refere à concepção sobre os alunos com Necessidades Especiais (NE), percebe-se uma mudança ao longo dos anos. Até o século XIX, ocorreram várias expressões para se referir ao atendimento educacional às pessoas com NE, tais como: “Pedagogia teratológica, Pedagogia de anormais, Pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa” (MAZZOTTA, 2011, p. 18) e, no século XIX, há o início do atendimento educacional para os deficientes intelectuais.

A partir do século XX, “principalmente com o desenvolvimento de áreas de saber afins, começaram a surgir experiências educacionais alternativas de atendimento a essa população” (DINIZ; RAHME, 2004, p. 112). Isso iniciou um movimento de deslocar o atendimento das pessoas com NE da esfera médica e assistencialista para um modelo inclusivo, principalmente dentro do contexto escolar, partindo do surgimento das escolas especiais e da integração das pessoas com NE.

Incluir essas pessoas na educação passou a ser obrigatório, fazendo necessária a adaptação tanto do modelo escolar quanto dos profissionais inseridos na escola. Para Mantoan (2003), na educação, o ensino curricular está organizado em disciplinas, o que isola e separa os conhecimentos em vez de reconhecer suas inter-relações, de forma que tem separado os alunos

em duas categorias: os normais e os deficientes. Acredita-se que a inclusão deve ser discutida pela sociedade para refletir sobre a entrada das pessoas com deficiência no processo educativo para pensar novas formas de pensar a educação para que a exclusão seja evitada.

Em relação ao nível institucional, referindo à formação dos profissionais que trabalham diretamente com as pessoas com NE no Brasil, existem fundamentos legais que legitimam a atuação do profissional de educação para o atendimento da pessoa com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 61 (revogado pela Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009), ressalta a formação e a competência do professor para o ensino regular e superior.

No que diz respeito à formação do professor, existe a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 2, de 1º de julho de 2015, com diretrizes para formação inicial de professores, em nível superior, incluindo licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas e para cursos destinados ao desenvolvimento profissional para o exercício do magistério.

Referindo-se especificamente à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), foco desta pesquisa, faz mais imperativo no processo da inserção da inclusão o uso das Tecnologias Assistivas (TA). A TA “é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (BERSCH; TONOLLI, 2006, p. 2). E, o seu desconhecimento contribui com as barreiras educativas para os alunos com NE.

Nas universidades federais e na instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi instituída a política de cotas pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Essa dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O artigo 3º instaura a reserva de vagas para “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência” (BRASIL, 2012, *online*). Há algumas instituições de ensino que oferecem a EPT, entre essas, está o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Nele há oferta de cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Um aspecto que deve ser mencionado é o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que se refere às necessidades dos alunos que possuem altas capacidades ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não possuem, necessariamente, alguma deficiência, mas também precisam ser vistos no processo de inclusão.

Diante do apresentado, surgiu a questão norteadora desta pesquisa: os professores que trabalham nos *Campi* I e II do CEFET-MG se sentem preparados para receberem nas salas de aula alunos com NEE? Para responder a essa questão, este artigo teve como objetivo verificar a percepção dos professores lotados nos *Campi* I e II do CEFET-MG no que tange à inclusão de alunos com NEE.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida em 2020-2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, a qual fez um estudo sobre a inclusão dos alunos com deficiência nesta instituição de ensino (OLIVEIRA, 2021).

Referencial teórico

A inclusão dos alunos com necessidades especiais: principais legislações

Na busca da legitimação da educação, existem várias legislações que orientam as ações para o acesso e a permanência dos alunos no que diz respeito à inclusão. Mazzotta (2011) elucida que o atendimento especial à pessoa com deficiência inicia-se no Brasil, com o Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, quando foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro. Em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, mudou-se o nome da escola para Instituto Benjamin Constant. Nessa escola, em 1942, foi editada a primeira revista em Braille no Brasil. Após a Portaria nº 504, de 17 de setembro de 1949, eram distribuídos livros em Braille às pessoas cegas.

Só a partir da Constituição Federal de 1988 é que se verifica avanços significativos para a educação escolar das pessoas com deficiência. Ela elege como um dos princípios para o ensino de qualidade a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I), entendendo a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso V).

Já a década de 90 o marco foi a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, traz em seu artigo 5º que “será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, objetivando assegurar a todos o direito de acesso e permanência na escola.

Nesta mesma década, foi promulgada a LDB nº 9.394/1996, que, no seu artigo 4º, se refere ao atendimento especializado: ele deve ser “gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1966, *online*). Esse entendimento foi ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando dispõe sobre professores de classes comuns e do ensino especial, capacitados e especializados para o atendimento aos alunos com NE.

No ano de 2002, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, não podendo substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, sendo essa a base. E, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras.

Passados cinco anos, é promulgado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes do *Compromisso Todos pela Educação* a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. E, em 2010, a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República promulgou a Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, alterando a nomenclatura dada às *pessoas portadoras de deficiência* para *pessoas com deficiência*. Após a mudança de nomenclatura, as pessoas com deficiência acrescem os direitos já adquiridos com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

No ano de 2016, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, sendo que, a partir desse momento, essas instituições começam a receber os alunos com algum tipo de NE.

Um ano após, a Portaria Normativa nº 9, de 5 maio de 2017, altera a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, sobre a Política de Cotas, aumentando a “proporção no total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição” (BRASIL, 2017, *online*).

Diante do exposto, pode-se afirmar que não é a falta de lei que tem impedido o acesso e a permanência dos alunos com NE nas escolas, pois possuímos vários aportes legais para defender os direitos da inclusão. E, outro aspecto que precisa ser debatido para que essa inclusão possa acontecer é o uso das TA nas escolas.

Tecnologia Assistiva

Para Bersch (2017, p. 2) o objetivo da TA é “proporcionar à pessoa com NE uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho”. O Quadro 1 apresenta algumas possibilidades de categorizar as TA.

Quadro 1 – Categoria de TA

Categoria da TA	Definição	Exemplos da categoria
1 - Auxílios para a vida diária e vida prática	Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou facilitam o cuidado de pessoas com NE.	Talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoadores, velcro, recursos para transferência, barras de apoio e outros.
2 - Comunicação aumentativa alternativa (CAA) e Comunicação aumentativa (suplementar) (CSA)	Destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender.	Prancha de comunicação impressa, vocalizadores de mensagens gravadas, prancha de comunicação gerada com <i>software</i> específico.
3 - Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial.	Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adequações em banheiros e mobiliários.

4 - Órteses e próteses	Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo. Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, função e/ou estabilização.	Próteses e órteses.
5 - Recursos de acessibilidade ao computador	Permitem que as pessoas com deficiência usem o computador.	Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, <i>softwares</i> especiais (reconhecimento de voz).
6 -Sistemas de controle de ambiente	Sistemas eletrônicos que permitem as pessoas com limitações moto-locomotoras controlar remotamente aparelhos eletroeletrônicos.	Aparelhos eletroeletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados no quarto, sala, escritório, casa e arredores.
7 - Adequação Postural	Refere-se à seleção de recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corporal.	Recursos que auxiliam e estabilizam a postura deitada e de pé, as almofadas no leito ou os estabilizadores ortostáticos, entre outros.
8 - Auxílios de mobilidade	Melhoria da mobilidade pessoal da pessoa com NE.	Bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas.
9 - Auxílios para ampliação para pessoas cegas ou com baixa visão	Auxílio para pessoas cegas ou com baixa visão.	Auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas, <i>softwares</i> ampliadores de tela, entre outros.
10 - Mobilidade em veículos	Acessórios que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir e facilitadores de embarque e desembarque.	Veículos adaptados, elevadores e rampas para cadeiras de rodas.
11 - Esporte e Lazer	Recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer.	Cadeira de rodas/basquete, bola sonora, auxílio para segurar cartas e prótese para praticar esportes.
12 - Auxílios para surdos ou com déficit auditivo	Auxílio para as pessoas surdas ou com algum déficit auditivo.	Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, entre outros.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021), baseado em Bersch (2017) e Bersch e Tonolli (2017).

Cabe sublinhar que não existe uma TA melhor que a outra, isso será definido de acordo com a necessidade de cada pessoa. Ao pensar nas categorias da TA, deve-se lembrar de

que para cada NE há uma TA, não podendo pensar de uma maneira única como se uma necessidade fosse igual para todas as pessoas.

No contexto escolar, o uso das TA é de suma importância que o professor e a equipe multidisciplinar não confundam Tecnologia Educacional com TA. Ao utilizar a primeira em uma sala de aula como, por exemplo, um *software* educacional para a aprendizagem de matemática por todos os alunos da mesma sala e do mesmo jeito, isso não se caracteriza como um recurso de TA. Para Bersch (2017), uma tecnologia é considerada uma TA quando é usada só para um aluno específico, de acordo com a sua comorbidade, para romper barreiras, sejam elas educacionais, de alguma cognição específica ou sensorial, promovendo participação ativa desse aluno nas atividades e nos processos educacionais.

Bersch et al. (2007) já alertavam que a abordagem classificatória das TA não deve servir como um fator limitante para o desenvolvimento do aluno e “um atendimento completo de TA só ocorre quando é oferecido ao usuário um seguimento adequado. Este seguimento envolve ajustes, treinamentos, adequações e personalizações” (BERSCH et al., 2007, p. 146). As autoras complementam afirmando que a TA lida com as diversidades da necessidade humana, e isso depende da ação integrada e complementar das disciplinas, dos profissionais envolvidos, unidos em prol de um benefício comum: o bem-estar e a inclusão do aluno.

Metodologia

Esta pesquisa, realizada em 2021, teve uma abordagem qualitativa. No que tange aos tipos de pesquisa científica, optou-se pelo uso da pesquisa descritiva e, quanto ao procedimento técnico, foi realizado um estudo de caso no CEFET-MG. Os sujeitos da pesquisa foram os professores lotados nos *Campi* I e II, ambos localizados em Belo Horizonte - Minas Gerais. Durante a realização da pesquisa, o total de professores desses dois *campi* eram 504, os quais lecionam nos cursos técnicos, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Todos foram convidados a participar da pesquisa, sendo que 151 (29,96%) professores aceitaram participar da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados usado foi um questionário, o qual possuía 18 questões, sendo 13 de múltipla escolha e cinco abertas, as quais foram elaboradas para poder verificar: o perfil dos participantes da pesquisa (gênero, idade; formação acadêmica, titulação máxima e, se tinham alguma formação relacionada com a Educação Especial); atuação dos participantes da pesquisa enquanto docente no CEFET-MG (tempo de atuação como professor; conhecimentos sobre as NEE; experiência com alunos com NEE e/ou alguma deficiência; experiências com as TA; conhecimentos acerca das políticas relacionadas com o tema inclusão).

O questionário foi enviado por *e-mail* e por *WhatsApp* através do *Google Forms*, não sendo obrigatória a identificação do professor. Vale informar que caso o professor fosse lotado em mais de um curso, o questionário deveria ser respondido somente uma vez por profissional, referente ao seu cargo com maior carga horária. A coleta de dados só teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG, o qual está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), com o número 4.577.741. Logo, visando atingir o objetivo proposto, esta pesquisa foi dividida em cinco etapas:

1ª etapa: identificar o perfil dos professores participantes da pesquisa.

2ª etapa: verificar se esses professores têm conhecimentos sobre políticas ou programas para o atendimento especializado dos alunos com NEE.

3ª etapa: mapear as NEE levantadas por esses professores.

4ª etapa: verificar o uso das TA pelos professores, relacionando - as com as categorias de TA apresentadas no Quadro 1 desta pesquisa.

5ª etapa: verificar a prática na sala de aula com a presença de alunos com NEE.

Apresentação dos dados e suas análises

Perfil dos professores participantes da pesquisa

A maioria (56,35%) dos professores declarou do sexo masculino; 42,4% do sexo feminino; 0,7% não declarou o seu gênero e; 0,7% assinalou a opção de outros, mas não especificou a resposta. Em relação à idade, a maioria dos professores 33,8% pertence à faixa etária de 41 a 50 anos; 33,1 % possuem mais de 50 anos; 21,9% estão na faixa etária entre 36 e 40 anos; 10,6% têm entre 31 e 35 anos, 0,7% assinalou ter entre 26 e 30 anos e; nenhum professor está entre 20 e 25 anos de idade.

No que diz respeito à área de formação dos professores, 35,1% são da área de Ciências Exatas e da Terra; 27,2% são da área das Engenharias; 11,9% são da área da Linguística, Letras e Artes; 11,3% são das Ciências Sociais Aplicadas; 9,9% são da área de Ciências Humanas; 2,6% são da área de Ciências Biológicas; 1,3% são da área das Ciências da Saúde e; 0,7% é da área de Ciências Agrárias. Nota-se, que a maioria dos professores é da área de Ciências Exatas e da Terra, o que se já era esperado por essa instituição, no qual a pesquisa foi realizada, ser um centro profissional e tecnológico.

Sobre a formação continuada dos professores, a maioria (94,75) possui pós-graduação a nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), 4% possuem pós-graduação a nível *lato sensu*; 1,3% possuem somente a graduação.

Quanto ao tempo de atuação no CEFET-MG, a maioria (51,7%) possui mais de oito anos na instituição; 34,4% possuem entre cinco a oito anos; 9,3% possuem de um a dois anos e; 4,6% possuem de dois a quatro anos de trabalho no CEFET-MG.

94,7% nunca tiveram alguma formação sobre NEE ou deficiência. Dentre os 5,7% dos professores que afirmaram ter alguma formação relacionada a esse tema, um fez uma especialização em pessoas com necessidades; um fez uma Especialização em Psicopedagogia; um fez um curso de Libras; um fez um curso de formação no CEFET-MG; um fez um curso de *Design* profissional e dois participaram de palestras sobre o tema.

Esse resultado contraria o que prega as legislações sobre este tema como, por exemplo, a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, a qual considera e recomenda a inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Interagem com Pessoas com NE. Também a LDBN (9.394/1996), em seu artigo 18, o qual trata da questão da capacitação de professores que forem atuar em classes comuns que possuem alunos com necessidades especiais de nível médio e superior, sendo incluídos conteúdos sobre a Educação Especial.

O que os professores conhecem sobre Políticas ou programas para o atendimento especializado dos alunos com NEE

A maioria dos professores (52,99%) afirmou que não conheciam nenhum programa ou política sobre esse tema. A seguir, alguns de seus relatos (os professores foram numerados para não terem seus nomes identificados):

Professor 1: *No CEFET, não conheço programa neste sentido.*

Professor 2: *No CEFET desconheço qualquer uma.*

Professor 3: *No CEFET não conheço. Mas a escola que meu filho frequenta, tem vários recursos que são empregados para a adesão destas crianças ao ensino convencional.*

Professor 4: *Sei que a LDB estabelece políticas para o ensino de alunos com necessidades especiais e sei que a instituição possui (por exigência legal) um núcleo para dar suporte a este atendimento.*

Professor 4: *No CEFET não vejo isso. O que percebo é que há tentativas para criação de um núcleo.*

Professor 6: *Vagamente.*

Professor 7: *Fui informado que o CEFET-MG pratica essa política desde a seleção até a formação completa dos discentes. Isto por meio da política de cotas e do acompanhamento pessoal de cada caso. Inclusive com a presença de monitores especializados.*

Professor 8: *No CEFET não há política de atendimento. Os atendimentos estão sendo feito pela coordenação pedagógica, política estudantil e direção de campus.*

Professor 9: *Não. Apenas já ouvi falar vagamente sobre a existência de leis que garantiriam certos direitos a alunos portadores de laudos sobre transtornos psicológicos específicos.*

Professor 10: *Conheço programas por ouvir dizer, por seguir o que acompanha nas redes estaduais e municipais, mas não no CEFET-MG.*

Professor 11: *No CEFET, tínhamos o NINA (recente), um setor voltado para esse atendimento, porém ele não existe mais.*

Os 47,01% dos professores que declararam conhecer essas políticas ou programas, as identificaram (Tabela 1). Pelos dados dessa Tabela, constata-se que a política sobre Libras foi a mais citada, talvez por ser reconhecida como a língua oficial das comunidades surdas brasileiras. O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) foi 2ª mais citado.

Salienta-se que, segundo dados do *site* do CEFET-MG, o NAPNE é setor responsável por apoiar os alunos com NEE desta instituição de ensino e está ligado à Coordenação Geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID), criado no ano de 2012. No que tange à política de cotas, só um professor disse conhecê-la.

Tabela 1 – Políticas ou programas citados pelos professores para o atendimento especializado dos alunos com NEE

Políticas ou programas	Quantidade
Política sobre Libras	10
NAPNE	8
Apenas as pedagogas e a psicóloga	3
Lei 13.146/15	3
Coordenação Geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID)	1
LDBN (1996)	1
Política de cotas	1
Já ouvi falar	7
Disseram que conheciam, mas não especificaram	37
Não conheço	80

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

As NEE levantadas pelos professores

25,8% dos professores declararam que, em suas salas de aula, tem alunos com NEE. Esses professores disseram que nem sempre são informados pela instituição sobre as NEE, ficando a cargo dos mesmos fazerem as observações, bem como as intervenções específicas a cada caso. Na Tabela 2, estão listadas as NEE que os professores informaram que seus alunos possuem.

Tabela 2 – NEE específicas indicada pelos professores

NEE	Quantidade
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	14
Deficiência visual	6
Deficiência auditiva	6
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	5
Deficiência física	4
Dislexia	3
Paralisia cerebral	3
Síndrome de Irlen	2
Superdotação	1
Discalculia	1
Autismo + deficiência visual + dificuldade de locomoção	1
Síndrome de deleção do cromossomo 18q	1

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

Pelos dados da Tabela 2, identifica-se que a maioria dos professores relatou ter aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é um Transtorno Global do Desenvolvimento

(TGD), segundo o Código Internacional de Doenças (CID-10). O TGD inclui o autismo infantil, autismo atípico, Síndrome de Rett, outros Transtornos Desintegrativos da Infância, Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, outros e Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento.

Ainda de acordo com o CID-10, as pessoas com essa condição têm como característica um padrão de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Muitas pessoas com TEA têm a “tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras” (CID-10, 1993, p. 248).

As Altas Habilidades/Superdotação apareceram uma vez. Normalmente os alunos com Altas Habilidades/Superdotação são identificados como alunos *inteligentes ou que não possuem dificuldades* (resposta apresentada por um professor no questionário). Para Guenther (2011), um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação não necessariamente terá uma vida escolar com êxito total, podendo haver habilidades com lacunas.

A deficiência visual foi citada seis vezes. Percebe-se pelo relato de alguns professores, que eles possuem alunos com baixa visão ou cegueira total nas salas de aula:

Professor 11: *tenho um aluno com deficiência visual (85%).*

Professor 12: *tenho uma aluna com baixíssima visão (não sei o nome), mas ele não enxerga bem.*

Professor 13: *tenho um aluno com uma perda grave de visão.*

Professor 14: *não sei direito o que ele tem, mas ele enxerga pouco e precisa que os textos e avaliações estejam com letra grande.*

A deficiência física foi citada pelos professores quatro vezes. Um deles respondeu: *tenho um aluno com perna mecânica*. Outro professor citou: *tenho uma aluna no curso de Letras com deficiência física*. Um outro relato: *um aluno que tem deficiência física (sem uma das pernas)*. E mais um: *tenho um aluno de ensino médio com dificuldades físicas relevantes*.

A deficiência auditiva foi citada por seis professores. A realidade dos alunos com deficiência auditiva em relação à aprendizagem e ao ensino nas salas de aula regulares é apontado por Moura (2006, p. 16) ao citar que “a educação ofertada aos surdos em nosso contexto educacional ainda é pautada por concepções que levam em conta o ensino de uma única língua, ou seja, da língua portuguesa como majoritária, a partir do ensino da sua gramática” O autor ainda afirma que a “Libras é pouco valorizada nas escolas e em nossa sociedade, desfavorecendo o surdo em seu desenvolvimento social e desempenho acadêmico” (p. 16).

O problema é que muitas vezes o professor da sala de aula regular não possui o conhecimento para auxiliar o aluno, sendo necessária a presença de um tradutor. Nessa questão do questionário, um professor escreveu: *Tenho uma aluna com deficiência auditiva que precisa de apoio de uma tradutora de Libras. Essa tradutora citada seria um apoio para esse aluno na sala de aula*.

O TDAH citado por cinco vezes. Esse é o transtorno “neurobiológico mais comum da infância e da adolescência, de causas ainda desconhecidas” (RELVAS, 2015, p. 88). A inclusão desses alunos tem trazido muitos questionamentos. “Se por um lado, há uma clara e

boa vontade por parte dos professores e da escola para adaptar estas crianças; por outro, há um desconhecimento do assunto, e é uma tarefa árdua em uma classe numerosa e diversificada” (RELVAS, 2015, p. 88). O TDAH pode gerar dificuldades nos relacionamentos afetivos e sociais vividos pela pessoa e, no contexto escolar, a impulsividade gera rejeições entre os colegas e os professores, que, muitas vezes, não compreendem o transtorno e os sintomas relacionados a ele (DESIDÉRIO, 2007).

A Dislexia foi citada três vezes. Essa é um transtorno específico da aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizado pela baixa capacidade de decodificação e soletração. A pessoa com Dislexia tem pouco domínio da leitura, e, por isso, pode estar diretamente “relacionada aos problemas de lateralidade, à organização espacial, à organização temporal, ao atraso de linguagem, aos problemas de ordem afetiva e aos antecedentes hereditários. Acompanha também problemas de escrita” (RELVAS, 2015, p. 71).

Outro transtorno citado por um professor foi a Discalculia, que é considerado um transtorno de aprendizagem, descrita no CID-10 (1993) como o transtorno específico de habilidades aritméticas. Essas dificuldades em aritmética “não devem ser decorrentes de ensino grosseiramente inadequado ou dos efeitos diretos de defeitos de função visual, auditiva ou neurológica” (CID-10, 1993, p. 243).

A paralisia cerebral (PC) foi citada três vezes pelos professores. Relvas (2015) explica que o termo PC é designado para um grupo de pessoas que têm condições clínicas, “caracterizados por distúrbios motores e alterações posturais permanentemente, de etiologia não progressiva, que ocorre no cérebro imaturo, podendo ou não estar associado às alterações cognitivas” (RELVAS, 2015, p. 93). A autora complementa que a pessoa com PC “depende de exposição contínua à aprendizagem” (RELVAS, 2015, p. 94). Dessa forma, para a aquisição da linguagem, alguns fatores são de suma importância, tais como: ter o sistema nervoso central e sensorial íntegros, os processos perceptuais e a estimulação do ambiente. As pessoas com PC devem ser tratadas por uma equipe multidisciplinar.

A síndrome de Irlen foi citada por dois professores. Um deles relatou sobre a dificuldade de ter alunos com essa síndrome na sala de aula: *eu tenho um aluno com síndrome de Irlen ele tem muita dificuldade para acompanhar as aulas e apresenta um grande desinteresse*. Esses fatores podem ocasionar o desinteresse citado pelo professor, no seu relato, ao comentar sobre o seu aluno com a síndrome de Irlen. As dificuldades enfrentadas por esse aluno causam uma desmotivação em realizar as atividades escolares e até mesmo para participar das aulas dos professores.

Por fim, a síndrome de Deleção do Cromossomo 18q foi citada uma vez. Essa síndrome é rara e, está relacionada com desordens múltiplas com anormalidades associadas à desordem mental. Observa-se cada vez mais uma dificuldade em relação à inclusão dos alunos com NEE nas salas de aulas. Muitas vezes os professores não tiveram uma formação durante a graduação, pois, na EPT, não há obrigatoriedade pela licenciatura, e a inclusão pode ser estudada através de especializações e cursos arcados quase sempre pelo próprio professor.

O uso das TA pelos professores

50,3% dos professores afirmaram não conhecer as TA; 24,5% já ouviram falar sobre TA, mas não sabem exatamente do que se trata; 21,2% disseram já ter ouvido falar, mas não

sabem utilizar; 4% usam as TA com facilidade. Esse resultado é preocupante, pois “se queremos ver tecnologia ter mais impacto nas escolas e nas organizações de treinamento, precisamos ter como nossa principal prioridade a preparação de bons professores” (KEARSLEY, 1993, p. 4). Os professores também indicaram quais TA eles conhecem ou utilizam na sala de aula (Tabela 3).

Tabela 3 – TA citadas pelos professores

TA	Quantidade
Sintetizadores de voz para leitura de texto	8
Comunicação alternativa e aumentativa	5
Libras	5
Aparelho de surdez	4
Braille	3
Órteses	2
Rampas	2
Dosvox	1
Bengala	1
Audiodescrição	1
Software bilíngue para surdo	1
Fonte maior e pincel azul para quadro	1
Conversor de textos	1
Lentes de aumento	1
Lupa eletrônica	1
Be My Byes	1

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

A CAA foi citada cinco vezes pelos professores. Ela está indicada no Quadro 1 apresentado nesta pesquisa, na categoria 2. Para Sartoretto e Bersch (2020), a CAA é destinada a atender as pessoas que não falam ou não tem a escrita funcional, essa valoriza a expressão da pessoa a partir de outros meios sem ser a fala, como gestos e expressões, objetivando a ampliação da comunicação e das aptidões pessoais e é organizada a partir de auxílios externos à pessoa, tais como: “cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador que, por meio de software específico, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação” (SARTORETTO; BERSCH, 2020, *online*).

A Libras foi citada cinco vezes pelos professores. Vale destacar que a Libras não é uma TA, é uma língua de sinais ou gestual que auxilia as pessoas com problemas de audição e/ou fala. Bersch (2017) lembra de que a Libras é um meio para melhorar a interação e a comunicação das pessoas surdas. A autora menciona o aplicativo Avatares Libras, que traduz em Libras, mensagens de texto, voz e texto fotografado.

O aparelho de surdez foi citado por quatro professores. Bersch (2017) cita-o como auxílio para melhorar a função auditiva da pessoa que tenha algum déficit auditivo. Essa TA foi citada no Quadro 1 na categoria 12, que corresponde às TA para auxiliarem as pessoas que possuem a função auditiva afetada de alguma maneira. Como exemplo dessa categoria, Sartoretto e Bersch (2020) indicam alguns auxílios, incluindo vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado, sistemas com alerta tátil-visual, entre outros.

O Braille foi citado três vezes pelos professores. O sistema Braille foi disseminado no Brasil a partir do Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Nas categorias do Quadro 1, o Braille foi como uma TA utilizada em computadores, mas há livros escritos no sistema Braille, o que também é considerado uma TA.

O Dosvox foi citado uma vez por um professor. Esse é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz.

As rampas foram citadas duas vezes pelos professores, estas estão representadas na categoria 3 do Quadro 1, que trata dos projetos arquitetônicos para acessibilidade. Bersch e Tonolli (2017) reforçam que esses projetos de urbanização e edificação garantirão a mobilidade de todas as pessoas, independentemente da sua condição física.

As órteses foram citadas duas vezes pelos professores. No quadro 1, são caracterizadas por serem colocadas junto ao segmento do corpo, garantindo ao usuário uma maior função ou estabilização. É um aparelho provisório que permite a pessoa ter uma assistência mecânica ou ortopédica, podendo auxiliar na sua mobilidade, na função de algum membro ou ainda auxiliar algum órgão ou tecido para evitar deformidade. Bersch (2017) complementa que elas são normalmente feitas sob medida e “servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros” (BERSCH, 2017, p. 8).

A bengala foi apontada por um professor. No Quadro 1, a bengala foi citada na categoria 8 como um auxílio para mobilidade da pessoa com alguma NEE. Como as bengalas, equipamentos mais modernos estão dentro da TA, tais como: “cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, *scooters* de três rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal” (BERSCH, 2017, *online*).

A audiodescrição apareceu nas respostas apenas uma vez. De acordo com Motta (2016), a audiodescrição é a tradução de imagens em palavras, sendo um recurso de comunicação que amplia a aprendizagem das pessoas com deficiência visual em eventos variados. Essas imagens podem ser “estáticas em livros didáticos, de imagens dinâmicas em filmes, eventos como peças de teatro, passeios, feiras e outros eventos escolares, assim como a contação de histórias” (MOTTA, 2016, p. 12). A autora complementa que a diversidade dos alunos deve levar os ambientes escolares a pensarem de uma maneira diferente e, a partir disso, inserir novas ferramentas para ajudar no sucesso das tarefas dos alunos.

Para a autora, a audiodescrição deve ser um instrumento de mediação entre os alunos e os professores, colaborando para que os alunos consigam fazer inferências e cheguem às conclusões com uma participação mais ativas nas aulas. Deve-se pensar além da linguagem oral; as imagens e as expressões corporais também desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem.

O *software* bilíngue para surdos foi citado uma vez pelos professores. Ele é instalado no computador e tem o objetivo de auxiliar o professor a ensinar a estrutura da língua portuguesa para alunos surdos, mas eles precisam ter um conhecimento prévio de Libras.

A fala do professor que cita o pincel azul ou preto para escrita no quadro e a fonte maior como TA foi a seguinte: *para a aluna em questão, ela me solicitou imprimir a prova em uma fonte maior e utilizar pincel azul ou preto no quadro*, sendo o recurso solicitado pela aluna diretamente ao professor.

O conversor de textos apareceu como resposta à pergunta uma única vez. Esse *software* “fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem

não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual” (BERSCH, 2017, p. 11). A autora completa que esse tipo de recurso promove a autonomia e a eficiência em atividades variadas, alinhando o interesse da pessoa ao conhecimento que será adquirido, podendo acompanhar de uma maneira natural o usuário, utilizando espaços variados no seu cotidiano.

As lentes de aumento e a lupa eletrônica foram citadas no questionário uma vez cada. No Quadro 1, desta pesquisa, as duas TA aparecem na categoria 9, definida como auxílios para ampliação para pessoas com problemas de visão. Nessa categoria, Bersch (2017), inclui essas TA como sendo um auxílio para que a visão seja ampliada.

E, o *Be My Eyes* foi citado por um professor. Esse é um aplicativo gratuito que pode ser baixado em Android e iOS. Foi criado para ajudar as pessoas cegas ou com baixa visão. É composto por pessoas voluntárias e pessoas cegas ou com visão limitada. Através de uma chamada de vídeo, a pessoa que precisa, recebe ajuda através dos voluntários.

Enfim, é importante analisar cada caso para que a pessoa com NE utilize a TA como recurso mais apropriado. Bersch (2017) frisa que, quando utilizada, deve haver um acompanhamento e reavaliação para ajustes, caso necessário. A autora destaca ainda que o “serviço de TA agregará profissionais de distintas formações como os educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros” (BERSCH, 2017, p. 13).

As aulas com os alunos com NEE

O 1º aspecto verificado o acompanhamento de algum profissional de apoio nas aulas com aluno que possui alguma NEE. 60,9% dos professores disseram não saber se os alunos de inclusão podem possuir algum acompanhamento; 31,8% disseram que os alunos de inclusão possuem acompanhamento e; 7,3% afirmaram que os alunos de inclusão não possuem nenhum acompanhamento. Esse é outro resultado preocupante, pois vai contra a Lei nº 13.146/ 2015, a qual no seu artigo 28, adverte que é dever do “poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015, *online*), e, no inciso XVII, “oferta de profissionais de apoio escolar” (BRASIL, 2015, *online*).

Em caso afirmativo da questão anterior, os professores deveriam assinalar qual a participação do professor de apoio nas salas de aula. Logo, obtiveram-se as seguintes respostas: 72,2% marcaram a opção que não sabem qual é o papel do professor de apoio; 17,9% assinalaram que os professores de apoio apenas acompanham os alunos com NEE durante as aulas regulares; 7,9% disseram que os professores de apoio realizam intervenções com os alunos com NEE e; 2% assinalaram que os professores de apoio realizam atividades complementares com os alunos com NEE.

Os professores foram questionados também se há dificuldades e obstáculos com os alunos com NEE. Os achados foram: 65,6% afirmaram que há obstáculos em relação aos alunos com NEE; 19,2% disseram não saber e; 15,2% afirmaram que não há dificuldade com os alunos com NEE.

Ao indagar os professores, considerando a experiência de cada um, se, para eles, era importante ou viável ter uma proposta de Educação Inclusiva no CEFET-MG, a maior parte (97,4%) respondeu achar importante e 2,6% professores achavam que isso não tem importância. Desse modo, pode-se concluir que a prática dos professores no que se refere ao processo de

inclusão no CEFET-MG nos *Campi* I e II não é contemplada na íntegra. Há uma falta de conhecimento dos professores sobre o processo de inclusão, sobre as políticas existentes relacionadas ao tema, sobre as TA e sobre a existência de um programa no CEFET-MG que seja inclusivo.

Um exemplo de como os professores participantes desta pesquisa não estavam preparados para receberem alunos com NEE, pode ser verificado neste relato de um desses professores: *um dia uma aluna me pediu para imprimir a prova em uma fonte maior e utilizar pincel no quadro azul ou preto*. Como o pedido foi realizado pela própria aluna, percebe-se que não houve a inserção dessa aluna na sala de aula regular ou uma preparação dos professores para recebê-la, sendo necessário que a aluna informasse ao professor.

Outro professor, relatou: *Tenho um filho com TEA. Então, quando identifico alunos com este quadro, fico atenta a maneira que percebo que ele se conecta mais a aula e procuro explorar os recursos didáticos que favorecem a manutenção do foco destes alunos*. Nesse relato, verifica-se que o professor realiza comparação dos alunos com o filho para poder auxiliá-los.

Considerações finais

No final desse estudo, foi possível responder à questão norteadora desta pesquisa: os professores que trabalham nos *Campi* I e II do CEFET-MG se sentem preparados para receber nas salas de aula alunos com NEE? A resposta é não. Durante o caminho percorrido para encontrar essa resposta, verificou-se que a maioria dos professores que participaram não possuem, ou possuem pouco, conhecimento sobre a NE, NEE, deficiência, as TA. Os relatos dos professores evidenciaram a falta de formação que eles têm para lidarem com a Educação Inclusiva e, a maioria não conhece as políticas de inclusão.

Vale reforçar alguns achados, tais como: sobre as necessidades especiais e as comorbidades, levantadas pelos professores, esses relataram possuir alunos com várias NEE ou deficiência. O transtorno que mais apareceu nos relatos foi o TEA, seguido pela deficiência visual e auditiva. Nos relatos, apareceram alunos com TDAH, deficiência física, Dislexia, Paralisia Cerebral, Síndrome de Irlen, Superdotação, Discalculia e a Síndrome de Deleção do Cromossomo 18q. Constatou-se que o CEFET-MG possui alunos de inclusão, mas, em muitos casos, não são incluídos nas salas de aula pela falta de conhecimento, formação dos professores ou até mesmo pela falta de ajuda da instituição.

Outro destaque é o uso das TA pelos professores. Mais da metade dos professores responderam não ter nenhum conhecimento sobre as TA e nem como usá-las para auxiliar os seus alunos com NEE nas salas de aula.

Outro aspecto que merece ser mencionado é que os professores acreditam que há obstáculos com os alunos com NEE e consideram importante a experiência que eles têm ou tiveram com a Educação Inclusiva se eles achavam fundamental uma proposta inclusiva que todos os professores tivessem acesso. Entretanto, ainda há uma minoria para a qual o assunto da Educação Especial não é relevante para a instituição.

Então, espera-se que essa pesquisa traga novos olhares no que tange à inclusão no CEFET-MG, proporcionando novas possibilidades para que os alunos realmente sejam

incluídos nas salas de aula regulares, sendo este o início de mudanças ou ao menos uma contribuição para uma reflexão sobre o assunto, principalmente na instituição.

Por isso, no que diz respeito às políticas institucionais, torna-se necessário reavaliar a política educacional do CEFET-MG em relação à Educação Inclusiva. Faz-se necessário uma mudança na organização do programa e nas informações passadas aos profissionais que trabalham diretamente com os alunos de inclusão, pois mais da metade dos professores (52,98%) que participaram da pesquisa revelam desconhecimento sobre as políticas de inclusão. Portanto, isso deve ser repensado com o intuito de promover um direcionamento mais efetivo do tema na instituição.

Referências

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; MORAES, Helton Scheer; PASSERINO, Liliana Maria; BATISTA, Vilson; AMARAL, Fernando Gonçalves. Fatores humanos em TA: uma análise de fatores críticos nos sistemas de prestação de serviços. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 132- 152, 2018.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; MACHADO, Rosangela; BROWNING, Nádia; SCHIRMER, Carolina R. Atendimento educacional especializado para a deficiência física. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF, 2007. Gráfica e Editora Cromos - Curitiba – PR.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; TONOLLI, J. C. **Tecnologia assistiva**. 2006. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º, de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto.gov**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, ano 2012, n. 207, 25 de outubro de 2012. Seção I, p. 44. Disponível em: <<http://fazenda.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/portarias-interministeriais/2012/arquivos/portaria362.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Secretária dos Direitos Humanos. Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010. Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de novembro de 2010. Disponível em: <<https://www.deficienteciente.com.br/decreto-atualiza-nomenclatura-do-conade.html>>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério Público. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, 27 de dezembro de 1994. Considera a inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Integram com Pessoas com Necessidades Especiais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1994. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-portaria-no-1-793-de-1994-inclusao-de-disciplina-na-formacao-de-docentes-e-outros-profissionais-que-integram-com-pessoas-com-necessidades-especiais/>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Planalto.gov**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 18 fev. 2021.

DESIDÉRIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 165-176, jan./jun. 2007.

DINIZ, Margareth; RAHME, Mônica. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Crianças dotadas e talentosas**. Não as deixem esperar mais. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2020>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

KEARSLEY, Greg. **Educação tecnológica**. São Paulo: Cortez, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2011.

MOTTA, Livia Maria Villela de Melo. A Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. **Ver com palavras**. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-naescola.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MOURA, Dante Henrique. **A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, Polliana de Jesus Dorneles. **A inclusão dos alunos com deficiência no CEFET-MG: a percepção docente**. 2021. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento CID-10**. 10ª ver, v. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 6 ed. – Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva: tecnologia e educação**. 2020. Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 22 jan. 2020.