



Escolarização do público-alvo da Educação Especial:

**formação de recursos humanos,
serviços e tecnologias educacionais**

Organizadores
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
David dos Santos Calheiros
Bruno Cleiton Macedo do Carmo
Soraya Dayanna Guimarães Santos
Alessandra Bonorandi Dounis

**Escolarização do público-alvo da
Educação Especial:
formação de recursos humanos, serviços e
tecnologias educacionais**

"O livro teve apoio financeiro da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, por meio do Programa de Incentivo Científico e Apoio à Pesquisa".



Neiza de Lourdes Frederico Fumes
David dos Santos Calheiros
Bruno Cleiton Macedo do Carmo
Soraya Dayanna Guimarães Santos
Alessandra Bonorandi Dounis
(organizadoras e organizadores)

Escolarização do público-alvo da
Educação Especial:
formação de recursos humanos, serviços e
tecnologias educacionais

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Neiza de Lourdes Frederico Fumes; David dos Santos Calheiros; Bruno Cleiton Macedo do Carmo; Soraya Dayanna Guimarães Santos; Alessandra Bonorandi Dounis [Orgs.]

Escolarização do público-alvo da Educação Especial: formação de recursos humanos, serviços e tecnologias educacionais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 253p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1393-4 [Impresso]

978-65-625-1394-1 [Digital]

1. Educação Especial. 2. Formação. 3. Recursos humanos. 4. Serviços. 5. Tecnologias educacionais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Valdemir Miotello

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Prefácio	9
Eduardo Manzini	
Apresentação	11
Neiza de Lourdes Frederico Fumes	
David dos Santos Calheiros	
Bruno Cleiton Macedo do Carmo	
Soraya Dayanna Guimarães Santos	
Alessandra Bonorandi Dounis	
PARTE 1: RETRATOS E CONTRADIÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
As matrículas na educação especial de acordo com o tipo de deficiência: uma análise a partir dos dados dos censos escolares	17
Iara da Silva Braga	
Luís Fernando Farias da Silva	
Marcus Antonio de Oliveira	
Bruno Cleiton Macedo do Carmo	
Estudante com TEA na rede pública de ensino de Muriaé/MG: suas preferências e anseios	43
Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares	
Soraya Dayanna Guimarães Santos	
Entre lutas, agência e opressões vividas por universitários com deficiência na Educação Superior	57
Rosiane de Oliveira Amorim	
Maria Quitéria da Silva	
Neiza de Lourdes Frederico Fumes	

PARTE 2: FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E A PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ensino sobre a deficiência e a formação em saúde: 83

uma reflexão sobre a literatura

Emanuella Pinheiro de Farias Bispo

Rafaela Brandão Almeida Ambrosio

Bárbara Patrícia da Silva Lima

Vivianne de Lima Biana Assis

Educação e diversidade surda 99

Heloisa Helena Motta Bandini

Carmen Silvia Motta Bandini

“Ele precisa saber como passar o conteúdo”: significações 121
de professores surdos sobre ser docente na educação superior

Luana Luzia da Silva

Nágib José Mendes dos Santos

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Saúde mental de estudantes e professores de uma 135
universidade pública do Nordeste durante período pandêmico da Covid 19 e o desafio do ensino remoto

Ana Paula dos Santos Cavalcante

Deise Juliana Francisco

Remerson Russel Martins

PARTE 3: SERVIÇOS E TECNOLOGIAS DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Consultoria colaborativa: serviço de apoio 151
à inclusão escolar

David dos Santos Calheiros

Enicéia Gonçalves Mendes

Alessandra Bonorandi Dounis

Conhecimento e uso da tecnologia assistiva por professores na escolarização de estudantes com deficiência física 179

Gabrielle Alves Lins
Alessandra Bonorandi Dounis
Débora Ribeiro da Silva Campos Folha
Mara Cristina Ribeiro
Emanuele Mariano de Souza Santos
David dos Santos Calheiros

Construção e validação de um vídeo sobre a implementação do ensino por tentativas discretas sem uso de dicas e correção 207

Thayana Oliveira Pereira de Souza
Daniela Mendonça Ribeiro
Leonardo Brandão Marques

Acessibilidade de livros didáticos: reflexões sobre a produção de materiais inclusivos na educação brasileira 227

Hevelyn Oliveira da Silva
Nayanne Loide da Silva Camêlo
Leonardo Brandão Marques
Daniela Mendonça Ribeiro
Alan Pedro da Silva

Autoras e autores 247

Prefácio

Obras que fazem interface entre Educação Especial e outras áreas de conhecimento sempre são muito bem-vindas, principalmente quando os textos ou capítulos, apesar de aparecerem com temas diferenciados, possibilitam-nos uma reflexão sobre o todo e sobre a sua inserção em áreas afins.

Há algum tempo, quase perdemos a possibilidade de realizar um Censo no Brasil. O motivo divulgado para essa negativa referiu-se como sendo de ordem financeira, mas, na minha avaliação, o que se escondia, atrás do jogo, era a não transparência de uma realidade brasileira, portanto, uma desculpa foi inventada, como tantas outras narrativas, para mascarar o que vinha acontecendo no Brasil.

Nesse sentido, também o Censo Escolar é uma boa medida de planejamento sobre onde investir esforços e recursos, e as três partes que compõem a presente obra poderiam justificar onde fomentar uma melhor qualidade da educação no Brasil: para intervir nas contradições que são encontradas na escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial; para pensar na formação de recursos humanos no sentido de melhorar as práticas pedagógicas nas escolas; e para que haja um avanço nos serviços e tecnologias de apoio para professores e estudantes.

Esses três grandes tópicos abordados no livro vão sendo aprofundados no decorrer dos seus capítulos, e a natureza de exploração, descrição e avaliação tornam-se presentes à medida em que a leitura é degustada e apreciada.

Os assuntos dos capítulos estão extremamente conectados com as três partes do livro, a exemplo da descrição que o Censo Escolar traz sobre o aumento substancial de estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo. Nessa direção, poderíamos perguntar: quais as necessidades de formação de professores para

o ensino dessa população-alvo? Como os recursos de acessibilidade poderiam impactar nas rotinas escolares? Como os recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva poderiam estar presentes para essa população, e para tantas outras, como foi abordado em relação a estudantes com deficiência física? Perguntas que podem ser vislumbradas nos capítulos que seguem no livro.

A obra também traz um caráter de interdisciplinaridade; o leitor poderá encontrar pesquisas sobre Educação Especial em diferentes contextos: na área da Saúde, na escola pública, na universidade e em situações de saúde mental de estudantes e professores.

Não menos importante, e que talvez seja um viés de quem escreve esse prefácio e que tem uma preferência e interesse pelo tema, são as questões de ordem metodológica. Nelas, o leitor poderá, também, achar uma diversidade de formas e caminhos por onde coletar informações e transformá-las em dados. Os capítulos têm vertentes variadas, usando análises qualitativas, descritivas, ou quantitativas, por meio de estatística. As fontes podem ser documentos, questionários estruturados, ou entrevistas. Em todos os capítulos, pode-se perceber um enfoque crítico sobre os temas específicos.

Um ponto importante da obra foi ouvir pessoas com deficiência, por meio de entrevista e relatos, na universidade ou na escola pública, como também os seus interlocutores: profissionais da educação. São esses relatos que dão o tom das lutas, necessidades, enfim das vivências nos ambientes educacionais em relação à escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Eduardo José Manzini
Natal, 07 de julho de 2024

Apresentação

A educação no Nordeste brasileiro enfrenta diversos desafios históricos e socioeconômicos que impactam diretamente na qualidade e no acesso ao ensino. Em Alagoas, esses desafios são ainda mais acentuados devido às altas taxas de desigualdade social e aos baixos índices de desenvolvimento humano. A carência de infraestrutura adequada, a falta de formação contínua para os professores e a evasão escolar são problemas recorrentes que comprometem diferentes marcadores da qualidade educacional na região.

Com as mudanças no cenário educacional ocasionadas pela inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, principalmente a partir das últimas duas décadas, esse contexto de desafios também se faz presente quando voltamos o olhar para a Educação Especial. Contudo, esforços significativos têm sido realizados por meio de programas governamentais e instituições locais para promover melhorias, como a ampliação do acesso à Educação Básica e Superior e a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão. Em função disso, tanto a região Nordeste quanto o estado de Alagoas têm avançado na promoção de um ensino mais inclusivo, embora ainda existam muitos obstáculos a serem superados.

Entre as instituições locais, destaca-se a parceria entre a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal) e a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que tem sido crucial para a formação inicial e continuada de profissionais e o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. A união de professores-pesquisadores das duas instituições há vários anos vem promovendo uma gama de oportunidades para aprofundar as discussões acerca do tema da Educação Especial no estado alagoano. Podemos afirmar que ambas as instituições têm realizado ações conjuntas em ensino, pesquisa e extensão

universitária que se destacam no cenário nacional, regional e local, demonstrando a expertise e a solidez do grupo de professores-pesquisadores envolvidos.

Essas ações, voltadas principalmente para a formação de recursos humanos e o atendimento a estudantes público-alvo da Educação Especial, realizadas em parceria por duas instituições públicas, têm contribuído para a construção de uma rede de apoio mais robusta e eficiente para a inclusão de pessoas com deficiência. Esses esforços demonstram um compromisso coletivo crescente em proporcionar uma educação de qualidade e acessível a todos, e já refletem uma mudança significativa na percepção e tratamento da Educação Especial no estado.

Foi no sentido de contribuir ainda mais para a promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência que a Uncisal e a Ufal se juntaram mais uma vez e, por meio de uma colaboração, propuseram a criação de um curso de mestrado profissional em Educação Especial com a missão de formar profissionais altamente qualificados, de diversas áreas, para atuar colaborativamente neste campo, a partir de bases teórico-metodológicas fundamentadas na ciência, com vistas a minimizar as barreiras do processo de escolarização.

Assim, no dia 10 de julho de 2023, a proposta de mestrado foi aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o sonho de um programa de pós-graduação em Educação Especial no estado de Alagoas se tornou uma realidade.

O Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Especial – PROPGEES (Uncisal-Ufal) já nasce com uma responsabilidade imensa por ser apenas um dos 4 programas em Educação Especial existentes no Brasil, e pelos desafios já mencionados que o cenário educacional e, mais especificamente, a Educação Especial na região Nordeste e no estado de Alagoas impõem. Mas também nasce com a esperança dos vários profissionais que o compõem e que, há anos, vêm lutando por uma

educação mais inclusiva, não apenas no estado de Alagoas, mas também para além de suas fronteiras territoriais.

Uma pequena, mas valiosa, demonstração dessa luta está disposta na coleção de textos reunidos neste livro comemorativo, alusivo à criação do PROPGEES (Uncisal–Ufal). Nele, os professores-pesquisadores do Programa, junto com outros autores, dão uma mostra de seus trabalhos na área da Educação Especial.

A obra possui, no total, 11 capítulos escritos com o objetivo de contribuir para a produção de conhecimento, visando uma educação cada vez mais inclusiva. Dividida em 3 seções, apresenta, inicialmente, retratos e contradições da escolarização do público-alvo da Educação Especial. Em seguida, discute aspectos da formação de recursos humanos e da prática docente em Educação Especial. E, na terceira seção, são apresentados e problematizados serviços e tecnologias de apoio à escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Por fim, desejamos que esta obra seja a primeira de muitas outras ações desenvolvidas pelo coletivo de professores-pesquisadores e que seja inspiradora para profissionais se engajarem neste novo programa de pós-graduação.

Neiza de Lourdes Frederico Fumes
David dos Santos Calheiros
Bruno Cleiton Macedo do Carmo
Soraya Dayanna Guimarães Santos
Alessandra Bonorandi Dounis

PARTE 1

RETRATOS E CONTRADIÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As matrículas na educação especial de acordo com o tipo de deficiência: uma análise a partir dos dados dos censos escolares¹

Iara da Silva Braga
Universidade Federal de Alagoas

Luís Fernando Farias da Silva
Universidade Federal de Alagoas

Marcus Antonio de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas

Bruno Cleiton Macedo do Carmo
Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Ao longo do tempo, o conceito de deficiência passou por transformações significativas, transitando de um modelo médico, que a encarava como uma limitação característica ao indivíduo, para um modelo social mais abrangente, com uma compreensão de deficiência além do mero catálogo de doenças e lesões apresentado em uma perícia biomédica do corpo (Diniz, 2007). Um exemplo de documento norteador que formalizou a conceituação e a interação entre os elementos do modelo médico é a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID).

¹ Agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL.

Este documento foi desenvolvido como uma extensão complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID), pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com o objetivo de classificar as condições de saúde crônicas resultantes de doenças (Diniz, 2007; França, 2013).

Sendo então, no documento, o termo deficiência definido como qualquer perda ou anormalidade, de forma temporária ou permanente, que afeta uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. Posteriormente, numa tentativa de evoluir o conceito de deficiência para além do modelo médico e tirar o seu enfoque negativo, a OMS criou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) a qual tentou incluir elementos como a participação social de Pessoas com Deficiência e a determinação do contexto ambiental na funcionalidade e incapacidade. Assim, a CIF é baseada em um modelo denominado biopsicossocial, o qual incorpora componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Contudo, esta nova classificação ainda tem as questões de saúde como elementos centrais, o que recebe diversas críticas, principalmente quando se propõe um modelo social de deficiência, que a compreende como uma construção social (Diniz; Squinca; Medeiros, 2007; França, 2013; Farias; Buchalla, 2005).

Apesar dos modelos médico e biopsicossocial ainda serem bastante presentes, nota-se uma mudança conceitual em relação à deficiência, a qual foi formalizada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006. Em seu artigo 1º a convenção define que Pessoas com Deficiência são aquelas que possuem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Na legislação brasileira foi adotada esta mesma definição para conceituar Pessoa com Deficiência, de acordo com o Art. 2º da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Logo, os impedimentos físicos,

mentais, intelectuais e sensoriais são agora compreendidos como características inerentes à diversidade humana. A deficiência surge da interação entre esses impedimentos e as barreiras sociais, englobando fatores culturais, econômicos, tecnológicos, entre outros. Essa interação, quando não apropriada, gera uma impossibilidade de plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade. Em suma, a deficiência é uma resultante da inadequação do ambiente e das estruturas sociais para acolher a diversidade e proporcionar igualdade de oportunidades para todos (Mattje; Santos, 2018; Maia, 2013).

De acordo com os resultados do último censo realizado em 2022, pelo IBGE, a população com algum tipo de deficiência no Brasil é composta por aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com 2 anos ou mais de idade. Esse número representa cerca de 8,9% da população total nessa faixa etária. A taxa de analfabetismo aumenta significativamente quando se direciona a análise às Pessoas com Deficiência, alcançando uma taxa de 19,5%, em comparação com 4,1% das Pessoas sem Deficiência. No Nordeste, os dados apontam 31,2% de analfabetos entre as Pessoas com Deficiência, sendo a maior taxa de analfabetismo no país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2022).

Apesar destes números, a evolução histórica da educação de Pessoas com Deficiência mostra como a sociedade tem progredido gradualmente em direção a uma abordagem mais inclusiva e igualitária. A promulgação de várias leis, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), estabelece que o estado deve garantir à criança e ao adolescente um atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades especiais [sic], preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em relação à Educação Especial, que afirma que a oferta de Educação Especial é uma obrigação constitucional do Estado e começa na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996), tem desempenhado um papel significativo na melhoria das políticas de inclusão de Pessoas com Deficiência.

Embora ainda haja muito a ser feito, os avanços na promoção de ambientes educacionais inclusivos são fundamentais para garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação e oportunidades para alcançar seu máximo potencial. Neste sentido, a Educação Especial, conforme na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é concebida como uma modalidade educacional oferecida principalmente dentro do sistema escolar regular, direcionada a alunos com deficiências, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996).

Logo, todos os estudantes que tenham qualquer tipo de deficiência ou outras condições mencionadas na LDB têm o direito de acessar a Educação Especial em todos os níveis educacionais. Porém, observa-se que ainda existem desafios significativos que impedem que este acesso à Educação Especial venha a ocorrer. Esses problemas podem ser oriundos de diversas causas, que vão desde a falta de capacitação dos professores das classes regulares em Educação Especial até a ausência de participação da família no processo inclusivo (Brasil, 1996; Santos *et al.*, 2023)

Entende-se que é fundamental estabelecer políticas educacionais locais que estejam organizadas de forma pedagogicamente estruturada e comprometida com o desenvolvimento intelectual dos alunos. No entanto, ao lidar com Pessoas com Deficiência, é crucial compreender sua história de vida e suas características para melhor compreender seu processo de desenvolvimento. Isso inclui identificar suas possibilidades e dificuldades, e trabalhar com base nessas informações para promover seu desenvolvimento de forma adequada (Santos *et al.*, 2023).

Diante de todo o contexto exposto, para a melhor compreensão dos avanços na educação de pessoas com deficiência, o presente estudo propõe analisar as matrículas na Educação Especial de acordo com o tipo de deficiência, a partir de uma análise dos dados dos censos escolares do ano de 2007 até ao ano de 2022.

Metodologia

Esta pesquisa é fruto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Alagoas em um projeto que visa fornecer um retrato do acesso à Educação Especial no Brasil a partir dos dados dos censos escolares. Adotou-se para esse estudo a pesquisa do tipo quantitativa/documental, que é um procedimento que faz uso de métodos e técnicas para a obtenção, percepção e análise de documentos dos mais variados tipos, obtendo informações de documentos originais que ainda não foram examinados no contexto do objeto de estudo. Assim, este tipo de pesquisa visa gerar novos conhecimentos, desenvolver novas perspectivas de compreensão dos fenômenos e discorrer a maneira como esses fenômenos têm evoluído (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Portanto, no âmbito deste estudo, utilizou-se as Sinopses Estatísticas da Educação Básica fornecida pela página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Os dados coletados foram do período de 2007 a 2022, e incluem as informações de interesse do presente estudo que são as relacionadas ao número de matrículas por tipo de deficiência na Educação Especial.

Na atualidade, o censo escolar da educação básica representa pesquisas realizadas anualmente pelo INEP, em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Logo, todas as instituições de ensino do país, independentemente de serem públicas ou privadas, são obrigadas a participarem, conforme estabelece o artigo 4º do Decreto nº 6.425/2008 da Presidência da República (Brasil, 2008).

Assim, esses documentos, as sinopses estatísticas dos censos escolares, abrigam uma vasta quantidade de informações numéricas relacionadas a toda educação brasileira, incluindo a Educação Especial. Contudo, as informações em análises podem levar a uma compreensão mais profunda sobre os aspectos

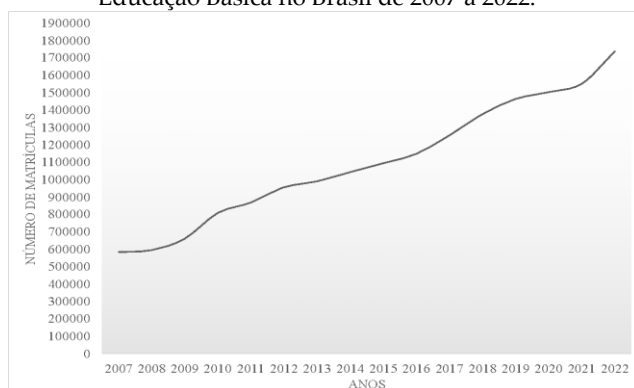
conceituais relacionados à inclusão de Pessoas com Deficiência, altas habilidades e superdotação na Educação Básica no Brasil.

Os dados foram coletados e tabulados em planilha própria do Excel® do período de 2007 a 2019 pelos alunos participantes do programa PIBIC, e os dados referentes aos anos de 2020 a 2022 foram atualizados posteriormente. Foram utilizadas técnicas de estatísticas descritivas para análise dos dados e interpretação dos resultados (frequência absoluta e relativa), os quais são apresentados em conjuntos de gráficos e tabelas para uma melhor compreensão.

Resultados e discussões

Após levantamento, os dados dos censos escolares na Educação Básica divulgados pelo INEP permitem visualizar a situação das matrículas por tipo de deficiência na Educação Especial em todo o país, no período de 2007 a 2022. Verifica-se que as matrículas de alunos na Educação Especial cresceram de forma contínua ao passar de cada ano. O número de matrículas passou de 585.943, em 2007, para 810.052 em 2010, chegando a 1.764.846 em 2022 (Gráfico 1).

Gráfico 1: Número de Matrículas na modalidade Educação Especial na Educação Básica no Brasil de 2007 a 2022.



Fonte: Censos escolares de 2007 a 2022.

Diante do contexto histórico da Educação Especial, percebe-se que esses números refletem o desenvolvimento de uma política cujos primeiros passos foram dados na década de 1990. Nesse período, alguns movimentos nacionais e internacionais defenderam os ideais de uma escola inclusiva, em que todos os alunos, com ou sem deficiência, deveriam frequentar escolas e salas de ensino regular. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) começaram a exercer influência na elaboração das políticas públicas de educação inclusiva. No Brasil, isso se evidenciou, por exemplo, no artigo 55º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90), que estipulou que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (Brasil, 1990; Unesco, 1990; Unesco, 1994;). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 já ressaltavam a importância de construir uma escola inclusiva que assegurasse o atendimento à diversidade humana como um dos principais avanços educacionais do início do século XXI (Brasil, 1996; Brasil, 2001). Esses documentos, juntamente com outros, estabeleceram metas e diretrizes para a inclusão de Pessoas com Deficiência no sistema educacional.

Portanto, no século XXI, a Educação Inclusiva passou a ser uma preocupação importante em muitos países. Embora ainda haja desafios a serem enfrentados, a conscientização sobre a importância da inclusão e da acessibilidade educacional tem crescido, e conforme os resultados do gráfico 1 as políticas de acesso implementadas até agora parecem estar dando resultados positivos. Contudo, ainda se deve realizar esforços para adaptar currículos, fornecer uma estrutura física adequada, suporte individualizado e treinar educadores para melhor atender às necessidades de todos os alunos (Capellini, 2006; Farias; Júnior, 2020).

Desse modo, para que haja um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo para as Pessoas com Deficiência é importante que os sistemas educacionais internalizem que a compreensão plena das capacidades individuais só pode ser

alcançada ao se levar em conta a influência do ambiente e das interações sociais na vida destas pessoas. É importante salientar que os diferentes tipos de deficiência, como a deficiência visual, motora, intelectual, TEA e a deficiência auditiva, que são as mais comuns, podem ter um impacto significativo no processo educativo quando existem barreiras educacionais, refletindo na independência, na participação e na qualidade da aprendizagem destes alunos (Capellini, 2006; Farias; Júnior, 2020).

Nesse sentido, a Educação Especial constitui uma forma de instrução escolar que se entrelaça com o plano educativo da instituição regular, fomentando diversas iniciativas que visam diminuir as barreiras educacionais, dentre as quais se destaca a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa modalidade de ensino visa suprir as demandas educacionais singulares de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2020).

Para determinar o que são alunos com deficiência o INEP parte de critérios qualitativos do ponto de vista clínico, funcional e educacional. Os dados do Censo Escolar realizado em 2022 mostram que, ao analisar a quantidade de estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, foram elencadas nove categorias de estudantes por tipo de deficiência mais os classificados com altas habilidades e/ou superdotação. As categorias de estudantes público-alvo da Educação Especial foram assim conceituadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas -INEP, 2022):

Quadro 1: Conceitos das condições apresentadas pelos alunos público-alvo da Educação Especial, elaborados pelo INEP, para o censo escolar de 2022.

Condição	Conceito
Autismo	Quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa.

Altas habilidades ou superdotação	Pessoas com altas habilidades ou superdotação apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse
Deficiência física	Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.
Deficiência auditiva e surdez	Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno.
Cegueira	Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar.
Baixa visão	Perda parcial da função visual.
Deficiência intelectual	Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.
Surdocegueira	Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante.
Deficiência múltipla	Consiste na associação de duas ou mais deficiências

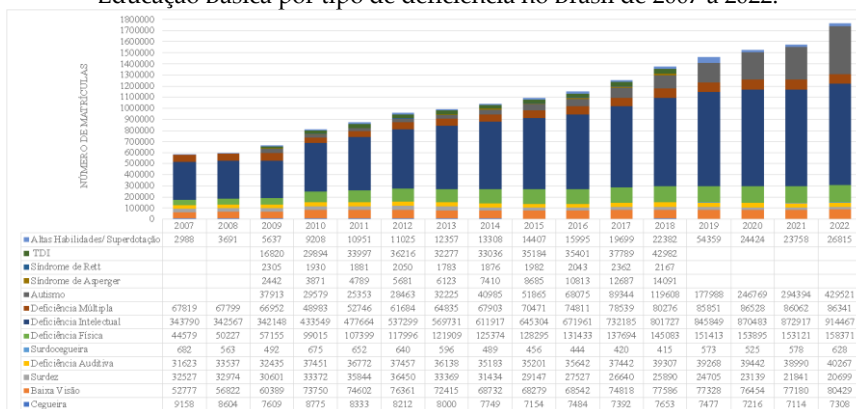
Fonte: Brasil, 2022, p. 5-7.

Para declarar as condições citadas no quadro 1, ao preencher os dados do censo escolar, a escola deve ter como base as informações contidas em pelo menos um dos seguintes documentos: plano de AEE; Plano Educacional Individualizado (PEI); avaliação biopsicossocial da deficiência; ou laudo médico. A deficiência múltipla não possui campo disponível no sistema educacenso; a seleção dessa condição é realizada automaticamente quando são declaradas duas ou mais deficiências para um mesmo aluno (Brasil, 2022).

A possibilidade de outros documentos comprobatórios além do laudo médico é um avanço no entendimento de que a escola é a responsável pela avaliação das necessidades educacionais dos alunos e que o laudo médico é apenas mais uma ferramenta que pode auxiliar nessa avaliação. E como destaca o próprio INEP: “o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos” (Brasil, 2022, p. 8).

A seguir, estão dispostos os gráficos que demonstram a evolução do número absoluto e a variação percentual de matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência do ano de 2007, ano em que esse dado passou a ser coletado, até o ano de 2022.

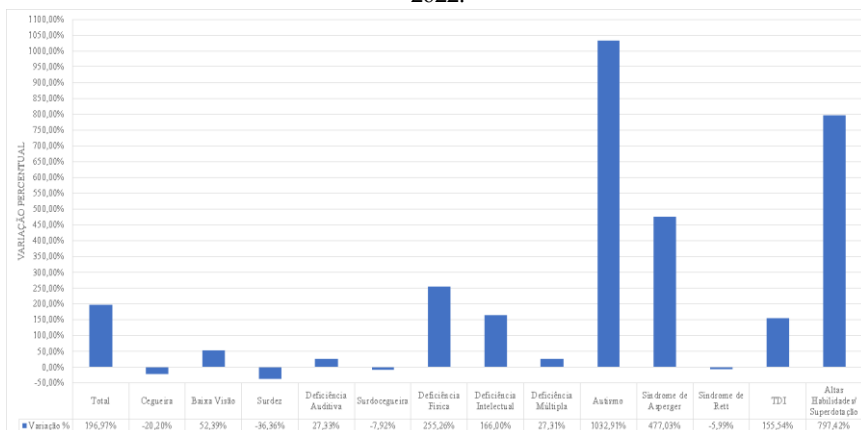
Gráfico 2 - Número de matrículas na modalidade Educação Especial na Educação Básica por tipo de deficiência no Brasil de 2007 a 2022.



TDI - Transtorno Desintegrativo da Infância / Autismo dados de 2009 a 2022/
Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e TDI dados de 2009 a 2018.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados dos Censos Escolares de 2007 a 2022.

Gráfico 3 – Variação percentual do número de matrículas na modalidade Educação Especial na Educação Básica por tipo de deficiência no Brasil de 2007 a 2022.



TDI - Transtorno Desintegrativo da Infância / Autismo dados de 2009 a 2022/

Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e TDI dados de 2009 a 2018.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados dos Censos Escolares de 2007 a 2022.

1. Deficiência Intelectual

Dentre todas os tipos de deficiência analisados pelos censos escolares, a deficiência intelectual tem o maior número de matrículas na Educação Especial em todos os anos analisados; observa-se que, entre 2007 e 2022, as matrículas aumentaram aproximadamente 166%, passando de 343.790 em 2007 para 914.467 matrículas em 2022. Esse último número representa 52,55% de todas as matrículas da Educação Especial no Brasil no ano de 2022.

A deficiência intelectual é caracterizada como um estado de funcionamento cognitivo particular, que se inicia a partir da infância, sendo multidimensional e afetado positivamente pelos apoios que os indivíduos recebem (Fumes, 2019). Esse fato deve ser confrontado com a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos processos educacionais, tendo em vista que esses estudantes apresentam realidades e necessidades particulares. Nas instituições de ensino, a definição da deficiência intelectual quase sempre está

ligada a uma necessidade educacional especial. Ao abordar essa definição e as necessidades educacionais correspondentes, é crucial considerar um contexto mais abrangente que engloba o aluno, o ambiente em que a aprendizagem ocorre e o contexto social envolto. Contudo, a ruptura de padrões tradicionais de ensino que desconsideram meios, ritmos e processos individualizados de aprendizagem é fundamental para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem desses alunos e conseqüentemente do processo de inclusão escolar (Batista; Mantoan, 2006).

Essa inclusão escolar de Pessoas com deficiência intelectual impõe novas diretrizes ao processo educacional, que agora precisa se concentrar em uma aprendizagem colaborativa que vá além da simples oferta de adaptações curriculares baseadas na simplificação de conteúdos e na minimização de métodos de ensino. O trabalho pedagógico com esses alunos não apenas visa superar as barreiras que acentuam suas diferenças, mas também deve buscar compreender a realidade em que esses indivíduos se encontram. Ele deve promover a expressão de suas necessidades, estimular diferentes formas de comunicação e cultivar o domínio da cultura, elementos essenciais para sua aprendizagem (Batista; Mantoan, 2006).

2. Autismo

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quarta versão (DSM-IV) retrata que um conjunto de desordens intelectuais era referido como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); essa classificação foi utilizada durante os anos de 2009 a 2018 na coleta de dados dos censos escolares pelo INEP, e dentro desse grupo estavam incluídos o autismo, a síndrome de rett, a síndrome de asperger e o transtorno desintegrativo da infância (TDI) (Belisário Filho; Cunha, 2010; IBGE, 2022). Contudo, com a atualização do manual para a sua quinta versão, DSM-V, o termo Transtorno Global do Desenvolvimento foi substituído por

Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou simplesmente autismo. Para entrar em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12764/2012) e internacionais, o INEP passou a registrar, a partir de 2019, apenas a condição de autismo nos censos escolares (Brasil, 2022).

Em relação aos números encontrados nos censos escolares, constata-se que vinha ocorrendo um crescimento significativo em relação à síndrome de asperger. Em 2009 tinha 2.442 alunos matriculados na Educação Especial caracterizado com esta síndrome, chegando em 2018 a um número de 14.091 matrículas. Estes alunos, ainda que exista algumas limitações no seu aprendizado, se inseridos adequadamente no ambiente escolar, conseguem se desenvolver em suas atividades em classe como os demais alunos, podendo avançar naturalmente (José; Costa; Barrocas, 2017).

Em relação à síndrome de rett os números totais de alunos matriculados foram diminuindo ao passar dos anos, apresentando um menor registros de matrículas. Em 2009 existia um total de 2.305 matrículas; os dados mostram que no ano de 2018 o número passou para 2.167 alunos matriculados. No que se refere ao transtorno desintegrativo da infância, percebe-se um aumento muito significativo ao longo dos anos em que essa condição era avaliada, os dados mostram 16.820 matrículas no ano de 2009, chegando em seu maior valor no ano de 2018 com 42.982 alunos matriculados. Como explicado anteriormente, todas essas condições foram englobadas como autismo a partir do censo escolar de 2019.

O número de alunos com autismo apresenta um aumento expressivo na série histórica dos censos escolares, sendo o maior aumento percentual em termos de crescimento do número de matrículas entre os anos de 2009 e 2022, totalizando um aumento de aproximadamente 1.033% neste período. Esse crescimento levou os alunos com autismo a ser, desde o ano de 2019, o segundo maior público-alvo da Educação Especial no Brasil, perdendo apenas em termos numéricos para os alunos com deficiência intelectual.

Esse aumento no número de alunos com autismo pode ser atribuído a vários fatores, como as mudanças que ocorreram no processo de diagnóstico, em que passaram a abranger não apenas casos graves e moderados, mas também os leves e a aglutinação dos TGD que passaram a compor o Transtorno do Espectro Autista. Além disso, o aumento no número de médicos especializados e o investimento crescente em pesquisa sobre o TEA, somados a promulgação da Lei Berenice Piana, uma lei federal que garante diversos direitos às pessoas com autismo, a qual tem sido fundamental para atender às necessidades dos pais que buscam garantir o bem-estar de seus filhos com autismo e o ingresso destes no sistema educacional, podem explicar o expressivo aumento no número de matrículas na Educação Especial de alunos com TEA (Brasil, 2012; Brasil, 2022).

3. Deficiência Física

Em relação ao número de matrículas de alunos com deficiência física, pode-se considerar como sendo a terceira condição que apresenta mais alunos matriculados na Educação Especial; os números foram aumentando gradativamente ao passar dos anos, em 2007 o número de alunos matriculados com deficiência física era de 44.579, e chegou a 158.371 matrículas em 2022, com um aumento percentual de 255,26% em relação ao ano de 2007.

A definição exata e os critérios para identificar a deficiência física podem variar de acordo com as normas legais e os sistemas de classificação em diferentes países e contextos. No Brasil, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), define a Pessoa com deficiência física como sendo aquela que apresenta alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Essa deficiência pode ser causada por diversos fatores, como doenças, traumas, distúrbios congênitos, entre outros, e pode afetar a

mobilidade e o desempenho das atividades diárias da pessoa (Brasil, 2015).

Dentre outras barreiras, as barreiras de acessibilidade são as que mais afastam os alunos com deficiência física das instituições de ensino. Contudo, alguns programas foram criados com o objetivo de promover a inclusão e acessibilidade desses alunos, dentre eles, o Programa Escola Acessível, que surgiu em 2007 por meio do Decreto Federal nº 6.094/2007, e o programa Caminho da Escola o qual fez parte de uma política pública de investimento em transporte escolar, inclusive provendo transporte acessível a alunos com deficiência física, a qual vem sendo implementada pelo Governo Federal desde 1993 (Brasil, 2007; Brasil, 2022).

4. Deficiências Visuais

Analisando o número de matrículas de alunos com deficiências visuais, consta que a baixa visão tem sido maior em relação ao número de alunos com cegueira. Os dados dos censos escolares evidenciam que, desde o ano de 2007, o número de matrículas de alunos com cegueira vem apresentando uma tendência de diminuição ao longo do tempo estudado com uma queda no número de matrículas de 20,20%. Com relação ao número de matrículas de alunos com baixa visão, observa-se um aumento de 52.777 matrículas no ano de 2007 para 80.429 matrículas em 2022, um aumento de 52,39%. No contexto da cegueira e baixa visão, a questão da permanência e da acessibilidade no campo da deficiência visual é fundamental. Frequentemente, o processo educacional voltado para Pessoas com deficiência visual requer a obtenção e disponibilização de recursos específicos, como o Sistema Braille, materiais didáticos ampliados e outros dispositivos. Além disso, é necessário desenvolver abordagens pedagógicas que melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem, assegurando que estudantes com deficiência visual possam adquirir o conhecimento escolar de maneira eficaz (Anjos *et. al.*, 2022).

5. Surdocegueira

Em relação ao grupo de alunos com surdocegueira, os dados dos censos escolares mostram que em 2007 houve 682 matrículas; já no período de 2010 a 2018 os números foram reduzindo, chegando a 415 alunos matriculados, e a partir de 2019 houve um crescimento em relação a 2018, chegando a 628 matrículas em 2022, mas ao longo da série histórica a redução no número de matrículas de alunos surdocegos é de 7,92%. Apesar de em sua nomenclatura constar os nomes de dois tipos de deficiência, a surdocegueira não é a soma entre surdez e cegueira, mas trata-se de uma deficiência específica e que requer, também, ações específicas. Essa realidade implica diretamente nos processos educacionais para com esse público, esbarrando, por vezes, na falta de uma prática pedagógica adequada à necessidade da Pessoa com surdocegueira (Bigate; Lima, 2019), o que pode, unido a especificidade da deficiência, explicar o percentual pequeno de matrículas.

6. Surdez e Deficiência Auditiva

As análises dos censos escolares demonstram ainda que o número de matrículas de alunos surdos diminuiu a partir de 2012, e em 2022 o número de matrículas chegou a 20.699, uma redução de 36,36% no número de matrículas de 2007 a 2022. Em relação ao número de alunos com deficiência auditiva, este chegou a 40.267 matrículas no ano de 2022, um aumento de 27,33%.

A existência de um número crescente de alunos com deficiência auditiva e diminuição de alunos surdos pode se dar ao fato de que, ao longo dos anos, houve uma maior clareza na distinção entre esses dois grupos de alunos, assim justificando os dados encontrados. Considerando que a denominação se trata de impedimentos de natureza auditiva, que podem ser permanentes, abrangendo tanto a perda parcial, considerado como deficiência auditiva ou a perda auditiva maior, acima de 71 decibéis, o que inclui, obviamente, um grupo menor de alunos, considerado como

surdez (Brasil, 2020; Brasil, 2022). Quando combinados com barreiras de comunicação e atitudes desfavoráveis, esses impedimentos podem limitar a participação plena e a aprendizagem do aluno. Nesse contexto, é crucial disponibilizar recursos educacionais que enfatizem a dimensão visual e permitam superar as dificuldades de aprendizagem, particularmente relacionadas à linguagem (Brasil, 2020).

7. Deficiência Múltipla

Dentre as deficiências que se apresentam na escola, temos a deficiência múltipla, que de acordo com a legislação brasileira, em particular a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é definida como a simultaneidade de duas ou mais deficiências, sejam elas de natureza física, intelectual, sensorial ou qualquer combinação delas, podendo se manifestar de forma permanente e causar limitações significativas na vida da pessoa (Brasil, 2015).

Os dados mostram que no período entre 2007 e 2014 ocorreu uma diminuição do número de matrículas, passando de 67.819 para um total de 64.835; após esse período, os dados mostram uma evolução nas matrículas, de 70.471, em 2015, para 86.341 alunos matriculados em 2022. Esse aumento, 27,31% entre os anos de 2007 e 2022, é uma resposta da população brasileira às políticas educacionais e pela opção de escolha das famílias por não matricular seus filhos em instituições especializadas (Rebelo; Pletsch, 2023).

A melhoria no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência múltipla envolve uma abordagem coletiva ampliada, que enfatiza a colaboração interdisciplinar e a responsabilidade social compartilhada. Isso requer uma concordância entre os setores de educação, saúde e assistência social, com profissionais de diversas áreas do conhecimento atuando de forma complementar. Essas redes de apoio têm grande importância, pois é necessário para que se possa analisar as

necessidades específicas, sugerindo ajudas, adaptações e meios que facilitam o processo de interação, comunicação e aprendizagem da criança (Batista; Mantoan, 2006).

8. Altas habilidades e Superdotação

Uma outra análise dos dados dos censos escolares, relacionados ao número de matrículas na Educação Especial por tipo de deficiência, foi em relação às matrículas de alunos com altas habilidades e superdotação que, apesar de não serem Pessoas com Deficiência, são listados como público-alvo da Educação Especial. Esses alunos demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Ao longo dos anos, houve um crescimento do número de matrículas de alunos com altas habilidades e superdotação, e os números mostram que em 2007 foram matriculados 2.988 alunos, e em 2022 alcançou 26.815 alunos matriculados com altas habilidades e Superdotação. Esse crescimento foi o segundo maior entre o público-alvo da Educação Especial, correspondendo a uma variação de 797,42% entre 2007 e 2022. No Brasil, a partir da década de 1960, os alunos com altas habilidades e superdotação foram reconhecidos como um público-alvo e passaram a ter o direito à Educação Especial. Essa mudança de perspectiva destacou a importância de disponibilizar recursos especializados para desenvolver o potencial desses alunos e auxiliá-los a superar possíveis obstáculos (Brasil, 2001).

Conclusão

O presente estudo ofereceu *insights* valiosos sobre a Educação Especial no país, fornecendo um panorama sobre o público-alvo dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o crescimento

contínuo no número de matrículas de alunos na Educação Especial reflete a evolução de políticas públicas e esforços para promover a inclusão educacional, um movimento que teve início na década de 1990, com influências tanto nacionais quanto internacionais.

A transformação conceitual da deficiência de um modelo médico para um modelo social destaca a importância de compreender a deficiência como resultado da interação entre impedimentos individuais e barreiras sociais. Essa nova abordagem reconhece que a deficiência não está no indivíduo, mas nas estruturas e atitudes da sociedade que limitam a plena participação das Pessoas com Deficiência.

A análise dos dados revela ainda, que alunos com deficiência intelectual, seguido por alunos com autismo e alunos com deficiência física são os mais presentes nas instituições de ensino no Brasil, segundo os dados dos censos escolares. Contudo, as outras deficiências estão presentes no ambiente escolar e requerem abordagens pedagógicas individualizadas e práticas inclusivas que vão além da mera adaptação curricular.

Assim, os dados de matrículas por tipo de deficiência dispostos nos censos escolares ajudam a compreender quem são os alunos matriculados na Educação Especial, caracterizá-los para melhor pensar políticas públicas e ações pedagógicas voltadas às especificidades desses alunos. De tal modo, conhecer os números por tipo de deficiência não se trata de fomentar uma visão de que a escola deve assumir um papel diagnóstico/terapêutico ou tão pouco se especializar em demasia, mas reconhecer que dentre o público-alvo da Educação Especial há um universo de particularidades e uma infinidade de demandas que requerem das instituições de ensino e de todos os envolvidos no processo educativo, atenção e direcionamento pedagógico para uma efetiva inclusão desses alunos.

Portanto, com os resultados dos dados, pensar em questões pertinentes à Educação Especial, como as taxas de crescimento nos números de alunos com deficiência no espaço escolar, faz com que as escolas revejam suas práticas e se modifiquem para contemplar

a todos os alunos. Logo, para futuros estudos, é recomendável a avaliação da eficácia real das políticas públicas educacionais de inclusão escolar não apenas no que tange ao acesso dos alunos, mas também a permanência e aprendizagem dos mesmos.

Referências

ANJOS *et al.* A inclusão escolar de crianças com deficiência visual: Políticas instituídas e perspectivas. In. **Anais** do VII Seminário Nacional de Educação Especial e XVIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 4 n. 4. Espírito Santo. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40614> Acesso em: 30 out. 2023.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.]. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. 68p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf> Acesso em: 30 out. 2023.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará,. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 out. 2023

BIGATE, T. F.; LIMA, N. R. W. Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e66/ 1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X34756. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao-especial/article/view/34756> Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: Decreto nº 6949 (planalto.gov.br) Acesso em: 20 jul.2023.

BRASIL, **Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: L8069 (planalto.gov.br) Acesso em: 2 out.2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.162, de 4 de agosto de 2022**. Dispõe sobre o Programa Caminho da Escola. Brasília, DF, 2022b. Disponível em: D11162 (planalto.gov.br) Acesso em: 26 out.2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: Decreto nº 6094 (planalto.gov.br) Acesso em: 26 out.2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.425/2008, de 04 de abril de 2008**. Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: Decreto nº 6425 (planalto.gov.br) Acesso em: 18 ago.2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022a**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: L12764 (planalto.gov.br) Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: L10172 (planalto.gov.br) Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Distrito Federal, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 30 out. 2023.

CAPELLINI, Vera. História da Educação Especial: Em busca de um espaço na história da educação brasileira. 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf Acesso em: 30 out. 2023.

DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia; MEDEIROS, Marcelo. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/TgD9wYJLfpXPnG4KSP36rZK/abstr act/?lang=pt> Acesso em: 30 out. 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2007. 89p.

FARIAS, Alanna; JÚNIOR, Carlos. Evolução Histórica dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Questões Associadas no Brasil. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**.v.14,n. 52 p.59-76, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2683/4326> Acesso em: 26 jul. 2023

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 187–193, jun. 2005. DISPONÍVEL EM: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011> Acesso em: 30 out. 2023

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013. DOI: 10.23925/ls.v17i31.25723. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723> Acesso em: 31 out. 2023.

FUMES, N. L. F. Deficiência Intelectual: evolução do conceito e seus modelos explicativos. In. **Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual: aspectos conceituais, legais e práticos**. Fumes, N.L.F.; SANTOS, S.D.G.; DAMATO, T.A.L. (org.). Maceió: EDUFAL, 2019. P.39-60

JOSÉ, Danielle; COSTA, Michel; BARROCAS, Renata. **Perspectiva de ensino e aprendizagem para o aluno com síndrome de asperger**. 2017. Disponível em: <https://www.unaerp.br/documentos/3722-rci-sindrome-asperger-07-2020/file#:~:text=As%20cria n%C3%A7as%20diagnosticadas%20com%20S%C3%ADndrome,as%20torna%20um%20bode%20expiat%C3%B3rio>. Acesso em: 12 mar. 2024.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, **Pesquisa Nacional por Amostra de**

Domicílios Contínua 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html> Acesso em: 30 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021.** Brasília: Inep. 2022. Disponível em: Educação Básica — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br) Acesso em: 3 out. 2023.

MAIA, M. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. **Revista da AGU**, Brasília, v. 12, n. 37, p. 289-306, 2013. Disponível em: <https://revistaagu.agu.gov.br/index.php/AGU/article/view/42> Acesso em: 20 jul.2023.

MATTJE, Emerson; SANTOS, Everton. A pessoa com deficiência na política pública do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (pronatec/viver sem limite). **Revista Prâxis**. vol. 2, pp. 173-194, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5255/525557182012/html/> Acesso em: 20 jul. 2023.

REBELO, Andressa Santos; PLETSCHE, Márcia Denise. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)? **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.5902/1984686X70980> Acesso em: 13 mar. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Rio Grande do Sul, n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

SANTOS *et al.* Desafios e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. **Revista Científica FT**. Amapá, v. 28, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/>

desafios-e-possibilidades-da-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-na-rede-regular-de-ensino/#_ftn1 Acesso em: 12 mar. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Acesso em: 27 jul. 2023

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) ([unicef.org](http://www.unicef.org)) Acesso em: 2 out. 2023.

Estudante com TEA na rede pública de ensino de Muriaé/MG: suas preferências e anseios

Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares
Universidade Federal de Viçosa

Soraya Dayanna Guimarães Santos
Universidade Federal de Alagoas

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista é objeto de estudos de diferentes áreas do conhecimento, sendo que, atualmente, é possível identificá-lo por meio de critérios clínicos, que se relacionam à sintomatologia (a ciência ainda investiga suas possíveis origens) e a alguns grupos de características que podem estar presentes dentro do espectro, estabelecendo-se gradualmente de acordo com o nível em que se manifestam.

Tais características estão relacionadas a algumas dificuldades, como de interação social, comunicação e comportamentos que são demonstrados a partir de interesses restritos e estereotípias, como descrito na última versão do DSM, do ano de 2013 (American Psychiatry Association, 2013). No entanto, embora esse conjunto de critérios expõem um paradigma neurodivergente do cérebro humano, é interessante percebê-los também como multiplicidade em diferentes habilidades, a depender dos estímulos precoces, nesta condição a que um número¹ crescente de crianças está inserida.

¹ Dados Prevalência EUA: Uma em cada 44 crianças aos 8 anos de idade nos Estados Unidos é diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Os² dados censitários recentes demonstram que, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008 trouxe o estudante com TEA para a sala de aula comum, representando um ganho significativo no direito do acesso à educação no contexto regular. Houve, portanto, a ampliação de matrículas, a partir dessa garantia do Atendimento Educacional Especializado. Todavia, o convívio de todos os estudantes nas escolas comuns não necessariamente significa que a Educação Inclusiva aconteça. Para Bortolotto (2022, p. 122)

[...] É fundamental conduzir o processo educacional inclusivo, para que dê a resposta pedagógica esperada à condição de aprendizagem dos estudantes com TEA, vinculados ao ano de matrícula e ao currículo proposto, e essa precisa ser a meta na organização educacional das escolas do ensino comum.

Estamos, portanto, diante de um desafio no cenário educacional, haja vista a necessidade de melhoria da qualidade do ensino para todos, que já se constitui tão precário quando consideramos, em especial, a educação pública brasileira. Entretanto, observar a experiência do ensino, sob o olhar do próprio estudante com TEA, nesse contexto, pode oferecer uma nova perspectiva para a concepção do seu processo de escolarização.

Na medida em que a sociedade se abre às diferentes possibilidades de ser e estar no mundo, aceitando e ao mesmo tempo sendo capaz de enxergar a beleza do diverso, ela também se abre ao surpreendente movimento das descobertas, de talentos impressionantes. Como na solidez e reconhecimento da carreira de Temple Grandin, psicóloga e doutora em Ciência Animal, autista, que pôde avançar em sua vida profissional:

² Segundo os Dados Censitários, na Educação Brasileira (INEP, 2018) foram 1,2 milhões de matrículas na Educação Especial, sendo 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns. Em 2020, foram 246.769 (INEP, 2020) estudantes com TEA matriculados na Educação Especial no Brasil.

Depois que começou a entender que sua mente funcionava de maneira diferente da de outras pessoas, por meio de imagens e associações entre elas [...], (Revista Isto é, 2013, [s. p.]

Nesse sentido, a escritora é favorável a estimulação das crianças em áreas distintas, de maneira que possam canalizar seus interesses e focos para o desenvolvimento pessoal e também de toda humanidade. Para tanto, é necessário vê-las, percebê-las, ouvi-las, conhecê-las.

Assim, o presente estudo tem como objetivo escutar o estudante com TEA sobre as suas preferências e anseios no contexto escolar a fim de compreender o seu processo de escolarização.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa (Flick, 2013) e tratou-se de um estudo de caso (Gil, 2002). Teve aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa e da Plataforma Brasil, sob o nº de parecer consubstanciado: 4.577.949.

Participaram deste estudo três estudantes com TEA regularmente matriculados em uma Escola Pública da Rede Estadual da cidade de Muriaé, Minas Gerais, situada na Zona da Mata Mineira. Foi garantido o anonimato dos participantes, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Foram identificados como: estudantes 1, 2 e 3.

O estudante 1 tinha 13 anos e estava matriculado no sétimo ano do Ensino Fundamental II. O contato prévio e as orientações foram realizados, via *WhatsApp*, diretamente com o estudante. Por ter habilidade de comunicação, soube preencher o formulário com facilidade. Essa entrevista online, portanto, não teve o suporte da família.

O estudante 2 tinha 16 anos e estava matriculado no oitavo ano do Ensino Fundamental II. Uma chamada de ligação telefônica foi realizada para o pai do Estudante 2 explicando os trâmites da pesquisa e solicitando a melhor data para a realização da entrevista.

A solicitação foi respondida via *WhatsApp*. O contato foi realizado, via telefone, com o Estudante 2, no dia anterior à entrevista, para previamente estabelecer a comunicação mais direta, para que fosse se familiarizando com a pesquisadora e confirmasse a entrevista. Foi enviado email para a irmã do Estudante 2, contendo os formulários e autorizações. A mãe deu suporte no momento da entrevista online.

O estudante 3 estava com 12 anos e matriculado no sétimo ano do Ensino Fundamental II. Houve o contato via *WhatsApp* com a mãe do Estudante 3, em que os trâmites da pesquisa foram esclarecidos e ficou acordado que um pouco antes da entrevista haveria uma videochamada para uma aproximação que, segundo a mãe, se daria para “fazermos amizade”, para ele “soltar mais a língua”. A ligação foi feita e durante a entrevista o pai deu suporte.

Devido a Pandemia Mundial de COVID-19, a coleta de dados ocorreu remotamente. Utilizamos como instrumento para produção dos dados um roteiro de entrevista semiestruturada, que foi aplicado através da Plataforma digital do *Google Meet*. As entrevistas foram iniciadas após assinatura do Termo de Assentimento e de Consentimento Livre Esclarecido. As entrevistas tiveram uma média de aproximadamente 30 minutos.

Durante a entrevista foram realizadas seis questões, buscando conhecer melhor os estudantes com TEA, suas preferências por conteúdos, curiosidades dentro do conhecimento científico, se tinham dificuldades em algum conteúdo, se gostavam dos professores e colegas e qual era o maior sonho.

A análise dos dados se deu de forma descritiva.

Resultados e Discussão

Tendo como objetivo geral da pesquisa a ação de investigar o processo de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com TEA em uma Escola Estadual de Muriaé, Minas Gerais, buscamos realizar a entrevista com os próprios estudantes, no intuito de ouvi-los e buscando reforçar seu caráter de autoria e

participação ativa no processo de inclusão, reafirmando o lema presente nos movimentos para os direitos das pessoas com deficiência: “nada sobre nós, sem nós”.

Dois dos três estudantes entrevistados precisaram do suporte familiar durante a realização da entrevista e que fosse estabelecido um contato prévio entre a pesquisadora e os mesmos, com a finalidade de promover uma maior aproximação entre ambos e facilitar a comunicação no momento da entrevista.

Diante do descrito, as autoras Silva e Almeida (2012, p. 71) discutem a inflexibilidade que geralmente ocorre nos estudantes com TEA face a alguma mudança não esperada, sendo fundamental a antecipação da rotina escolar, dado que:

A falta de compreensão gera comportamentos inadequados, e é na escola, através da mediação, que acontecerá a intervenção, quando essa criança começa a interagir com as demais, melhorando gradativamente o seu comportamento.

Desta forma, tornando a experiência mais previsível para os estudantes com TEA, seja dentro do espaço escolar ou na participação como entrevistados, realizamos tais ações na véspera da entrevista, a fim de minimizar a possibilidade de se sentirem ansiosos e assim contribuindo para o desenvolvimento de suas respostas. Reforçando essa discussão, Silva e Almeida (2012, p. 72) discorrem:

Acreditamos que, no contexto escolar, as estratégias de comunicação encontram-se entrelaçadas com objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, obviamente, de ampliar a possibilidade de acesso deste aluno à linguagem receptiva e expressiva. Assim, podemos presumir que essas estratégias deverão estar estruturadas em prol de situações reais a serem experimentadas pela criança, no cotidiano escolar, provocando o desenvolvimento cognitivo a partir da destinação de sentido real ao seu uso.

Na entrevista fizemos as seguintes questões: 1) quais as matérias que mais gostava? 2) Quais as matérias que não gostava? 3) Gostava de seus colegas e professores? 4) Tinha dificuldades em alguma matéria? 5) O que gostaria de aprender? 6) Qual seria o maior sonho?

Quando perguntados sobre quais as matérias que mais gostavam e se gostavam de seus colegas e professores, o estudante 1 respondeu que gostava mais de Matemática. Em relação aos colegas e professores, respondeu o seguinte: “Sim. Colegas de turma eu não conheço muito. Só entro, faço as atividades e saio. É, eu faço assim. Mas a professora, assim, eu gostava bastante da F³”.

O estudante 2 quando perguntado sobre a matéria que mais gostava, respondeu: “não sei”. Olhou para a mãe e balançou a cabeça com um sinal de não [que não sabia a resposta]. A mãe interveio, fez novamente a pergunta e indagou se ele não sabia qual a matéria que mais gostava. Ele respondeu: “Sei, Sei. Escrever”. Mais uma vez a mãe interferiu e afirmou: “você gosta de Português”. Ele respondeu: “eu acho que não” [levando a uma resposta inconclusiva]. Quanto a gostar dos professores e colegas de turma, o estudante respondeu, com o olhar divagando, que sim e confirmou o sim sinalizando com a cabeça.

O estudante 3 respondeu que gostava mais de Matemática, Inglês, Geografia e Ciências. Quanto a gostar dos professores e colegas da turma, respondeu que “dos colegas da turma sim, mas tem algumas professoras que não são tão boas” Quando perguntado se ele queria falar o porquê. Ele disse: “Porque não, né?”.

Uma das características que o DSM V (2014) traz e que compõe a tríade para o Transtorno do Espectro Autista, como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, diz respeito aos “déficits persistentes na comunicação social e na interação social e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades” que acarretam inflexibilidade cognitiva. No entanto, tais características

³ Utilizamos letras para preservar a identidade e o anonimato de pessoas que foram citadas durante a entrevista.

não devem anular as possibilidades de aprendizado desses estudantes, dentro de suas peculiaridades e, neste contexto, necessitam do apoio especializado para que, junto aos profissionais e equipe pedagógica, possam encontrar os caminhos necessários à permanência e continuidade do percurso escolar.

Para tanto, é sabido que o vínculo estabelecido entre o professor e o estudante com TEA possibilita que se estabeleça uma interação positiva, o que contribui para o seu processo de inclusão escolar.

Ainda assim, vale ressaltar que a escola inclusiva não é referente apenas a uma equipe multidisciplinar ou a uma sala de atendimento educacional especializado. Ela é relativa de acordo com toda a organização que a instituição de ensino tem, como por exemplo o espaço, a equipe, instrumentos de trabalho específicos como também um sistema operacional, um corpo docente ativo que interaja com a criança e suas respectivas necessidades tanto fisiológicas, educacionais e sociais (Santos *et al.*, 2021, p. 1568)

Não apenas o fortalecimento do vínculo do estudante com o professor, como também a interação social com os pares, de modo geral, é muito benéfica para o bem-estar de todos na escola e gera impacto positivo no contexto educacional. A este respeito, Keller e Papasan (2021, p. 157) afirmam que:

Um estudo divulgado pelo periódico *Social Development* mostra que, entre quase quinhentos participantes de idade escolar com relacionamentos de melhor amizade recíproca, “as crianças que estabelecem e mantêm relacionamento com os melhores alunos começam a tirar notas melhores”.

Portanto, apesar de reconhecer a dificuldade dessa interação dentro do espectro, é muito interessante que a escola e os professores incentivem e planejem estratégias que também perpassam esses estreitamentos de vínculos, de maneira que progressivamente o estudante passe a ser aceito e também a se sentir parte do grupo da escola. Este sentimento pode acarretar

ganhos de ordem motivacional, de autoestima e qualidade do estudo. Não se trata de forçá-lo a ser sociável ou mudar a sua essência, mas contribuir para que haja uma inclusão de dupla via, dos estudantes com TEA para com os neurotípicos e vice-versa.

Quando perguntados sobre as matérias que não gostavam e se tinham dificuldades com alguma matéria, o estudante 1 respondeu que não gostava muito de Português. Com relação a ter dificuldade com alguma matéria, o estudante afirmou que:

É mais ou menos, em algumas sim, outras não, [...] porque tem matéria que pede mais né, tia? Português – ler texto pra mim é mais difícil. Não enxergo muito letra pequena, tenho que ficar dando zoom, tem horas que eu não consigo, não tem como tirar print, dá zoom na câmera mesmo.

A resposta do estudante 1 está relacionada ao período característico do Ensino Remoto, em que os estudantes tinham que realizar atividades exclusivamente por meios digitais, durante a pandemia. O Ensino Remoto foi adotado como medida emergencial, para que o estudante tivesse assegurada a carga horária mínima de escolarização, mesmo com as escolas fechadas. Entretanto, para grande parte dos estudantes e famílias, o acesso às tecnologias digitais e a equipamentos, dentre outras limitações, tornou-se difícil, vindo a prejudicar o Processo de Escolarização, ainda mais o do estudante com deficiência, que possui especificidades que não foram levadas em conta. Sobre isso, Araujo e Dutra (2021, p. 31) ponderam:

muitas vezes o atendimento remoto requer apoio de recursos tecnológicos que podem não ser dominados (ou até mesmo financeiramente possíveis) pelos estudantes e/ou responsáveis, causando dificuldades no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

O estudante 2 respondeu novamente com sinal de não, balançando a cabeça e disse: “não tem como, tem que pensar” [que

não conseguia responder a essa pergunta]. A mãe o indagou: - “Cê não gosta de inglês não?” E o estudante acenou com a cabeça respondendo que não. A mãe insistiu pedindo que o mesmo respondesse que não gosta e assim ele afirmou: - “Eu não gosto de Inglês”. E quando perguntado sobre possuir dificuldade em alguma matéria, ele respondeu: - “Na verdade, sim. Eu esqueço. Tenho dificuldade em colocar na mente”. Numa nova oportunidade de contato com o estudante, no intuito de confirmar a resposta, novamente foi perguntado sobre a questão da matéria que mais gostava e o mesmo respondeu rapidamente que seria a Matemática. Em seguida, quando perguntado sobre a matéria que não gostava, demorou para responder e após um período de tempo, disse: “todas”. A resposta permaneceu, então, inconclusiva.

Como o próprio estudante 2 considerou sobre a sua dificuldade em reter as informações, é fundamental que a escola se reafirme enquanto espaço de valorização à diversidade, através do acolhimento e do apoio sensível que possa conduzir os estudantes à autonomia e às buscas pelas diferentes formas de aprender. A este respeito, Martins e Monteiro (2020, p. 195) afirmam que:

No contexto educacional, os profissionais responsáveis ou corresponsáveis pelos estudantes, que atuam nesse espaço pedagógico, devem agir com base na ética do cuidado, que preconiza o bem estar, a escuta e o respeito às escolhas, com base na experiência da deficiência.

Ainda nesta perspectiva, as autoras continuam:

A escola, enquanto espaço democrático na perspectiva da ética do cuidado, deve promover a inclusão e garantir o cuidado em todas as suas dimensões no espaço escolar, quando necessário em uma relação de interdependência (Martins; Monteiro, 2020, p. 196).

Neste sentido, quanto à interdependência, se acentua a necessidade da parceria entre a escola e a família dos estudantes

com TEA, possibilitando a colaboração com a rotina dos atendimentos deste estudante.

Tais colaborações impactam diretamente na qualidade de vida deste estudante no ambiente escolar:

O Atendimento Educacional Especializado trabalha com o objetivo de alcançar a melhora progressiva da qualidade de vida do aluno, definindo as condutas em conjunto e envolvendo a família do autista frequentemente ao processo. O professor do AEE deve uma vez por mês se reunir com os pais para receber deles os feedbacks e ao mesmo tempo falar sobre a rotina dele em casa, recebendo acompanhamento e atenção especial nas intervenções (Santos *et al.*, 2021, p. 1574).

Assim sendo, faz-se necessário e essencial que todo o conjunto de atores educacionais seja alcançado pelas formações que deveriam ser realizadas dentro das escolas, na perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que todos trabalhem em prol de um mesmo objetivo, qual seja, construir uma escola inclusiva em tempo integral.

Ainda sobre as matérias das quais não gosta e que têm dificuldade, o estudante 3 respondeu que não gostava de “Português e Geografia porque tem hora que tenho algumas dificuldades”. Após o pai responder por ele: “Interpretação de texto”, o estudante afirmou: “É, interpretação de texto. Tem algumas vezes que não consigo fazer as contas direito, algumas vezes que eu não sei das coisas, problema na leitura”. Interessante destacar que a matéria de Geografia inicialmente estava dentre as listadas como as que mais gostava, dificultando um pouco a conclusão da questão.

No que diz respeito a dificuldade de compreensão para responder algumas perguntas e as respostas mais curtas, reconhecemos que é possível que os professores flexibilizem o currículo, se necessário, e com isso o estudante com TEA pode estar inserido em uma série/etapa de ensino que nem sempre vai

corresponder em todos os conteúdos ao nível idade/escolaridade esperado. Mas, segundo Galisteo (2023, p. 42), ao abordar a superação de interpretações mais estreitas sobre a pessoa com TEA, uma contribuição de sua pesquisa foi direcionada a:

deixando de colocar nossos alunos com TEA em gavetas comportamentais e passarmos a percebê-los da forma como cada um deles é. Ao alargarmos as perspectivas, avistamos melhor os estudantes e suas potencialidades. Ao flexibilizarmos os processos educacionais, possibilitamos o alcance de resultados mais justos para/com o aluno.

Quando perguntados sobre o que queriam aprender e qual era o maior sonho, o estudante 1 respondeu que gostaria de aprender - “Engenharia Civil” e que o seu maior sonho era ser um Engenheiro.

O estudante 2 respondeu que queria aprender a ler. Porém a mãe pediu que respondesse desta forma: “fala que cê quer aprender a ler e a escrever, que cê não sabe”. E assim, o estudante respondeu: “Eu quero aprender a ler e a escrever”. Quando o estudante 2 foi perguntado sobre qual era o seu maior sonho, a sua mãe pediu que ele respondesse assim, “fale que quer se formar e ser alguém na vida”. O estudante motivado pelo apelo da mãe, repetiu: “formar e ser alguém na vida”. Depois desse episódio chamamos atenção do estudante com TEA e enfatizamos que ele poderia ficar à vontade para responder o que quisesse e durante o tempo que precisasse. Após essa interferência, o estudante 2 se animou e respondeu: “Teve aquela vez que eu falei que queria ser ator. Antigamente eu pensava que podia levar jeito, tudo bem. Queria muito ser igual aquele ator do Jurassic Park”.

Quando o estudante 2 afirma querer se formar para ser “alguém na vida”, em repetição à fala da mãe, é possível que o mesmo tenha apenas repetido realmente, pois existe a predominância da linguagem literal nas pessoas com TEA, tal como descreve Morosini (2022, p. 18) ao dizer que “autistas geralmente

são mais diretos e literais, podem não captar a linguagem figurada e ter dificuldades em compreender cenários, mesmo os usuais”.

É muito comum as famílias dos estudantes com TEA infantilizarem seus filhos adolescentes, como sustentam Bagarollo e Panhoca (2010, p. 231) ao dizer que “prolongam a infância de seus filhos autistas, representando-os mesmo na adolescência, como crianças”, levando a limitar o convívio social e até mesmo prejudicando o desenvolvimento dos mesmos.

Tais autoras, Bagarollo e Panhoca (2010, p. 248), refletem ainda sobre a importância de “redimensionar e ampliar experiências, significações e modos de funcionamento dos adolescentes autistas, favorecendo, desta forma, seu desenvolvimento”. Desta forma, asseguramos uma maior autonomia para esses estudantes, de modo que caminhem com maior confiança em si mesmos.

Então, quando retomamos a autora que reúne em uma reportagem 7 pessoas com TEA, de diferentes faixas etárias, ativistas da causa, que se propõem a contrapor aos estigmas e visões capacitistas, contribuindo para, na visão de Morosini (2022, p. 19), “quebrar padrões limitantes baseados em um olhar patológico para definir uma única forma de ser humano”, remetendo a essa resposta do Estudante 2, de querer ser “alguém na vida”, fica visível o quanto a sociedade precisa aprender sobre o TEA.

Aprender que há diferentes formas de ser/estar no mundo e por isso a importância da representatividade afirmando que sim, os estudantes com TEA podem aprender porque já são “alguém na vida”, são pessoas que precisam ser vistas desta forma, acolhidas e incluídas, porque essa não inclusão na sociedade, o desrespeito e até mesmo o preconceito, são muito marcantes e agentes causadores de sofrimento a esses estudantes.

Talvez por isso, ao insistir para que o próprio estudante desse a resposta, ele externou que “antigamente queria ser o ator do Jurassic Park”.

O estudante 3, quando perguntado sobre o que gostaria de aprender, se sentiu desconfortável afirmando: “Ai, é muita coisa. Calma, aí.” E o pai fez a seguinte interjeição: - “Fala, menino”. Após

ser instruído, pelas pesquisadoras, que poderia ficar tranquilo com relação ao tempo de resposta, o estudante falou que gostaria de aprender “química, sobre essas coisas aí, mas o que eu quero mais aprender é química mesmo”. E continuando a resposta disse que o seu maior sonho é “ser mecânico”. Perguntado se seria mecânico de automóveis, respondeu: “Aham”.

Desta forma, finalizamos a escuta dos três estudantes e percebemos que cada um deles, em suas peculiaridades, trouxe contribuições relevantes. O estudante 1, que não teve o suporte da família durante a entrevista, pôde responder precisamente a todas as questões, ainda que bem objetivamente. Já os outros estudantes, que precisaram do suporte da família, deixaram algumas perguntas com respostas inconclusivas. Ainda assim, foi importante deixá-los com a liberdade de expressar e assim se sentiram mais à vontade e com um tempo maior para responderem, e o fizeram, à sua maneira, o que nos leva a compreensão de que não havia uma resposta certa ou errada mesmo e sim nos cabia uma escuta sensível ao universo particular do outro.

Considerações Finais

Apesar de constatarmos que os dados resultantes das entrevistas com os estudantes com TEA foram advindos de respostas curtas e algumas vezes a comunicação mais comprometida, por vezes até pela interferência dos familiares de alguns, dentro das dificuldades de se expressarem, consideramos valiosa a contribuição dos estudantes, sobretudo para este percurso de conhecer e aprofundar sobre o processo de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os dados demonstraram que o Estudante 1 preferia matemática, gostava mais de uma professora em especial, não tinha tanta aproximação com os colegas da turma, não gostava muito de Português, gostaria de aprender engenharia civil e tinha o sonho de ser engenheiro. O Estudante 2 não sabia a matéria preferida, achou que não soubesse, depois respondeu que achava que não gostava

de Português, e por último disse que era matemática, mas quando respondeu sobre qual matéria não gostava, respondeu: todas. Também respondeu que gostava dos colegas e professores, que queria aprender a ler e a escrever e seu sonho era ser o ator do Jurassic Park. O Estudante 3 respondeu que preferia matemática, inglês, geografia e ciências, que gostava dos colegas e não gostava de todos os professores. Também respondeu que não gostava de português e geografia, sendo que inicialmente havia listado a matéria de geografia entre as preferidas. Por último, o Estudante 3 respondeu que gostaria de aprender Química e tinha o sonho de ser mecânico de automóveis.

Desta forma, pudemos constatar que, dependendo do nível de suporte de cada estudante, a comunicação estabelecida fica mais nítida ou menos nítida. No entanto, na medida em que se sentem mais tranquilos, com um tempo maior para responderem, conseguem se expressar e muito provavelmente esta é uma característica que também poderá ser observada no contexto de sala de aula, pelos atores pedagógicos, pela escola inclusiva, para que, ao se sentirem acolhidos e seguros, possam avançar em seu processo de escolarização.

Acreditamos que além de reforçar a necessidade de mais estudos tendo a pessoa com deficiência como protagonista, esse movimento de escuta colabora para mais ações/políticas que contribuam com as necessidades do estudante com deficiência, assim como auxilia na permanência e no ensino e aprendizagem.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ARAÚJO, S. L. de Q. P. de; DUTRA, F. B. da S. Educação remota em tempos da COVID-19: inquietações acerca da pessoa com

deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio. **RevistaThema**, [s.l.], v. 20, p. 17–36, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V.20.Especial.2021.17-36.1831>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BORTOLOTTI, S. A. S. **Estudantes com Transtorno de espectro autista no contexto da rede estadual de ensino do Paraná**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. A Constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Rev. Bras. Edu. esp**, Marília, v. 16, n. 2, p. 231-250, maio-ago. 2010.

GALISTEO, A. L. **Aulas práticas no laboratório de Ensino de Ciências para Estudantes com TEA na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2023.

KELLER, G.; PAPASAN, J. **A única coisa: a verdade surpreendentemente simples por trás de resultados extraordinários**. Barueri, SP: Novo Século Editora, 2014. Disponível em: <https://atualiza.aciaraxa.com.br/ADMArquivo/arquivos/arquivo/A%20Unica%20Coisa%20-%20o%20Foco%20Pode%20Tra%20-%20Gary%20Keller.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MARTINS, J. S. S.; MONTEIRO, J. L. Contribuições da Ética do cuidado para a construção de práticas de Coensino emancipatórias. In: GESSER, M.; BÔCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (Orgs.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Editora CRV: Curitiba, Brasil, 2020.

MOROSINI, L. Pessoas com Autismo revelam a diversidade de sua condição e usam as redes sociais como plataforma para promover respeito e inclusão. In: DEPOIS da Covid. O que a ciência já sabe (e ainda falta saber) sobre as complicações que se

prolongam em pacientes que tiveram infecção pelo coronavírus. **Revista Radis.**, Rio de Janeiro, n. 239, p. 18-25, ago. 2022.

SANTOS, D. L.; CORREIA, G. S. P.; PEREIRA, M. E. B.; FREITAS, M. F. A.; COUTINHO, D. J. G. A importância do Atendimento Educacional Especializado no Desenvolvimento Pedagógico de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 7(10), 1562–1578. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.2681>

SILVA, S, F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62-88,2021.

Entre lutas, agência e opressões vividas por universitários com deficiência na Educação Superior

Rosiane de Oliveira Amorim
Universidade Federal de Alagoas

Maria Quitéria da Silva
Universidade Federal de Alagoas

Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Universidade Federal de Alagoas

Começamos este capítulo demarcando o nosso posicionamento enquanto pesquisadoras aliadas na luta pela inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) na Educação Superior (ES). Em primeiro lugar, vamos entender melhor o que queremos dizer com “pesquisadoras aliadas”. Trata-se de reconhecer que sem a participação de pessoas com deficiência os resultados das nossas pesquisas estariam distantes e deslocados da realidade. Ao passo que as pessoas com deficiência são agentes das suas decisões e especialistas em suas vidas, as nossas produções são sustentadas pelo compromisso ético-político com a justiça social, baseadas em uma perspectiva anticapacitista da deficiência, e produzimos conhecimento “com” os participantes, ao invés de “para” e/ou “sobre”.

Trata-se de um posicionamento que coaduna com o lema “Nada sobre nós, sem nós”, criado pelo Movimento Político de Pessoas com Deficiência, e reafirmado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), que defende a participação de pessoas com deficiência nas diferentes esferas sociais que afetam suas vidas.

Por isso, o valor heurístico desta discussão expressa-se no potencial ativo de cada sujeito, em que cada um tem capacidade de tomar suas próprias decisões e resoluções e fazer a diferença de forma insubstituível, sendo este social e comunitário (Stetsenko, 2021). Não à toa, os estudos de Vigotski (2007; 2021) foram fundamentais para as nossas reflexões em defesa do respeito à diversidade humana e a despatologização da deficiência, a fim de combater as desigualdades e injustiças sociais.

Feitas essas considerações iniciais, não podemos deixar de mencionar alguns aspectos da realidade brasileira. A nosso ver, os últimos anos estão marcados na história da PcD no Brasil de forma drástica. Para situar os leitores, em 2019, Jair Bolsonaro assumiu a presidência do país, um governo de direita que encontrou no avanço do neoliberalismo e na pandemia da Covid-19 o solo fértil para a sua necropolítica. Assistimos estarecidos os efeitos nocivos dessa articulação: o desmonte de uma série de políticas públicas, a destruição de direitos adquiridos ao longo da história e imensuráveis vidas perdidas para a Covid-19.

Nesse lastro de dramas sociais, as pessoas com deficiência, historicamente alijadas e subalternizadas, sofreram com a falta de atendimento prioritário e adequado durante uma pandemia, tiveram seus direitos violados, sentiram a ampliação de diversas formas de desigualdade e exclusão social. É nessas circunstâncias que pesquisar a inclusão na ES no Brasil suscitou em nós uma pergunta fundamental: como produzir conhecimento no campo da educação inclusiva que não seja tangencial e tampouco alheio à realidade de pessoas com deficiência em nosso país?

Entendemos que diante de um cenário político e social que impõe retrocessos, é indiscutível a importância e a necessidade em desenvolver estudos científicos comprometidos com a realidade e as demandas sociais, em que os pesquisadores enfrentem as estruturas opressoras “[...] priorizando as vozes dos participantes como fontes primárias de investigação, [...] a fim de imaginar o futuro e conceber os tipos de projetos coletivos que podem transformar esse futuro em realidade” (Vianna; Stetsenko, 2021, p. 23).

Além do exposto, é importante destacar que este texto é pautado na compreensão do sujeito sócio-histórico, que se constitui das mediações produzidas no social, e que também delas é constituinte ativo, pois como ser social está imbricado no processo de formação e transformação social. Partindo desse entendimento que tem fundamento nos estudos de Vigotski (2007), a materialidade vivenciada pelos sujeitos das pesquisas realizadas constitui a dimensão subjetiva da realidade. Por isso, ao introduzir a noção da dimensão subjetiva da realidade, o esforço é compreender a realidade material e objetiva em permanente interação com a subjetividade (Bock; Aguiar, 2016). Trata-se de indicar a presença ativa dos sujeitos na realidade investigada, numa relação dialética.

Trazemos também para o centro das nossas discussões a categoria agência, no intuito de romper com concepções capacitistas e cristalizadas que associam pessoas com deficiência à incapacidade, à passividade e ao conformismo, afastando-nos de abordagens que entendem a agência como uma resposta mecânica e individual aos acontecimentos. Partimos do entendimento que as pessoas criam conjuntamente a história e movimentam a realidade, e indivíduo e dimensões sociais são entendidas como coexistindo (Vianna; Stetsenko, 2014). Assim, inegavelmente de base vigotskiana, a compreensão é que o sujeito age, se posiciona e transforma o mundo por meio das relações, trocas, interações com outro, ao passo que se constitui.

Deste modo, este é um breve relato de nossas pesquisas que foram desenvolvidas em uma universidade pública do nordeste brasileiro, uma região marcada por desigualdades e dificuldades, que são resultados de uma série de fatores históricos, políticos e econômicos que se acumularam ao longo dos anos. O cerne das nossas discussões é a realidade educacional dos universitários com deficiência e suas possibilidades de mudanças. Portanto, desenvolvemos entrevistas semi-estruturadas, sessões reflexivas e diferentes atividades colaborativas com universitários com deficiência, demarcados por diferentes deficiências, gêneros,

idades, condições financeiras entre outros marcadores sociais. As informações produzidas das pesquisas foram analisadas qualitativamente, sustentadas nos princípios teórico-metodológicos de Vigotski (2007), e nessa perspectiva buscamos interpretar e explicar os dados de modo crítico, saindo da superficialidade e da automatização das ações, falas e situações vivenciadas pelos sujeitos para compreender sua gênese como também sua intencionalidade.

Considerações sobre a realidade educacional de universitários com deficiência

O processo educacional dos estudantes com deficiência na universidade, e isso inclui sua permanência, é um desafio, pois exige dos estudantes enfrentamentos constantes de barreiras de várias naturezas. Essa é a realidade dos universitários com deficiência, que se amplificou durante a pandemia da Covid-19, em que foi implantado o ensino remoto. As barreiras que já existiam no modelo presencial de modo camuflado, agora no formato remoto tornou a invisibilidade das PcD de forma explícita.

Desde o início da pandemia, nós, pessoas com deficiência, temos que adaptar nossos modos de vida para plataformas virtuais nada acessíveis, passando de um mundo fisicamente inacessível para um mundo virtualmente inacessível. São inúmeras as informações publicadas dia a dia, com imagens sem descrição, áudios [...]. Somos violentamente comunicadas de nosso isolamento a cada minuto dos dias (Moraes e Alves, 2020, p. 41).

No cenário de atividades virtuais/ensino remoto foram inúmeras as ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) apresentadas por especialistas para serem utilizadas, porém não se atentaram ao aspecto da acessibilidade, sendo que este é um elemento básico num ambiente inclusivo. Isso só corrobora que não são raras as vezes que o estudante com

deficiência é invisibilizado. Assim, é legítimo o que os autores denunciam, dado que as pessoas com deficiência são o tempo todo ignoradas. A universidade muitas vezes não leva em consideração ou esquece que tem estudantes e também professores e técnicos com deficiência.

Na reflexão de Souza *et al.* (2022), a pandemia foi um período muito difícil para os estudantes com deficiência, posto que no ensino remoto vivenciaram situações de muitas dificuldades em diversos âmbitos: financeiro, com o aumento do empobrecimento; pedagógico, os ambientes digitais utilizados nas aulas sem acessibilidade, a prática pedagógica não favorecia a sua participação nas aulas. Situações de invisibilidade gritantes eram comuns, ou seja, apagamento total da PcD. Nesse período também foi um momento de resistência para essas pessoas, diante das inúmeras e constantes situações capacitistas e excludentes. E ainda foram ignoradas na sua individualidade, pois não tiveram apoio pedagógico que atendesse suas necessidades acadêmicas.

Desse modo, a pandemia evidencia problemas graves já existentes na educação e na sociedade, ressaltando como as pessoas com deficiências têm sido frequentemente excluídas. Mas também tem servido para demonstrar que as medidas de acessibilidade são passíveis de serem utilizadas, exigindo especialmente um olhar atento do corpo docente e de profissionais das instituições de ensino, sustentados na perspectiva da acessibilidade atitudinal (Nunes; Amorim; Caldas, 2020, p. 46).

Nessa perspectiva, as autoras supracitadas também orientam para a importância de considerar e respeitar o lema da luta pela inclusão “Nada sobre nós, sem nós”; isto incorre em dizer que as soluções devem vir com as pessoas com deficiência, pois elas mais do que ninguém sabem de suas necessidades e das possibilidades para sua inclusão. As pessoas com deficiência tem autonomia para decidir sobre o que lhes diz respeito. A deficiência, seja ela qual for, não apaga o sujeito. É nesse caminho que a prática pedagógica deve seguir.

No entanto, a realidade vivenciada durante o ensino remoto foi muito cruel com os estudantes com deficiência na universidade

pesquisada. No ensino remoto, a exclusão digital é um dos aspectos apontados nas muitas críticas, além da ideia de meritocracia que é construída sobre o sujeito. Observamos isso nas falas de dois participantes com deficiência, em nossas pesquisas: “[...] eu estou assim, enfrentando por força de vontade”, e “[...] eu mesmo me dedico mais para poder talvez compensar essa falta né”. Nesse contexto, entende-se o sujeito como o único responsável pela sua participação e/ou aprendizagem, o que pode desencadear na desigualdade social.

Soares e Baczinski (2018) explicam que a meritocracia é um mecanismo do neoliberalismo, em que culpabiliza o próprio sujeito como o responsável pelo seu fracasso acadêmico e que desconsidera os diversos fatores, dentre eles o socioeconômico que pode levar o sujeito a fracassar. Ponderamos que, na realidade, a educação é utilizada como ferramenta pelo capital, assim a meritocracia faz parte do contexto educacional manobrado pelo sistema econômico citado.

Porém, é incoerente falar em meritocracia onde as desigualdades sociais são gritantes e o período pandêmico acentuou ainda mais as desigualdades econômicas, sociais e educacionais, além de contribuir com o fracasso escolar daqueles que são considerados incapazes para o sistema econômico capitalista, como é o caso das pessoas com deficiência. Pontuamos também que o fracasso acadêmico é um mecanismo de exclusão induzido pelo capital - se o sujeito não atende o padrão instituído pela classe hegemônica que domina a economia, ele é posto para fora do sistema. Assim, o sistema dominante está sempre com manobras de inferiorização, opressão e exclusão dos sujeitos para manter-se produtivo e lucrativo.

Destacamos o recorte da fala de uma universitária com deficiência: “Até aqui, [o ensino remoto] é gratificante e proveitoso”. Numa análise além do que está posto, compreendemos os engendramentos que se articulam no movimento de constituição e apreensão do fenômeno social em que o sujeito está envolvido. Com isso, reiteramos que no processo

investigativo é necessário, ultrapassar a imediaticidade dos fenômenos, de modo a apreendê-los em sua forma mais totalizante, carregada das contradições próprias da realidade social e das determinações que os constituem (Bock; Aguiar, 2016).

A conjuntura que a participante atravessa aponta os motivos que determinam sua preferência pelo ensino remoto. Isso incorre no entendimento que a estrutura patriarcal movimenta e domina socialmente, contribuindo para exclusão e a subalternidade da mulher, sobretudo mulheres com deficiência, que são atravessadas pelos marcadores sociais que as oprimem:

Eu não estou dizendo que o ensino [remoto] é tudo de bom. Eu estou dizendo assim, que a minha necessidade, a minha situação, me obriga a optar. Mas que o ensino presencial não tem comparação não pra ele não. Se for pra permanecer do jeito que eu estava [no presencial], eu vou ser obrigada a trancar. [...] Porque eu não tenho condições de deixar esses dois [filhos] sozinhos, até porque eu já fui chamada pelo conselho tutelar né, não tenho outra alternativa, a família não apoia.

Cumprе destacar, que a participante desistiu do curso. A universitária relatou que não conseguiu acompanhar as aulas remotas nem realizar as atividades propostas, devido à falta de apoio da universidade, especialmente durante o período pandêmico.

Além disso, a mesma ponderou o retorno das aulas presenciais, e que também não conseguiria se deslocar até a universidade, visto as suas atribuições de mãe, não tendo com quem deixar os filhos. Com isso entendemos que, para além da vida universitária, também tem a sua vida pessoal que inclui diferentes papéis sociais, como os de esposa, mulher e mãe, em que cada um desses elementos se entrelaça no outro; além do mais ela se depara constantemente com diferentes formas de opressão advindas do capacitismo, do patriarcado e das barreiras presentes na sociedade.

Considerando o exposto, chama a nossa atenção a fala de mais uma participante sobre a rejeição sofrida no ambiente acadêmico, a qual associa à sua idade e deficiência: “Eles não abrem espaço, né,

pra uma pessoa que tem uma deficiência, né. [...] Até mesmo uma pessoa que tem mais idade, né, como eu tenho cinquenta e dois anos e eles são novinhos, tem dezenove, vinte, não abrem espaço da comunicação. Então, às vezes, isso machuca um pouco”.

Seguindo a discussão, o contexto social aponta que as mulheres com deficiência:

Estão em dupla desvantagem devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência. Consequentemente, enfrentam uma situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião (Mello; Nuernberg, 2012, p. 639-640).

Desse modo, na realidade particular analisada, observamos que os/as estudantes com deficiência são afetados por um combo de opressões (capacitismo, etarismo, sexismo etc), e a junção desses sistemas opressivos converte-se em vozes silenciadas, experiências singulares apagadas, direitos negados e necessidades básicas ignoradas.

Essa análise corrobora que o movimento de apreensão da dimensão subjetiva da realidade não se dá de maneira isolada, dado que o fenômeno social é produzido por uma complexidade de eventos constituídos por mediações e determinações sociais que compõem a totalidade, sem desconsiderar cada situação e cada sujeito (Gonçalves, 2020).

Na análise foi evidenciado a vulnerabilidade socioeconômica de grande parte dos universitários com deficiência. Para esta afirmação, tomamos como base os seguintes recortes: “Eu ainda tenho algumas dificuldades, por eu não ter, ainda não tenho as ... as ferramentas necessárias”. “[A acessibilidade] depende do aparelho que a gente utiliza né. Mas tem alguns que são mais sofisticados, tem mais recursos”. Vale ressaltar o contexto econômico dos universitários, sobretudo na pandemia da Covid-19, em que muitas famílias ficaram sem renda, o que impediu a aquisição de

equipamentos com acessibilidade para as pessoas com deficiência e o apoio institucional foi insuficiente. Consequentemente, como o ensino remoto na universidade depende das TDIC, parte dos estudantes com deficiência ficaram excluídos digitalmente.

Nessa situação, em que há dependência desses equipamentos, o capitalismo notadamente usa do seu poder hegemônico para obter lucro. Concordamos com Saviani (2017; 2020), quando diz que os problemas existentes no mundo são decorrentes do capitalismo, que tem como preocupação a acumulação de riqueza às custas da exploração do pobre trabalhador.

O mesmo autor ainda analisa que o desmonte da educação brasileira no cenário da pandemia é fruto da manobra do neoliberalismo, que se utiliza de mecanismos para que a educação seja subordinada ao capital. Observamos esse movimento nitidamente nos diversos aspectos envolvidos no ensino remoto, como, por exemplo, a dependência de plataformas digitais, a aquisição de equipamentos tecnológicos, entre outros que favorecem ao setor privado e excluem os estudantes menos favorecidos economicamente.

Na realidade observada, a pandemia foi apenas uma abertura para o capital ampliar a sua influência na educação superior, inclusive nos cursos presenciais e nas universidades públicas, com o intuito de aumentar seu domínio econômico (Alessi *et al.*, 2021). Assim, o papel da academia se inverteu, e ao invés do foco ser a formação humana/acadêmica do sujeito, a atenção foi exclusiva nas tecnologias digitais de comunicação e informação. É com essas “ferramentas” que se impõe o modo de produção capitalista na educação durante o ensino remoto. Garcia (2017) já alertava que a educação pública estava sendo privatizada ao privilegiar práticas neoliberais que sutilmente se instalavam na rede pública de ensino. Com a pandemia e o ensino remoto, essas práticas ficaram explícitas e ganharam espaço.

Ancorado num governo de direita em tempos da pandemia da Covid-19, “o Estado brasileiro, ao invés de implementar políticas públicas que enfrentem o seu quadro histórico de pobreza, adere

de forma submissa à lógica da mundialização do capital, o que contribui para acentuar ainda mais o quadro da exclusão social” (Alessi *et al.*, 2021, p. 12).

Outro aspecto que ressaltamos é a falta de conhecimento acerca da inclusão da pessoa com Deficiência Visual (DV), aliada ao desconhecimento do uso das ferramentas digitais durante o ensino remoto; isso trouxe à tona (muitas vezes) uma prática pedagógica excludente dos alunos mais vulneráveis, com destaque os com deficiência. Vale a pena destacar que a exclusão já existia no ensino presencial, mas esta foi agudizada e explicitada no ensino remoto. Podemos constatar essa situação nas falas a seguir:

Teve um professor que ele fez um quadrozinho que é... tinha as questões e a gente tinha que preencher, responder dentro daquele quadro de imagem.

Eu falei: “olha, não tem como fazer isso”.

Ele [o professor]: “veja se você tem ajuda de alguém”.

Eu falei: “ajuda de quem? Eu moro só”. Eu acho que o que importa é responder o conteúdo, tanto que foi uma das matérias que eu reprovei.

Ela [a professora] passou uma atividade pra gente fazer uma análise de um filme, só que o filme é de origem indiana e não tem audiodescrição, a língua original do filme acho que está em inglês e indiano também, não sei... eu sei que não tava acessível. [...] Não foi a primeira atividade e a professora também foi informada de que tinha um aluno com deficiência visual e ainda assim passou uma atividade desse nível. Outros professores passaram tipo textos escaneados, e aí o leitor de tela não lê.

Para explicar essas ações, recorreremos às categorias historicidade e mediação. A primeira vai dizer que as experiências vividas no percurso formativo e profissional desses professores não trouxeram mediações para a mobilização no sentido da inclusão educacional. As particularidades que medeiam a prática pedagógica trazem traços mínimos de inclusão no contexto universitário. A segunda, é possível analisarmos que as mediações na perspectiva inclusiva caminham a passos lentos, ou são quase inexistentes, visto que ainda não afetaram o fazer da maior parte dos docentes, sobretudo porque seus valores se antepõem com os

do mundo capitalista. Assim, com as práticas engessadas, não apresentaram estratégias ou recursos semióticos que permitissem o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual nas atividades propostas.

Os recursos e estratégias pedagógicas se configuram como elementos semióticos que possibilitam a mediação do sujeito com a realidade vivenciada, e nesse processo o conhecimento pode ser internalizado (Vigotski, 2007). Por isso, os signos e os instrumentos utilizados na prática docente precisam estar acessíveis, inclusive para as pessoas com DV. Isso acontece quando se propõe atividades pautadas no visocentrismo, e não dispõem de outras possibilidades de acesso ou participação que não seja pela visão, excluindo o universitário com DV.

Na reflexão de Louzeiro (2020, p. 37), que faz parte do Coletivo Feminista Helen Keller, “a ausência de acessibilidade é o ápice da manifestação do capacitismo, que é a ideia de que pessoas sem deficiência são superiores às pessoas com deficiência, em qualquer aspecto”. Assim, entendemos que a prática pedagógica engessada invisibiliza a PcD.

Na conjuntura apresentada, ponderamos as contradições do ensino remoto que se mostrou como solução para a educação, ao mesmo passo que promoveu situações de caráter normalizador para que o próprio estudante “se exclua” ou desista da sua formação acadêmica. Pois, quando não se oferece formação para os professores, quando o trabalho docente é precarizado pela sobrecarga de atividades, e/ou quando faltam condições materiais para realização de um trabalho satisfatório, indiretamente, de maneira estratégica, inviabiliza a aprendizagem de qualidade e conseqüentemente a inclusão educacional. Esses aspectos permeiam a prática pedagógica e podem afetar diretamente a aprendizagem e a permanência do estudante com DV na ES. Nesse contexto, o professor se torna uma peça na engrenagem do sistema que é dominado pelo capital.

Desenvolvendo a agência de universitários com deficiência para a construção de uma universidade inclusiva

Ampliando a discussão proposta neste texto, trazemos à tona nossas reflexões sobre agência de PcD. Nesse contexto, discutimos algumas atividades desenvolvidas que buscaram expandir a agência dos universitários com deficiência por meio de práticas colaborativas concebidas com eles, como, por exemplo, a produção coletiva de uma carta-manifesto, atos de manifestação, reuniões administrativas com os gestores da instituição em tela, entre outras atividades.

Nesse movimento, nos apoiamos nos estudos de Stetsenko (2019; 2021), que discutem agência baseados em uma visão de mundo transformadora e radical, em que sujeitos críticos e ativos se engajam e, assim, correalizam o mundo em formação e a si mesmos por meio de contribuições únicas e sempre coletivas. Por isso, a nossa discussão centra-se em expandir a agência de pessoas com deficiência, e só assim, “com” elas, conseguiremos derrubar estruturas e alcançaremos a justiça social que almejamos.

Assim, agência, nesta perspectiva, trata-se de uma característica do papel social do ser humano, em que age (intencionalmente) com base em seus próprios compromissos para um futuro melhor e se esforça para contribuir para as práticas em comunidade, numa participação crítica e ativa (Stetsenko, 2019; Vianna; Stetsenko, 2021). Trata-se do sujeito crítico que age para transformar as estruturas que impedem sua emancipação.

Em vista disso, Vianna e Stetsenko (2021) defendem que é necessário criar condições e fornecer ferramentas do conhecimento crítico-teórico, que devem expandir para a crítica conjunta do que acontece no mundo. É partindo desse direcionamento, que todos os participantes (inclusive pesquisadores), se situam no que está acontecendo “aqui e agora” sem perder de vista a historicidade. Para os autores, ao mesmo tempo, esse movimento deve incitar participantes e pesquisadores a assumirem uma posição ativista,

comprometendo-se a agir para tornar realidade o futuro possível coletivamente imaginado.

Desse modo, diferentes estratégias foram utilizadas em nossas pesquisas para provocar uma discussão promotora de (novas) significações, e para impulsionar o grupo de universitários com deficiência na direção de desenvolver uma atuação crítica e ativa para a mudança de realidade.

A partir da atividade “Discussão de texto”, por exemplo, buscamos instigar a reflexão crítica e o debate sobre os direitos da PcD. Nossas discussões tiveram como base o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por indicação dos próprios participantes.

As discussões foram realizadas em dois encontros, com duração média de duas horas cada, em que os participantes, a pesquisadora e a pesquisadora-colaboradora se posicionaram, numa articulação com a realidade vivenciada por eles e como deveria ser. Nesse movimento, pudemos refletir que suas histórias recebem influência do que acontece no mundo, demonstrando que as situações concretas estão engendradas em estruturas sociais excludentes e capacitistas.

Em consonância com o exposto, Vianna e Stetsenko (2021) abordam que o papel do conhecimento teórico deve ser radicalmente reformulado: “Em vez de abstração inerte, o conhecimento crítico-teórico deve servir como instrumento de ativismo e de transformação social” (Vianna; Stetsenko, 2021, p. 34).

Durante as discussões em grupo, os participantes pontuaram suas reflexões, contraposições e ponderações. Destacamos o seguinte posicionamento:

Esse sistema, ou seja lá o que for o culpado da gente tá sofrendo, tá passando pelo que a gente tá passando. Que a gente aqui... A gente achou tão bom esse grupo dessa pesquisa, porque o pensamento da gente era que com isso poder já... E já dissemos também no outro encontro, que é um trabalho de formiguinha, a gente começar a tirar a primeira pedra do caminho, do primeiro obstáculo que a gente encontra dessas condições, desse sistema, da forma, do

jeito que a gente tá passando e tentando mudar isso. Que é, e sim, tem razão quem disse “Poxa, todos. Não é só dos docentes, mas de todos”, os técnicos, dos... Vai até do faxineiro. Vai até do cara que está no serviços gerais até do reitor, pra que mude o pensamento, essa... Sei lá como posso denominar, entendeu. Pra que a gente possa ter um pouquinho, um pouco melhor as coisas que a gente tem direito, que a gente possa conseguir com essa luta.

A fala do participante ilustra a sua agência e a importância do movimento realizado com o grupo da pesquisa. Ao mesmo tempo em que apresenta insatisfação com a estrutura injusta e capacitista que vivencia na instituição, ele avança além das circunstâncias e imagina o futuro comprometendo em criá-lo, sendo o encontro com o grupo da pesquisa importante para esse encorajamento. Em outro momento da pesquisa, o mesmo participante se posiciona:

Que a gente possa, quem sabe no futuro aí mais recente, poder ouvir um vídeo que a gente possa... ‘Não, a gente conseguiu. A gente tá assim’. Quem sabe, né? A gente tem que fazer exatamente isso, é desatar os braços, descruzar os braços e a gente poder fazer uma coisa pra que a gente possa mudar essa situação. É isso.

Observamos, que o universitário se posiciona ativamente e se mobiliza pensando em trazer o futuro à realidade. Nesse sentido, Vianna e Stetsenko (2014) defendem que a pesquisa dentro da perspectiva ativista é projetada com convite não somente para criticar a realidade e ir além das aparências, mas imaginar o futuro e conceber tipos de projetos que podem tornar esse futuro como realidade juntos.

Nesse sentido, as pesquisadoras convidaram os universitários a desenvolver uma perspectiva coletiva para transformar juntos suas práticas e interromper o ciclo vicioso de invisibilização das suas necessidades. Sendo assim, observamos que o próprio movimento da pesquisa foi fundamental não somente para expandir a reflexão crítica, mas possibilitou o encontro entre os pares, formando a criação de uma rede de apoio e de resistência, que os encorajou a lutar pela mudança de realidade.

Por exemplo, os participantes se sentiram encorajados para realizar atos e reuniões com gestores da instituição para reivindicar os seus direitos e abrir diálogo sobre suas demandas urgentes; produzir uma carta-manifesto expondo as situações vivenciadas na instituição, a qual foi amplamente divulgada à comunidade acadêmica. Além disso, foram realizados diferentes atos públicos, evidenciando que os estudantes com deficiência se mobilizaram por seus direitos, se posicionaram, tensionaram as estruturas, pleiteando melhores condições de acessibilidade, inclusão e respeito à dignidade humana.

É importante destacar que as pesquisadoras envolvidas se posicionaram em todas as atividades propostas. Tomando partido, desafiando hierarquias, reivindicando direitos, tomadas por diferentes emoções, estavam verdadeiramente lutando com os estudantes com deficiência. Como bem pontuam Vianna e Stetsenko (2021, p. 37): “fazer pesquisa a partir de um posicionamento ativista transformador explícito não apenas perturba as dinâmicas de poder em curso, mas afeta intensamente os participantes e suscita fortes sentimentos e emoções, inclusive entre os próprios pesquisadores”.

Estar ao lado dos estudantes com deficiência nos permitiu observar o quanto as pessoas com deficiência são usadas, invalidadas e negligenciadas. Sob a ótica da “boa vontade”, assim como acontece na sociedade em geral, os representantes da instituição fizeram várias promessas em atender as reivindicações dos estudantes, como melhorias estruturais nos espaços acadêmicos e no atendimento pedagógico. Todavia, para eles, falta “esforço” do estudante com deficiência em buscar autonomia, pois mesmo a instituição tendo muita “boa vontade” (palavras dos gestores), os estudantes não procuram fazer a parte deles.

Sendo assim, a partir das informações produzidas durante as nossas pesquisas, podemos dizer que a universidade se exime do seu papel de garantir a acessibilidade e inclusão, e para tal adota a lógica que culpabiliza o sujeito, colocando o estudante como o

único responsável pelo sucesso acadêmico, revelando a estrutura meritocrática da instituição.

Podlucká (2020b) menciona que são vários os desafios e lacunas na ES que os universitários com deficiência enfrentam e que acabam sufocando a sua agência. A exemplo, para a autora, o fato de que não é somente esperado, mas incentivado, que esses estudantes ajam de forma independente e autônoma. Obviamente, aqueles que necessitam de suportes e recursos de acessibilidade, logo se sentem insuficientes ou incapazes para o ambiente universitário.

Do lado oposto a essas concepções, podemos discutir a agência da PcD, reconhecendo e valorizando as múltiplas experiências vividas por esses estudantes, compreendendo quem são os sujeitos a partir de uma perspectiva interseccional, quais as suas necessidades de suportes e em qual realidade estão inseridos

Por isso, reafirmamos que permanece a necessidade de escuta da PcD como algo imprescindível para a compreensão dos fenômenos associados à sua realidade. Ao introduzir essa noção, é importante também destacar que assumir uma postura coletiva, radical e ativista não foi/é instantâneo. A título de exemplo, em reuniões com a gestão da universidade, alguns estudantes com deficiência trouxeram aspectos que lhes afetavam diretamente, enquanto outros não se posicionaram, e ficaram em silêncio durante todo o tempo. Evidenciando que tomar partido, se posicionar e assumir uma postura coletiva é um exercício constante com muitos entraves: como o medo de retaliação.

Entretanto, à medida que interagimos e desenvolvemos atividades colaborativas, pudemos observar, na fala dos estudantes, o movimento de expansão das suas reflexões críticas e encorajamento para se posicionar. Por exemplo, a fala a seguir de um estudante com deficiência:

A sociedade tem uma mentalidade que lugar de deficiente é em casa. É escondido. [...] Tem essa história de educação inclusiva, mas só fica no papel, na prática não existe. Desde o ensino fundamental, médio, superior,

os professores não têm preparo pra trabalhar com a pessoa com deficiência e eles meio que ficam dando nota. Então a pessoa chega numa universidade e não tá preparado e acaba sofrendo. E também tem outra questão, a questão da acessibilidade, ninguém respeita o desenho universal, né [...].

Chama atenção, na fala do participante, o seu entendimento de que seja garantido o acesso, a permanência e a finalização do seu processo na ES, e para isso é necessário a instituição garantir condições, ferramentas e recursos de acessibilidade. Ao citar o Desenho Universal (DU) de modo enfático, revela a sua compreensão de acessibilidade e inclusão para todos.

Nesse sentido, é importante pontuar o debate sobre o DU tipificado na Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 3º, como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015).

Com princípios que reconhecem a diversidade humana, a perspectiva do DU teve origem na área da arquitetura (Böck, 2019), e posteriormente, adentrou na área da educação, como Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), com o objetivo de possibilitar “acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas” (Pletsch *et al.*, 2021, p. 20).

Embora desafie práticas homogeneizadoras, Podlucká (2020a) argumenta que a perspectiva do DUA ainda está aquém de desafiar concepções capacitistas e outras formas de opressões. É preciso ir além e ir em direção à pedagogia transformadora. Por isso, a autora defende que é necessário fornecer ferramentas de posicionamento agentivo e ativista com as quais os alunos possam explorar, interrogar e desestabilizar práticas opressivas.

Nessa perspectiva, os alunos devem ser vistos não apenas como consumidores de um currículo acessível, como é o caso na implementação de instruções do DUA mas, em vez disso, os alunos devem ser posicionados como agentes ativistas engajados, sendo

imprescindível teorias que superem perspectivas dicotomizadas e reducionistas de deficiência e noções individualistas de aprendizagem (Podlucká, 2020a).

Diante do que discutimos ao longo deste capítulo, queremos enfatizar que uma educação inclusiva, democrática e socialmente justa promove a emancipação do estudante e reconhece cada um dentro das suas diferenças. Sendo assim, conectando suas lutas pessoais com a situação histórica de pessoas com deficiência, avançamos no posicionamento ativista e agência dos universitários com deficiência. O que incluiu contar com as vivências, o conhecimento, sugestões e decisões dos próprios universitários com deficiência.

Alguns apontamentos finais

Observamos a partir dos dados produzidos pelas pesquisas que a troca de conhecimentos e vivências sobre inclusão, exclusão e agência com universitários com deficiência na ES nos possibilitou ampliar a compreensão sobre o fenômeno estudado, bem como viabilizou reflexões sobre a realidade educacional numa perspectiva de mudança.

Inferimos que a pandemia escancarou a vivência de exclusão desses estudantes que vivem na invisibilidade, amparada pelo capacitismo, marcador de opressão social que desconsidera a diversidade de corpos, forjado num padrão excludente de corponormativo.

Além disso, os dados trazidos pelos universitários com deficiência denunciam que o ensino remoto promoveu o retrocesso educacional inclusivo. Ainda apontam que esse modelo de ensino favoreceu ao capital, que lucrou por meio da exploração da classe menos favorecida. Tal exploração é notória quando ponderamos o desmantelamento educacional que resvala na sobrecarga e precarização do trabalho docente. E acentuou a invisibilização dos universitários com deficiência, escancarando a exclusão à educação.

Ademais, inferimos que o processo colaborativo das nossas pesquisas abriu espaço para possíveis mudanças da realidade investigada, com uma proposta radical, ativista, intencional e transformadora. Isso não quer dizer que foi um processo linear, mas foi na atividade, na troca, com contraposições, revoltas e contradições que os universitários com deficiência, anteriormente não organizados, foram impulsionados a refletir/agir conjuntamente contra a exclusão e as discriminações enfrentadas no ambiente universitário. Desse modo, acreditamos que o desenvolvimento de agência de pessoas com deficiência contribui para as mudanças estruturais e radicais que almejamos na ES.

Referências

ALESSI, F. M. *et al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela covid-19 no contexto da crise do capital remoto. In: **Universidade e Sociedade** / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, no 1 (fev. 1991) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral ISSN 1517 - 1779 2021 - Ano XXXI Nº 67.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional.** São Paulo: Cortez, 2016.

GARCIA, R. M. C. **Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.** Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. In: Rosalba Maria Cardoso Garcia (Organizadora). Florianópolis: UFSC/CEF/NUP, 2017.

GONÇALVES, M. G. M. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. In.: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; ROSA, Elisa Zaneratto (Orgs.). **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

LOUZEIRO, R. Educação pública e inclusão: motores à construção de uma sociedade inclusiva. In: Brasil: Coletivo Feminista Helen Keller. **Guia Mulheres com deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania**. 2020.

MELLO, A, G, de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012.

MORAES, M; ALVES, C. A. O que a universidade aprende e ensina com as pessoas com deficiência durante a pandemia. Organização: MENDES, Amanda *et al.* In: **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia**. Rio de Janeiro; Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz; 2020.

NUNES, T; AMORIM, A; CALDAS, L. A pandemia de covid-19 e os desafios para uma educação inclusiva. in: MENDES, Amanda *et al.* **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia**. Rio de Janeiro; Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz; 2020.

PLETSCH, M. D. *et al.* **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Etnografia, 2021. 104p.

PODLUCKÁ, D. Transformative anti-ableist pedagogy for social justice: Charting a critical agenda for inclusive education. **Outlines. Critical Practice Studies**, vol. 21, n. 1, p. 69-97, 2020a. Disponível em <<https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/118234>>.

PODLUCKÁ, D. Educational goals for college students diagnosed with disabilities: from individualist to transformative activist agenda. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 50, pp. 52-64,

2020b, Disponível em <<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200006>>.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 653-662.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

SOARES, K. S; BACZINSKI, A. V. M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36–50, jan./jun. 2018.

SOUZA, A. S. *et al.* Práticas pedagógicas no Ensino Superior: o que relatam as produções científico-acadêmicas entre 2020 e 2021?. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, pág. e88111334791, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.34791>

STETSENKO, A. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Front. Educ.** vol. 4, art. 148, 2019. Disponível em <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00148/full>>.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Ética em pesquisa ativista transformadora. In: ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (org.). *Ética e pesquisa em Educação. Subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 31-40. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021.pdf>.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Research with a Transformative Activist Agenda: Creating the Future through Education for Social Change. **Teachers College Record**, Vol. 116, Edição 14, 2014. p. 575-602. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317214856_Research_with_a_Transformative_Activist_Agenda_Creating_the_Future_through_Education_for_Social_Change>.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organizadores Michael Col ... [*et al.*]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PARTE 2

FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E A PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ensino sobre a deficiência e a formação em saúde: uma reflexão sobre a literatura

Emanuella Pinheiro de Farias Bispo
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Rafaela Brandão Almeida Ambrosio
Centro Universitário CESMAC

Bárbara Patrícia da Silva Lima
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Vivianne de Lima Biana Assis
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Introdução

O relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional para a educação do século XXI (Delors, 1998) propõe uma educação que perpassa, ao longo da vida, por quatro pilares de aprendizagem: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (Delors, 1998).

Sendo a universidade uma instituição social, democrática e atrelada à democracia do saber, como tal deveria exprimir de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo (Chauí, 2015). Isso implica em produzir conhecimento, promovendo desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo na sociedade (Demo, 1978).

Assim, fundamentada na ideia de autonomia do saber, no sentido de que o conhecimento é guiado por suas necessidades de

invenção, descoberta ou transmissão, a universidade tem a sociedade como seu princípio e sua referência de valor (Andrade, 2000), devendo comprometer-se com a relevância acadêmico-científica e social e, assim, buscar solução para os problemas dessa sociedade (Silva, 2011).

A formação no ensino superior deve buscar contemplar as realizações pessoais, bem como as necessidades do mercado e da sociedade. Assim, emerge a premência de que os currículos devem garantir uma formação voltada para a atuação efetiva, responsável, ética e direcionada ao contexto social onde o indivíduo se insere (Silva, 2008; Araújo, 2007).

Entretanto, apesar de compor um dos subgrupos maiores e de mais rápido crescimento, as questões referentes à deficiência e à reabilitação não estão bem cobertas na maioria dos currículos dos cursos de saúde (Saketkoo *et al.*, 2004)

A forma como são vistas as pessoas com deficiência parece influenciar as ações destinadas a elas. Sendo assim, acredita-se que a concepção da deficiência é pautada nas crenças, nos valores pessoais e nos referenciais teóricos das profissões. Tais valores são transmitidos nas relações que se estabelecem, implicando significativamente sobre a organização e a prestação de serviços (Vieira e Denari, 2008; Baleotti e Omote, 2014).

Em muitos espaços da área da saúde e da educação, ainda é mantida a concepção de deficiência como condição puramente biológica, colocando a deficiência apenas como o resultado de características patológicas (Vieira e Denari, 2008), frequentemente direcionada e pautada na opressão ou no paternalismo (Goble, 2008).

O contexto educacional e de saúde que passamos demonstra a necessidade de um modelo que priorize uma formação generalista, humanista e crítico-reflexiva, que contemple para além das dimensões técnicas do trabalho, também as dimensões políticas e éticas (Symons e Mcguigan, 2015).

Refletindo sobre a saúde é importante ressaltar que a “saúde é direito de todos e dever do Estado” (Ministério da Saúde, 2003), e, como consequência, em 1988, a nova Constituição Brasileira criou

o Sistema Único de Saúde (SUS), regulamentado pela Lei Orgânica de Saúde (LOS) nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Desse modo, com o SUS, passou a existir uma necessidade de implementar novas formas de cuidar, emergindo, desse contexto, uma reorganização dos sistemas de saúde e uma consequente diferenciação no processo de formação profissional, reforçada pelo princípio da integralidade do cuidado (Assunção, 2020).

É válido ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) reafirma que é dever do Estado assegurar, à pessoa com deficiência, uma atenção integral, em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, com garantia de acesso universal e igualitário.

Tendo o currículo como balizador das relações estabelecidas nos espaços educativos, possibilitando identificar os conhecimentos e saberes necessários para cada disciplina e ainda a reflexão de qual profissional se deseja formar (Silva, 2018). E considerando que o cenário educacional brasileiro vivencia significativas reformas organizacionais, curriculares e no processo de ensino-aprendizagem, o presente texto traz essa reflexão sobre o ensino, a deficiência e a formação em saúde para o SUS.

Método

Estudo teórico realizado a partir de um levantamento, análise e descrição de publicações científicas e documentos relacionados ao ensino sobre deficiência e a formação em saúde.

Resultados e Discussões

Para este estudo foram utilizados artigos científicos e livros referentes à temática do ensino sobre deficiência e a formação em saúde, além de leis, portarias e documentos que embasam e fortalecem o debate sobre a deficiência no Brasil.

A formação em saúde tem o enorme desafio de focar no pensar saúde de forma ampla, e a mudança a fim de alcançar essa

perspectiva tem como ponto chave uma formação que proporcione a mudança do perfil dos profissionais. As Diretrizes curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de saúde no Brasil, por dar um direcionamento para a construção de um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdo, são importantes instrumentos nessa mudança (Furlanetto *et al.*, 2014).

No tocante ao ensino da deficiência nesses cursos, os resultados da pesquisa realizada no Reino Unido, por Liasidou e Mavrou (2017), fornecem evidências de que as inconsistências na fundamentação teórica e filosófica quanto à deficiência, na formação médica, proporcionam a perpetuação da linguagem, abordagem, assistência, cobertura e objetivos que desconsideram os direitos humanos e sociais, e assim mantêm conceituações opressivas e um olhar para a caridade.

Nesse cenário, a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 1990) enfatiza a necessidade de incluir nos cursos médicos, bem como na formação dos demais profissionais da saúde, a discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Este documento destaca, ainda, que os profissionais de saúde no exercício da profissão devem garantir que o cuidado prestado à pessoa com deficiência esteja em igualdade com o das demais pessoas, e sempre concretizando os direitos humanos e respeitando sua dignidade, autonomia e necessidade.

A fim de superar a falta de conhecimentos e habilidades de profissionais da saúde sobre a temática, o Relatório Mundial sobre Deficiência, lançado em 2011, traz a necessidade de integrar a educação sobre deficiência aos cursos de graduação e de educação continuada para todos os profissionais da saúde (WHO, 2012).

Assim é enfático afirmar a importância de que, na formação dos profissionais da saúde, esteja presente uma reflexão acerca da concepção, capacidades e limitações impostas pelo contexto social às pessoas com deficiência e assim proporcionar uma visão abrangente do que representa a deficiência, formando, assim, profissionais comprometidos e com sensibilidade em abordar a

temática de forma integral e transversal, e não em momentos pontuais, cumprindo o duplo objetivo de capacitar os profissionais a atender às necessidades relacionadas à saúde, bem como de adquirir entendimento relacionados aos direitos humanos e à justiça social, rompendo com atitudes excludentes para com esse público, e estigmatizantes (Shakespeare, 2012; Ohajunwa *et al.*, 2015; Costa e Koifman, 2016).

Fica evidente a percepção de que a assistência integral à saúde da pessoa com deficiência não se restringe à prestada em instituições específicas de reabilitação, mas ao atendimento na rede de serviços, nos diversos níveis de complexidade (Pacheco e Alves, 2000), e incluir a discussão sobre a questão da deficiência nos currículos, para que os graduados possam desafiar as barreiras que excluem as pessoas com deficiência, torna-se um caminho interessante (Tracy e Iacono, 2008).

Importante atentar também para se incluir a participação dos pais e/ou responsáveis, com suas experiências construídas a partir dos efeitos que a deficiência tem sobre a criança e a família, no ensino do cuidado para com a criança e adolescentes com deficiência (Kube *et al.*, 2013).

O olhar do próprio paciente com deficiência também é importante para o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação e comportamento. A fim de promover a sensibilidade a questões únicas para essa população de pacientes, SweetJain e colaboradores (2013) propõem o programa P-DAT (Pacientes com deficiência como professores), como estratégia de ensino.

Destaca-se que imperfeições na atenção às necessidades de saúde desse público são observadas em praticamente todo o mundo e indicam falhas na atenção e cuidado de qualidade, na garantia da segurança, na eficácia, na espera, na eficiência e na equidade (Brasil, 2015).

Em busca de quebrar essas barreiras, a Europa lançou para o decênio 2010-2020 o documento *Estratégia Europeia para a deficiência 2010-2020*, um compromisso renovado para a Europa sem barreiras

que busca promover na formação médica e nos currículos da saúde uma conscientização sobre a deficiência (Comissão Europeia, 2010)

Com essa abertura em 2021, a comissão europeia lançou a *Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030*, documento que se sustenta em três grandes pilares: cidadania, direito à vida digna e vida independente, e eliminação da discriminação (Symons e Mcguigan, 2014).

No Brasil, em 2002, a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência prevê como prioritária e urgente a capacitação de recursos humanos em saúde para o cuidado a esse público e, assim, sinaliza para o desenvolvimento de ações conjuntas com o Ministério da Educação e com as instituições de ensino superior (IES) (Brasil, 2002; França *et al.*, 2008).

Considerando a incorporação de disciplinas e conteúdo de reabilitação e atenção à saúde das Pessoas com Deficiência (PCD) nos currículos de graduação na área da saúde, são necessárias

[...] a reavaliação e adequação de currículos, metodologias e material didático de formação de profissionais na área da saúde, visando ao atendimento das diretrizes fixadas nesta política; e a inclusão nos currículos dos cursos de graduação da área da saúde, de conteúdos relacionados à reabilitação (Brasil, 2002).

Necessário também sensibilizar e comprometer professores e gestores das escolas médicas e de demais áreas da saúde, assim como os ministérios da educação e da saúde, para que a inclusão do tema *deficiência* seja uma realidade também no Brasil, contribuindo para a qualidade do cuidado prestado (Costa e Koifman, 2016).

A não observância da deficiência nos currículos reflete uma pouca valorização para a causa, o que direciona o foco e a estratégia da temática da inclusão a serem frequentemente pautados pelo interesse pessoal do docente (Ohajunwa *et al.*, 2021). Logo, é necessário explorar formas de apoio institucional para que a temática seja incluída, uma vez que, se o assunto não é apresentado

e discutido na graduação, ele pode sugerir pouca prioridade para o estudante, que pode nem vir a ter outras oportunidades de discutir o tema (Ohajunwa *et al.*, 2021).

A defesa da importância da inclusão da deficiência nos currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) perpassa pela produção de conhecimento, treinamento de profissionais e a natureza interdisciplinar dos estudos da deficiência (Ohajunwa *et al.*, 2021).

O estabelecimento do Sistema Único de Saúde, em 1988, pela Constituição Federal, e da sua Lei Orgânica da Saúde (LOS), de 1990 (Brasil, 1990), aponta para uma mudança considerável na forma de perceber e produzir saúde, bem como na formação dos profissionais, acenando para uma forma de atuar em saúde universal, equânime e integral (Brasil, 1988; Brasil, 1999), sendo considerado mais uma diretriz do sistema que traduz um conjunto de valores (Mattos, 2001).

A integralidade, um dos princípios doutrinários do SUS, centrada no “[...] conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema [...]” (Symons e Mcguigan, 2014), aponta o olhar para o ser como um todo, em todas as suas necessidades de forma articulada e contínua, podendo ser triplamente vivenciada: como atributo da prática do profissional de saúde, atributos da organização do serviço e as respostas governamentais para os problemas de saúde (Symons e Mcguigan, 2014).

Para que assim seja mais palpável a oportunidade de alcançar uma formação que seja direcionada para as necessidades e prioridades apontadas pelo modelo nacional de saúde brasileiro, que, para além de um olhar para o ser biológico, tem uma visão ampliada para a conexão com a humanização, o controle social, a promoção da saúde, os valores humanos, históricos e culturais, questionando-se o modelo de formação centrado na lógica flexneriana, com currículos problematizando apenas a doença (Franco *et al.*, 2014).

A interdisciplinaridade é necessária na formação, sobretudo para que esse princípio alcance a prática profissional, formando os futuros profissionais aptos a atingir o que é idealizado no conceito, como pensar criticamente, colocar-se no lugar do outro, enxergar o indivíduo como um todo, respeitar as diferenças e trabalhar com ética (Saupe *et al.*, 2005; Fazenda, 2008). A perspectiva da interdisciplinaridade deve ir além da integração de conteúdo, sendo necessária a integração de conceitos.

A interdisciplinaridade é um elemento essencial para a formação do profissional de saúde, a fim de integrar saberes biológicos, psicológicos e sociais, tendo em vista, na sua prática, a determinação social do processo de saúde e doença (Piccini *et al.*, 2000).

O olhar para uma formação em saúde com mais unidade e menos fragmentação ganhou força e culminou com a instituição, em 1991, até 2000, da Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (Cinaem), com o objetivo avaliar o ensino médico no Brasil (Piccini *et al.*, 2000).

A Cinaem mostrou que é imperativo formar profissionais com um olhar atento para as necessidades do indivíduo e da comunidade, integrando conteúdos e proporcionando uma atuação voltada para as novas demandas de saúde no Brasil, de modo que considere o indivíduo em seu contexto biológico, psíquico e social (Batista *et al.*, 2015). Esse movimento foi amparado pela instituição, em 1996, da Lei nº 9.394, conhecida como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), uma referência para a elaboração das DCN dos cursos de graduação na área da saúde. As DCN apontam as competências necessárias para os futuros profissionais atuarem diante das novas tecnologias e para enfrentarem os desafios do desenvolvimento do SUS mais conectados com as necessidades do país (Batista *et al.*, 2015).

O currículo também precisa ser entendido de forma ampliada, como instrumento que operacionaliza os saberes essenciais da formação em saúde e a ação para desenvolvê-la de forma reflexiva e ética (Sacristán, 1998).

Nessa perspectiva, o currículo deve ser um bom lugar para começar a interrogar as complexidades envolvidas na inclusão da temática da deficiência no ensino superior (WHO, 2012).

As DCN para o Ensino de Graduação constituem um documento norteador que define os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação superior, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos das IES (Brasil, 2001).

Nesse instrumento, são identificadas as competências e habilidades necessárias a uma boa formação, os conteúdos fundamentais, bem como detalhes sobre a estrutura curricular (Fonseca, 2013). As diretrizes são as responsáveis por contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico (Brasil, 2001).

Com a implantação das DCN, iniciou-se também a implantação das políticas públicas específicas para a formação em saúde relacionada ao novo modelo de atenção (Brasil, 2001).

Assim, os profissionais da área da saúde precisam ter uma consciência inclusiva que pode ser sensivelmente construída nos anos de formação profissional juntamente com os conhecimentos específicos necessários ao exercício de cada profissão (Moraes *et al.*, 2006).

Entretanto ao observar as DCN, no tocante aos cursos da saúde, percebe-se uma amplitude de publicação no que se refere a ano de publicação, entre 2001 e 2022, bem como a carência da observância da temática da deficiência na maioria dos documentos, e assim ressalta-se a importância de que as novas propostas de diretrizes em discussão contribuam nessa incorporação.

Os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) dos cursos de saúde do Brasil, por exemplo, bem como suas políticas formativas, precisam atender à necessidade de capacitar os estudantes a compreenderem o ser humano em seu contexto social/cultural/econômico, proporcionando condições para lidarem com a alteridade, respeitando os indivíduos em suas particularidades,

compreendendo o outro em sua singularidade (Symons e Mcguigan, 2014).

Os conhecimentos técnicos e científicos adquiridos durante a formação, vistos de uma perspectiva inclusiva, podem promover uma melhor qualidade dos serviços a serem prestados futuramente, uma vez que sensibilizam o olhar do futuro profissional para as diferentes necessidades existentes na sociedade (Moraes *et al.*, 2006).

A inclusão da valorização e respeito à diversidade, estilos de vida e crenças na abordagem clínica de pacientes, nos currículos dos cursos da área de saúde, contribui para a compreensão da importância do respeito, e proporciona uma reflexão crítica das próprias atitudes (Pereira e Saraiva, 2017), o que contribui para uma ruptura de atitudes negativas e estigmatizantes presentes no serviço de saúde (Liasidou e Mavrou, 2017).

Para Paulo Freire (Freire, 1996), é essencial buscar na formação a construção de um ser humano dialógico, questionador, crítico, reflexivo, transformador de si e do mundo.

É necessário pensar um modelo curricular que se adapte às práticas acadêmicas e sociais almejadas para o país (Machado *et al.*, 2018).

Considerações Finais

O ensino sobre deficiência e a formação em saúde no Brasil ainda encontra algumas dificuldades, principalmente nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), e na instrumentalização dos mesmos por parte de gestores e professores dos cursos de saúde no país. É preciso sensibilizar e comprometer os docentes, os cursos e as Instituições de Ensino Superior de um forma geral sobre a importância desta temática e a inclusão do tema “deficiência” nos PPC, contribuindo para a qualidade da atenção e cuidado prestado às pessoas com deficiência no Brasil.

Um ponto fundamental é destacar que a discussão da temática precisa ser oportunizada de formar transversal e interdisciplinar a

fim de que uma visão holística, humanista, crítica e reflexiva seja devidamente oportunizada e que assim impacte sobre a realidade e necessidades dessa população.

Referências

ALMEIDA, M. J. *et al.* Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais na graduação em Medicina no Paraná [Internet]. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro. Aug; v.3, n. 2, p. 156-165. 2007 [cited 2018 Jan 16]. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000200006&lng=en&nrm=iso

ANDRADE, D. L. P. A. Portadores de deficiência: sujeitos de direitos. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Brasília. V.55, n.62, p. 55-62, 2000.

ARAÚJO, D. Noção de competências e organização curricular. **Revista Baiana de Saúde Pública**. 31suple, n. 1, p.32-43, 2007.

ASSUNÇÃO, M. L. de B. *et al.* Atendimento em Saúde à Pessoa com Deficiência e a Formação Inicial do Profissional de Saúde: o que há entre nós? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 327–342, abr. 2020.

BATISTA, N. A. ; VILELA, R. Q. B.; BATISTA, S. H. S. S. **Educação Médica no Brasil** (Coleção docência em formação: ensino superior / coordenação Selma Garrido Pimenta). São Paulo: Cortez; 2015.

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

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

BRASIL, **Lei nº 8080, 19 de setembro de 1990**. Lei Orgânica da Saúde (LOS). 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior. **CES nº4 de 7 de novembro de 2001**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil. Nov.9; Seção1, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 1.060 de 05 de Junho de 2002**. Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil. 2002.

BRASIL. Presidência da República. **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: República Federativa do Brasil; 2015.

BALEOTTI, L. R. ; OMOTE, S. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. **Cad. Ter. Ocup.** São Carlos: UFSCar. V. 22, n.1, p.71-78, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil; 1999.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. V.24, p. 5-15, 2003.

COSTA, L. S. M. ; KOIFMAN, L. O Ensino sobre deficiência a estudantes de Medicina: o que existe no mundo? [Internet]. **Rev. Bras. Educ. Med.** Rio de Janeiro. v. 40, n. 1, p.53-58 2016 [cited 2020 Mar 22]. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022016000100053&lng=en&nrm=iso

COMISSÃO EUROPEIA. **Estratégia europeia para a deficiência 2010-2020**: compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras. Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comitê econômico e social europeu e ao comitê das regiões: Bruxelas. 2010.

DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI [Internet]. **UNESCO: Publicação MEC**, 1998 [cited 2021 Nov 5]. Available from: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

DEMO, P. Função social da universidade e algumas considerações a partir da política social. **Educação Brasileira**. Sem. Brasília: Crub. v.1; n;1, 1978.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. in: FAZENDA, I. C. A. (org.) **O que é Interdisciplinaridade?** Cortez Editora; 2008.

FRANÇA, I. S. X. ; PAGLIUCA, L. M. F.; BAPTISTA, R. S. Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. **Acta Paul Enferm**. V. 21, n. 1, p. 112-116, 2008.

FRANCO, C. A. G. S. ; CUBAS, M. R.; FRANCO, R. S. Currículo de medicina e as competências propostas pelas diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro. Jun, v. 38, n. 2, p. 221-230, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, T. M. A. A deficiência no interior da política de assistência social: um balanço sócio-histórico. **O Social em Questão**. Ano XVII - nº 30:327-352, 2013.

FURLANETTO, D. L. C. *et al.* Reflexões sobre as bases conceituais das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Com. Ciências Saúde**. v.25, n. 2, p. 193-202, 2014.

- GOBLE, C. Institutional abuse. In: SWAIN, J.; FRENCH, S. (Eds.), **Disability on equal terms: understanding and valuing difference in health & social care**. Sage London, 2008.
- JAIN, S.; FOSTER, E.; BIERY, N.; BOYLE, V. Patients with disabilities as teachers. **Family Medicine**. v.45, n.1, p.37-39, 2013.
- KUBE, D. A.; BISHOP, E. A.; ROTH, J. M.; PALMER, F. B. Evaluation of a parent led curriculum in developmental disabilities for pediatric and Medicine/pediatric residents. **Matern Child Health J**. v.17, p. 1304-1308, 2013.
- LIASIDOU, A.; MAVROU, K. Disability rights in higher programs: the case of medical schools and other health-related disciplines. **Social Science & Medicine**. v.191, p.147-150, 2017.
- MACHADO, C. D. B. ; WOU, A.; HEINZLE, M. Educação médica no Brasil: uma análise histórica sobre a formação acadêmica e pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 42, n. 4, p. 67-73. 2018.
- MATTOS, R. A. Os Sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser definidos. In: MATTOS, R. A. (Org.). **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado em saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, IMS:ABRASCO. 2001.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O desenvolvimento do Sistema Único de Saúde: avanços, desafios e reafirmação dos seus princípios e diretrizes** Brasília: MS. 2003.
- MORAES, A. B. A. *et.al.* Verbalizações de Alunos de Odontologia sobre a Inclusão Social de Pessoas com Deficiência. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 607-615, set./dez. 2006.
- OHAJUNWA, C.; MACKENZIE, J. ; LORENZO, T. Enabling disability inclusive practices within the University of Cape Town curriculum: a case study [Internet]. **African Journal of Disability**. V. 4, p. 1, 2015 [cited 2021 Nov 5]. Available from: <http://dx.doi.org/10.4102/ajod.v4i1.157>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas; 1948.

PACHECO, K. M. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta fisiatr.** v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PEREIRA, J.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília; v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.

PICCINI, R. X.; FACCHINI, L. A.; SANTOS, R. C. **Preparando a transformação da educação médica brasileira: Projeto CINAEM III fase: relatório 1999-2000**. Pelotas: UFPel; 2000.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed; p. 197-232, 1998.

SAKETKOO, L.; ANDERSON, D.; RICE, J.; ROGAN, A.; LAZARUS, C. J. Developments: effects of a disability awareness and skills training workshop on senior medical students as assessed with self ratings and performance on a standardized patient case. **Journal Teaching and Learning in Medicine**. v. 16, n. 4, p. 345-354, 2004.

SAUPE, R.; CUTOLO, L. R. A.; WENDHAUSEN, A. L. P.; BENITO, G. A. V. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. **Interface**. v. 9, n. 18, p. 521-536. 2005.

SHAKESPEARE, T.; KLEINER, R. Educating Health professionals about disability: a review of interventions. **Higt. Edu. Acad**. v. 2, n. 20, p. 20-37, 2013.

SILVA, S. M. C. Ações de responsabilidade social desenvolvidas na extensão universitária: estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior. 2011. 163f. [Dissertação] (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. (Im)possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, Jul-Sep; v.16, n.3, p.621-649, 2018.

SYMONS, A. B.; MCGUIGAN, D.; AKL, E. A. A curriculum to teach medical students to care for people with disabilities: development and initial implementation. **BMC Medical Education**. 2009; *Disabil Health J.* Jan, v. 1, p. 88-95, 2014.

TRACY, J.; IACONO, T. People with developmental disabilities teaching medical students – does it make a difference? **Journal of intellectual & developmental disability**. v. 33, n. 4, p. 345-348, 2008.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Concepções infantis sobre a deficiência mental: efeitos de um programa informativo. In: ALMEIDA, M. A. *et al.* (Org.). **Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. São Carlos: UFSCar, p. 289-297, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 334p. 2012.

Educação e diversidade surda

Heloisa Helena Motta Bandini
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Carmen Silvia Motta Bandini
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Introdução

Os mais de 20 anos de experiência das autoras no atendimento clínico ambulatorial no processo de adaptação de aparelhos de amplificação sonora individual e no planejamento do ensino de crianças com desenvolvimento típico e atípico serviram de inspiração para este capítulo.

Ao longo desses anos de trabalho, não foi incomum encontrarmos pais, educadores, gestores das áreas de Saúde e de Educação, e até mesmo profissionais que lidam diariamente com esta população, perdidos na imensa quantidade de informações disponíveis sobre as perdas auditivas, nas complexas diferenças entre os indivíduos com perdas auditivas e os indivíduos surdos e no processo de desenvolvimento destes indivíduos nas mais diversas esferas, principalmente na educacional. Desta forma, decidimos apresentar algumas informações relevantes contidas na literatura especializada sobre essas populações e suas peculiaridades, com o objetivo principal de oferecer, de maneira simples e didática, informações sobre estes assuntos. A ideia central é mostrar ao leitor uma imensa gama de características, que tornam os indivíduos com perda auditiva/surdos, indivíduos que certamente estão longe de estarem dentro de uma única condição. A complexidade de suas condições, as quais envolvem muitas

variáveis, mostra que uma Educação inclusiva deve ser tão diversa, quanto suas características individuais.

Para iniciarmos esta discussão, se faz necessário distinguir o termo *surdo* do termo *deficiente auditivo*. Esta é a primeira distinção, que caracteriza estas populações como diferentes por uma série de fatores. Ao utilizarmos a concepção de que a deficiência auditiva ou a perda auditiva é um prejuízo na capacidade auditiva com variação do grau de intensidade, que pode ser transitória ou definitiva, estacionária ou progressiva, como proposto por Hungria (2000) e referendado pela Organização Mundial de Saúde de 2021 (WHO, 2021), estaremos nos movendo em meio a um conceito que estabelece padrões de normalidade e anormalidade orgânico-biológica (Soleman; Bousquat, 2021). Contudo, esta não é a única forma de observar o fenômeno da surdez. Se o observarmos do ponto de vista socioantropológico, teremos não uma deficiência, mas sim uma diferença entre surdos e ouvintes (Lane, 2008; Bisol; Sperp, 2010). Neste ponto, Katz (1999) considera que a forma correta de designar uma pessoa com audição reduzida seria a de respeitar como cada indivíduo se vê dentro da sociedade. Se usuário de uma cultura própria, uma língua própria, no caso do Brasil a LIBRAS, o termo correto seria *surdo* (Lane, 2008). Entretanto, se este indivíduo se entende como aquele que não escuta, o termo correto seria *deficiente auditivo*¹. A literatura posterior, como por exemplo Lane (2008) e Soleman e Bousquat (2021), corrobora a proposição descrita por Katz.

Um segundo ponto importante é mostrar que a deficiência auditiva/surdez é mais comum do que se imagina e, assim sendo, o sistema educacional e de saúde precisam avançar na forma como oferecem o cuidado a esta população. Dados da Organização Mundial de Saúde de 2021 revelam que, em todo o mundo, até o ano de 2050, cerca de 2,5 bilhões de pessoas apresentarão algum

¹ Não é nosso objetivo adentrar para discutir questões de terminologia ou as questões etnológicas envolvendo esta população, apenas contextualizar que são visões diferentes sobre um mesmo aspecto.

tipo de perda auditiva. Isso significa dizer que aproximadamente 25% da população mundial, até 2050, pode esperar ter algum grau de perda auditiva (WHO, 2021). Se observarmos os dados atuais e restritos às Américas, a prevalência de perda auditiva para esta região é de 6,2% e a prevalência aumenta exponencialmente conforme o produto nacional bruto diminui (WHO, 2021). De acordo com a OPAS (2023), atualmente 217 milhões de pessoas com perda auditiva vivem nas Américas, ou seja, 21,52% da população da região tem algum grau de perda auditiva.

Com uma população tão grande e diante de tantas complexidades, este capítulo pretende apresentar, além das informações relevantes contidas na literatura científica sobre essas populações e suas peculiaridades, as principais abordagens educacionais dentro das concepções orgânico-biológicas e socioantropológicas aqui já mencionadas. O texto faz, então, uma breve introdução a respeito da classificação e dos graus da perda auditiva, bem como sobre as abordagens educacionais mais comuns e, a seguir, apresentadas as particularidades de cada tipo de abordagem.

Informamos, por fim, que nosso objetivo é modesto e não pretende esgotar o assunto, mas apenas iniciá-lo, de modo a colaborar com os leitores com a indicação de ferramentas para que os envolvidos e interessados no acompanhamento dessas pessoas, em especial das crianças, sejam capazes de conduzir uma discussão mais ampla e consciente sobre o assunto.

Considerações gerais sobre as perdas auditivas

Um conjunto complexo de variáveis estão presentes na caracterização de um indivíduo com perda auditiva/surdo. Estas variáveis envolvem o tipo (baseando-se na área de lesão), o grau e a época da perda, bem como o tipo de comunidade a que o indivíduo pertence (se ouvinte ou usuário de LIBRAS) e, até mesmo, o tempo decorrido para o diagnóstico da perda auditiva e a posterior intervenção.

Quanto ao tipo, Silman e Silverman (1997) estabelecem três tipos de perda auditiva, a saber, perda condutiva, perda sensorioneural e perda mista. A perda condutiva é caracterizada por uma redução na acuidade auditiva por lesão na orelha externa e/ou média. Já a perda sensorioneural engloba lesões sensoriais no ouvido interno e/ou neurais, desde o nervo coclear até os núcleos auditivos no tronco cerebral. Por fim, a perda mista apresenta as características das duas formas anteriores, pois a lesão encontra-se simultaneamente na orelha interna e nas orelhas média e/ou externa. Esta classificação permanece em uso e pode ser observada no *Relatório Mundial sobre Audição* da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2021). Para cada caso destes tipos de perda, a intervenção pode ser feita de diferentes formas e apresentar diferentes resultados.

Quanto à classificação das perdas auditivas pelo grau, a Organização Mundial da Saúde passou a adotar a classificação proposta por Stevens *et al.* (2013) e validada por Humes (2019), que considera que as perdas auditivas podem ser um *continuum*, que têm em uma das extremidades a perda leve e, em outra, a perda profunda. O quadro abaixo informa a média das frequências que caracterizam as perdas em questão e as supostas consequências funcionais.

Quadro 1: Média das frequências das perdas e suas consequências funcionais.

Graus de perda auditiva	Média entre as frequências de 500, 1K, 2k, 4kHz *	Desempenho Adulto
Audição normal	0 – 19 dB	Nenhum ou muito leve problema auditivo
Leve	20 – 34 dB	Não tem problemas no silêncio, mas pode ter dificuldade real em acompanhar uma conversa em ambientes ruidosos
Moderado	35 – 49 dB	Pode ter dificuldade em ouvir uma voz normal e tem dificuldade em conversar em ambientes ruidosos

Moderadamente grave	50-64dB	Precisa falar alto para ouvir no silêncio e tem grande dificuldade com ruídos
Severo	65 – 79 dB	No silêncio, consegue ouvir uma fala alta diretamente no ouvido e, no ruído, tem muita dificuldade
Profundo	>80 dB	Incapaz de ouvir e compreender até mesmo uma voz gritada, seja no silêncio ou no ruído

* Os valores audiométricos dB HL ISO são médias de valores em 500Hz, 1, 2 e 4KHz para o melhor ouvido

Fonte: Stevens *et al.* (2013).

Já em relação a qual fase do desenvolvimento em que o indivíduo estava quando foi acometido pela perda auditiva, Oliveira *et al.* (2002) e Carvalho *et al.* (2020) definem as perdas como pré-linguais e pós-linguais. Perdas pré-linguais seriam aquelas que acometeram o indivíduo antes da aquisição das bases da linguagem oral, e as pós-linguais, aquelas que ocorreram após a aquisição da linguagem oral. Neste último caso, o indivíduo já apresentaria um código linguístico estabelecido.

Conhecer os graus e o período de instalação das perdas auditivas é de fundamental importância para o correto acompanhamento de crianças dentro de uma concepção orgânico-biológica, pois são esperados graus diferentes de dificuldades e de habilidades para cada estágio da deficiência. Para indivíduos dentro de uma concepção socioantropológica, essas condições não são determinantes, contudo é uma condição determinante se a criança nasce filha de pais surdos e dentro da cultura surda, ou se é filha de pais ouvintes dentro da cultura ouvinte, como apontado por Quadros e Karnopp (2004).

Outra questão relacionada ao diagnóstico da condição auditiva é que a surdez é uma condição invisível nos primeiros meses de vida e inesperada quando os pais da criança são ouvintes e a gestação e o parto transcorreram tranquilamente. Desta forma, mesmo pais dedicados e experientes muitas vezes demoram muito tempo para perceber que seu filho não escuta e, desta forma, o

tempo para o início de uma intervenção efetiva pode interferir no desenvolvimento do indivíduo.

Todo esse conjunto de condições envolvendo tipo, grau e época da perda, bem como o tipo de comunidade a que o indivíduo pertence (se ouvinte ou usuária de LIBRAS), e o tempo decorrido para o diagnóstico da perda auditiva e a intervenção, demonstram o quão dispares são as condições da população surda, e já cumprem o papel de desmistificar, ao menos inicialmente, a noção de que a deficiência auditiva implica em uma condição única para todo indivíduo que a apresenta.

A seguir vamos descrever, com base na literatura, algumas características do desenvolvimento de crianças com perdas auditivas dentro da concepção socioantropológica, ou seja, crianças inseridas na cultura surda, e a seguir dentro da concepção orgânica-biológica.

Crianças surdas inseridas na cultura surda e algumas informações sobre a legislação relativa

A literatura aponta que as crianças surdas, filhas de pais surdos e usuários de uma língua viso-espacial², como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo, têm vantagens quando comparadas a crianças surdas, filhas de pais ouvintes e/ou não usuários de uma língua nacional de sinais (Quadros, 1997; Quadros; Karnopp, 2004; Pokorski, 2020). Isso porque uma criança surda que vive em um ambiente usuário de uma língua nacional de sinais adquire uma língua, e conseqüentemente a linguagem, de forma tão natural, quanto as crianças ouvintes que aprendem o

² Quadros e Karnopp (2004) definem línguas de sinais como sendo línguas naturais, isto é, línguas que compartilham uma série de características específicas que as distinguem dos demais sistemas de comunicação e as caracterizam como um sistema abstrato de regras finitas, que por sua vez geram um número ilimitado de construções que permitem a comunicação entre seus usuários. As línguas de sinais são conhecidas como línguas viso-espaciais e apresentam uma estrutura simultânea de organização dos elementos.

código oral dentro de uma comunidade oral. Essas crianças apresentam seus primeiros sinais por volta dos seis meses de vida, adquirem fluência em sinais aos quinze meses e iniciam o uso correto da gramática na mesma idade em que as crianças ouvintes aprendem o uso da gramática no código oral. Esse processo não ocorre com as crianças surdas, filhas de pais ouvintes e/ou não usuários de uma língua nacional de sinais, dado que, neste último caso, a criança fica imersa em um ambiente linguístico que não está adaptado às suas necessidades.

Quadros (1997), em um estudo realizado com crianças surdas filhas de pais surdos, cujo objetivo era descrever o processo de aquisição da LIBRAS, relatou quatro estágios de desenvolvimento da linguagem, a saber, o período pré-linguístico, o estágio de um sinal, o estágio das primeiras combinações e o estágio das múltiplas combinações.

O período pré-linguístico pode ser compreendido com o período em que o bebê surdo, filho de pais surdos, balbucia, a princípio oralmente, como qualquer bebê ouvinte, e em seguida, balbucia manualmente³. O balbucio oral pode ser observado em bebês surdos até por volta dos seis meses de idade e o balbucio manual estende-se até próximo dos 14 meses (Quadros, 1997).

Já o segundo estágio, o estágio de um sinal, é caracterizado como o estágio que a criança surda percorre de cerca dos 14 meses até por volta de dois anos. Neste período, a criança é capaz de usar sinais chamados congelados, isto é, sinais que não são possíveis de serem flexionados, tais como mamãe, papai. Outras características básicas desse período envolvem a ausência de um sistema pronominal e presença do comportamento de apontar como forma indicativa de pessoas e objetos (Quadros, 1997).

³ Entende-se por balbucio manual a habilidade que a criança surda, filha de pais surdos usuários de uma língua de sinais, apresenta ao utilizar as mãos a fim de se comunicar com os pais. Nesta fase é comum o uso de sinais rudimentares para chamar atenção dos pais, da mesma forma que acontece com as crianças ouvintes nesta faixa etária.

O estágio das primeiras combinações, que ocorre como um terceiro estágio, se dá por volta dos dois anos de idade. Aqui, Quadros (1997) menciona que as crianças surdas são capazes de combinar sinais na forma de sujeito/verbo, verbo/objeto e posteriormente, sujeito/verbo/objeto, além de começar o uso da indicação pronominal.

Por fim, no estágio das múltiplas combinações, que ocorre por volta dos três anos de idade, Quadros (1997) salienta que começam a ocorrer as distinções derivacionais (por exemplo, a diferença entre os sinais para *cadeira* e o verbo *sentar*), provocando uma “explosão de vocabulário”. Também nesse estágio, o uso do sistema pronominal fica completamente estabelecido. O domínio completo da língua ocorre por volta dos cinco anos de idade.

Quadros (1997) descreve estes estágios em crianças surdas filhas de pais surdos, mas eles podem ser encontrados em crianças surdas filhas de pais ouvintes, quando estas são apresentadas a uma língua nacional de sinais, como a LIBRAS, ainda nos primeiros meses de vida. De acordo com Vaz (2017) e Pokorski (2020), a língua de sinais é território surdo e a busca por encontrar um interlocutor surdo pode atravessar fronteiras entre países.

Embora a utilização de uma língua nacional de sinais, como a LIBRAS, seja comum a parte da população surda e reconhecida por lei como meio oficial de comunicação (Brasil, 2002), este não é o meio de comunicação utilizado pela população ouvinte e, desta forma, se faz necessário que a população surda conheça e faça uso da língua majoritária do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Assim, é comum que crianças surdas tenham uma Educação Bilíngue. De acordo com Quadros (1997), Skliar (1999), Silva (2004), Silva (2017) e Bizon e Silva (2023), na educação bilíngue a criança deve ter acesso às duas línguas dentro do ambiente escolar. É importante destacar que o ensino das duas línguas não é simultâneo. Na verdade, se considera a LIBRAS como língua natural e, portanto, a primeira língua e a língua portuguesa, como sendo a segunda língua (Silva, 2004).

Contudo, a literatura não está totalmente de acordo com relação ao uso do termo segunda língua, nos casos aqui descritos de Educação Bilingue e, dentro deste contexto de ensino do Português nas escolas, temos a inserção de um outro conceito muito importante na apresentação das características desta população: o conceito de língua instrumental. Como o Português ensinado na escola abrange apenas as habilidades de ler e escrever, ele pode ser considerado como uma língua instrumental. Silva (2004) define língua instrumental como sendo uma língua que se aprende em apenas algumas de suas modalidades (no caso do português para surdos, apenas na modalidade escrita). Desta forma, verificamos que a criança surda brasileira, cujos pais fazem opção por uma educação bilíngue, tem a LIBRAS como primeira língua e o Português como língua instrumental e somente em alguns casos, realmente, como uma segunda língua (Silva, 2017). Para esta população, o processo de ensino-aprendizagem do Português escrito ganha extrema importância, à medida que se torna um elo entre surdos e ouvintes e que confere as mesmas oportunidades a ambos os grupos, ainda que usuários de línguas em modalidades diferentes (Bizon, 2023).

A legislação brasileira sobre a acessibilidade e o uso da LIBRAS é relativamente recente. A lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabeleceu as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Contudo, a lei mais importante para a comunidade surda foi aprovada somente dois anos depois. Trata-se da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão no território brasileiro. A regulamentação da lei 10.436 e do artigo 18 da lei 10.098 acontece somente em 2005, quando o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro entra em vigor e a LIBRAS é inserida como disciplina curricular nos cursos superiores de licenciatura e no bacharelado de Fonoaudiologia, quando são regulamentadas as condições de formação dos professores, instrutores e tradutores de LIBRAS e

quando ficam garantidos os direitos a saúde e educação da comunidade surda em LIBRAS.

Por fim, vale ressaltar que a regulamentação da profissão de intérprete e tradutor de LIBRAS ocorreu somente em 2010, quando a lei nº 12.319, de 1 de setembro foi sancionada e em 2015 entrou em vigor a lei nº 13.146, de 6 de julho, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Entre os muitos direitos reconhecidos à população com deficiências em geral, a lei 13.146 garantiu, em seu artigo 28, a oferta de educação bilíngue, em LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, bem como o ensino de LIBRAS nas escolas e a presença de intérpretes de LIBRAS em sala de aula.

Crianças surdas filhas de pais ouvintes e algumas informações sobre a legislação relativa

A maior parte das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, para essas crianças, o natural é que elas aprendam a língua falada e utilizada por seus pais, a língua da comunidade na qual estão inseridas. Desta forma, o natural é que elas recebam uma Educação Oral, também conhecida como Oralismo. Esta forma de educação de crianças surdas, além de ser comum às crianças surdas filhas de pais ouvintes também é comum a crianças que se tornaram surdas após terem aprendido as bases da linguagem oral, ou seja, as crianças com perdas consideradas pós-linguais. O Oralismo defende que as crianças deficientes auditivas devem utilizar a audição residual, a leitura orofacial e a fala para se comunicarem (Gobbo; Silva, 2021).

No caso de crianças com perdas auditivas congênitas, cujos pais optaram por uma educação oral, o tempo compreendido entre o nascimento e o diagnóstico ou um atendimento especializado pode comprometer todo o desenvolvimento da criança, à medida que, sem o acesso à linguagem disponibilizado por seus pais e/ou cuidadores, a criança permanece isolada em si mesma (Darzet *et al.*, 2020; Freire *et al.*, 2022). Se considerarmos que o sentido da audição

está presente na vida humana a partir da vigésima semana de vida intrauterina (Moore; Linthicum, 2007), uma criança com perda auditiva diagnosticada aos 2 anos de idade perdeu uma quantidade infinita de informações auditivas que precisam ser recuperadas o mais rápido possível.

Para essas crianças, o uso de dispositivos eletrônicos de auxílio à audição, como os Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI) e os Implantes Cocleares (IC), é fundamental. Os AASIs são dispositivos eletrônicos que amplificam os sons ambientais na tentativa de suplantar a perda auditiva (Almeida; Iório, 2004) e os ICs são dispositivos eletrônicos implantáveis, cuja função é converter a energia sonora em baixos níveis de corrente elétrica e estimular diretamente as fibras nervosas remanescentes do nervo auditivo, ultrapassando as células lesionadas na orelha interna (Dazert *et al.*, 2020).

AASIs e ICs tem aplicações diferentes, mesmo dentro da população deficiente auditiva que opta por uma abordagem oral, demonstrando mais uma das particularidades dos graus e tipos das perdas auditivas. Em 1987, Bevilacqua propôs uma classificação das crianças surdas de acordo com seu resíduo auditivo, e com base nela sugeriu orientações mais apropriadas para o atendimento dessas crianças, considerando cada grau de perda auditiva. De acordo com a proposta, crianças que respondem aos sons da fala sem o AASI geralmente têm benefícios com equipamentos pouco potentes; crianças que respondem a sons da fala apenas com AASIs, em geral, têm benefícios com AASIs médios ou potentes; crianças que não respondem a sons da fala com AASI devem utilizar AASIs muito potentes ou podem optar por programas de Implante Coclear; e, finalmente, crianças que não respondem a sons ambientais com AASI são candidatas apenas ao Implante Coclear. Esta orientação continua sendo utilizada atualmente e norteia as seleções e indicações de AASIs e ICs nos nossos dias, como pode ser visto em Hope e Hesse (2017) e Dazet *et al.* (2020).

Um terceiro tipo de dispositivo eletrônico que pode ser muito útil com essas crianças, com o objetivo de melhorar a intensidade e

a qualidade do sinal entregue aos microfones dos ICs ou dos AASIs, são os chamados Microfones Remotos (Kates *et al.*, 2019). Os microfones remotos nada mais são do que microfones acoplados a um transmissor de Bluetooth, que transmitem o sinal diretamente ao aparelho do usuário e são muito úteis, especialmente em ambientes ruidosos, como o ambiente escolar. No caso da escola, o professor utiliza o microfone remoto preso a sua roupa e o sinal da sua fala é transmitido diretamente ao dispositivo eletrônico do aluno deficiente auditivo (Corey; Singer, 2021). Os primeiros microfones remotos utilizavam um protocolo de transmissão por meio de Frequência Modulada e este tipo de sistema ficou conhecido como Sistemas FM (Almeida, 2004). Embora a tecnologia tenha mudado, o nome permaneceu o mesmo, e é como Sistema FM que boa parte dos usuários o chama e que ele consta nos documentos oficiais brasileiros.

Com alta tecnologia envolvida na amplificação sonora e por ser uma tecnologia importada, os custos destes dispositivos eletrônicos são, sem dúvida, bastante elevados e algumas leis e portarias vêm tentando torná-los acessíveis à população que deles necessitam.

Em 2004, com o intuito de potencializar o cuidado com a deficiência auditiva, foi publicada a Portaria SAS/ MS nº. 589. De acordo com esta portaria, foram estabelecidas medidas de cuidado da pessoa com perda auditiva com ações integrais de promoção de saúde, tratamento (com a concessão de aparelhos auditivos) e reabilitação auditiva. Em 24 de abril de 2012, a portaria 793 instituiu a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, com a criação, ampliação e articulação de pontos de atenção à saúde para pessoas com deficiência. Em 25 de junho de 2013, foi publicada a Portaria GM nº 1.274 que inclui o procedimento de Sistemas de Frequência Modulada Pessoal (FM) na tabela de procedimentos, medicamentos, órteses, próteses e materiais especiais (OPM) do Sistema Único de Saúde (SUS). Em 27 de setembro de 2021 a portaria GM nº 2.465 alterou os Anexos I e II da portaria GM nº 1.274, de 25 de junho de 2013, e estendeu o uso do Sistema de

Frequência Modulada a todo deficiente auditivo que esteja matriculado em uma unidade de ensino de qualquer nível acadêmico reforçando a premissa de uso funcional do resíduo auditivo, com o uso residual da audição dentro de uma abordagem oral (Mondelli; Magalhães; Lauris, 2011). Todas essas políticas públicas foram e são importantes para viabilizar a acessibilidade preconizada pelo Lei Brasileira da Inclusão de 2015.

Algumas breves considerações sobre a inclusão escolar

Em que se pese as diferenças entre as crianças surdas e deficientes auditivos, em todos os aspectos já mencionados no presente texto, algumas considerações educacionais precisam ser feitas, se a ideia é informar para incluir. Isso porque, a inclusão escolar, apesar de figurar como praticamente uma regra para os profissionais que atuam com esta população, não acontece a contento.

Em uma revisão de literatura, Espote, Serralha e Scorsolini-Comin (2013) mencionam que a literatura na área aponta para o fato de que os ambientes escolares não têm se preparado para receber as crianças adequadamente, quer seja por uma falta de preparo dos educadores, quer seja pela dificuldade de adaptação das aulas e materiais. Além disso, os autores apontam que a inclusão destas crianças não engloba, na maior parte dos casos, familiares, profissionais de saúde e de educação e crianças de forma integrada.

Outra questão importante, diz respeito ao uso de uma comunicação efetiva na escola. Nascimento e Seixas (2021), em outra revisão de literatura, mostram que existem dificuldades para o uso da LIBRAS no ambiente escolar. Os estudos analisados nesta revisão mostram que, de uma forma geral, a utilização da LIBRAS nas escolas brasileiras é deficitária, impedindo muitas vezes a comunicação do surdo na escola.

Em um relato de caso publicado recentemente, Valsechi e Martins-Filho (2020) mostram que a inclusão e o uso de LIBRAS nas escolas são precários. Este artigo, que tem uma surda como primeira autora, mostra claramente que é comum a falta de intérprete de

LIBRAS nas escolas, dentre outras dificuldades, o que gera muitas dificuldades nas aulas para as crianças. Nas palavras dos autores

Há algum tempo as escolas reclamam por falta de infraestrutura e recursos para surdos, falta de materiais didáticos em LIBRAS, falta de professores com formação adequada, falta de formação em serviço, falta de intérprete e instrutores da língua de sinais, além da ausência de professores surdos (que atuam além de tudo como modelo de cidadãos adultos para crianças em formação). Esses problemas acabam afetando profundamente a proposta da escola inclusiva, deixando de oportunizar uma educação para todos (p.116).

Além disso, em caso de uma Educação Oralista, o quadro de precariedade permanece o mesmo. Estudos como os de Carvalho e Pedruzzi (2019) e Fidêncio *et al.* (2020) mostram que o uso das tecnologias disponíveis para o auxílio das crianças deficientes auditivas no processo de ensino-aprendizagem é rudimentar. Em ambos os estudos os autores mencionam que, apesar do uso dos Sistemas FM ser útil e benéfico para a evolução da aprendizagem das crianças que dele necessitam, na maior parte das vezes os professores desconhecem o sistema e suas funções e/ou se sentem despreparados para manuseá-lo. Desta forma, as pesquisas apontam para o fato de que os professores não se consideram aptos para atender as necessidades educacionais de seus alunos.

Considerações finais

De forma breve, este capítulo mostrou características da população surda/deficiente auditiva, bem como as principais abordagens educacionais dentro das concepções orgânico-biológicas e socioantropológicas. Verificou-se que os tipos, os graus e o período em que a perda auditiva ocorreu são importantes aspectos a serem levados em consideração quando falamos sobre abordagens educacionais para esta população.

Como foi observado, o Brasil já dispõe de uma vasta legislação a respeito da educação de crianças com necessidades educativas

especiais. Entretanto, faltam professores qualificados e estrutura nas escolas para acolher de forma inclusiva esses alunos. Em muitas escolas, incluir o aluno significa apenas aceitar sua matrícula, sem nenhum tipo de suporte para a criança com necessidades especiais. Incluir é muito mais do que isso, pois são necessárias adaptações curriculares para que, ao final do período letivo, as crianças sejam capazes de executar as mesmas tarefas que as crianças com desenvolvimento típico desenvolvem, ainda que de maneiras diferentes.

Para isso, o suporte especializado no contraturno da escola se faz extremamente necessário. Este suporte deve estar alinhado ao conteúdo trabalhado em sala de aula no horário regular, de modo a sanar dúvidas e fornecer materiais concretos para favorecer a aprendizagem da criança.

Dado que as perdas auditivas têm graus e tipos diferentes e não conferem ao sujeito uma única condição e sim um amplo espectro de dificuldades, o profissional que trabalha com estas crianças precisa compreender que as dificuldades podem ir desde as mais leves até as mais severas, e a educação deve ser pensada para cada uma dessas condições. Desta forma, crianças com deficiência auditiva e surdas não podem ser agrupadas como se a condição de privação sensorial acarretasse a mesma dificuldade para todos. Se buscamos uma Educação realmente inclusiva, a escola deve estar preparada para cada uma das nuances da perda auditiva e suas possibilidades educacionais.

Assim, a Educação de crianças com perdas auditivas e surdas deve ser pautada nas inúmeras possibilidades do seu desenvolvimento, respeitando as suas particularidades. É importante que se tenha perspectiva que os únicos limites para o desenvolvimento de pessoas com perdas auditivas são aqueles impostos pela falta de acompanhamento emocional, afetivo e educacional adequado.

Referências

ALMEIDA, K.; IÓRIO, M. C. M. **Próteses auditivas: fundamentos teóricos e aplicações clínicas**. São Paulo: Lovise, 2004.

ARAÚJO NASCIMENTO, José Aleksandro de; SEIXAS, Jannyse Andrade. Deficiência auditiva e surdez: do abandono à inclusão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 8, n. 24, p. 74-86, 2021.

BEVILACQUA, M. C. A criança deficiente auditiva e a escola. **Cadernos Brasileiros de Educação - Coleção Ensinando e Aprendendo**, n. 2, São Paulo, 1987.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 7, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17454>. Acesso em: 17 out. 2023.

BIZON, A. C. C.; SILVA, I. R. “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, 2023.

BRASIL, Casa Civil. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critério básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 20 set. 2023

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria GM nº 2.465, de 27 de setembro de 2021.** Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2021/prt2465_04_10_2021.html. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 1274 de 25 de junho de 2013.** Inclui o Procedimento de Sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM) na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais (OPM) do Sistema Único de Saúde. Disponível em: www.saude.gov.br. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 589, de 08 de outubro de 2004.** Exclui a classificação de código 083 (reabilitação auditiva), do serviço/classificação de código 018 (reabilitação), da tabela de serviço/classificação do sia/sus. Disponível em: www.saude.gov.br. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 793 de 24 de abril de 2012.** Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Disponível em: www.saude.gov.br. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 set. 2023.

CARVALHO, B.; WIEMES, G. R. M.; PATRIAL NETTO, L.; HAMERSCHMIDT, R. Neural Recovery Function of the Auditory

Nerve in Cochlear Implant Surgery: Comparison between Prelingual and Postlingual Patients. **Int Arch Otorhinolaryngol.** 2020 Oct;24(4):e444-e449. doi: 10.1055/s-0040-1702974. Epub 2020 Apr 24. PMID: 33101509; PMCID: PMC7575363.

CARVALHO, Dayane Silva de; PEDRUZZI, Cristiane Monteiro. Uso do sistema de frequência modulada por escolares com perda auditiva. **Distúrbios da Comunicação**, v. 31, n. 1, p. 12-21, 2019.

COREY, R. M.; SINGER, A. C. Sistema imersivo de microfone remoto multitalker. The **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 4_Suplemento, pág. A266-A266, 2021.

DAZERT S.; THOMAS, J. P.; LOTH, A.; ZAHNERT, T.; STÖVER, T. Cochlear Implantation. **Dtsch Arztebl Int.** 2020 Oct 9;117(41):690-700. doi: 10.3238/arztebl.2020.0690. PMID: 33357341; PMCID: PMC7851969.

ESPOTE, R.; SERRALHA, C. A.; SCORSOLINI-COMIN, F. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, v. 18, n. 1, p. 77-88, jan. 2013.

FIDÊNCIO, V. L. D. *et al.* Investigação do conhecimento de professores de escolas regulares de uma região do Distrito Federal sobre o sistema de frequência modulada. **Audiology - Communication Research**, v. 25, p. e2278, 2020.

FREIRE, A. L. L. de F., KOURYG, V. H.; YAMAGUCHIC, T.; GOMESC, L.; ANJOSK, L. dos S.; FARIAS, D. C. (2022). Fatores associados ao desenvolvimento de audição e linguagem em crianças submetidas a implante coclear na região Norte. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 15(2), e9619. <https://doi.org/10.25248/reas.e9619.2022>

GOBBO, A. C. de O.; SILVA, F. J. A. da. Abordagem educacional e cultural do surdo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 440-449, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i4.977. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/977>. Acesso em: 5 out. 2023.

HOPPE, U.; HESSE, G. Hearing aids: indications, technology, adaptation, and quality control. *GMS Curr Top Otorhinolaryngol Head Neck Surg*. 2017 Dec 18;16:Doc08. doi: 10.3205/cto000147. PMID: 29279726; PMCID: PMC5738937.

HUMES, L. E. The World Health Organization's hearing-impairment grading system: an evaluation for unaided communication in age-related hearing loss. *Int J Audiol*. 2019 Jan;58(1):12-20. doi: 10.1080/14992027.2018.1518598. Epub 2018 Oct 15. PMID: 30318941; PMCID: PMC6351193.

HUNGRIA, H. **Otorrinolaringologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

KATES, J. M.; AREHART, K. H.; HARVEY JR. L. O. Integrating a remote microphone with hearing-aid processing. *J. Acoust. Soc. Am.* 145, 3551–3566 (2019). Doi: <https://doi.org/10.1121/1.5111339>.

KATZ, J. **Tratado de Audiologia Clínica**. 4.ed. São Paulo: Manole, 1999.

LANE, H. (2008). Do deaf people have a disability? Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), **Open your eyes: Deaf studies talking** (pp. 277-292). Minneapolis: University of Minnesota.

MONDELLI, M. F. C. P.; MAGALHÃES, F. F.; LAURIS, J. R. P. Adaptação cultural do questionário SADL (Satisfaction with Amplification in Daily Life) para o português brasileiro. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, v. 77, n. 5, p. 563-572, 2011.

MOORE, J. K.; LINTHICUM JR. F. H. (2007) The human auditory system: A timeline of development, *International Journal of Audiology*, 46:9, 460-478, DOI: 10.1080/14992020701383019

OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A. Surdez infantil. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, v. 68, n. 3, p. 417–423, maio 2002.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE. Tópicos em saúde auditiva. Acesso em 01 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-auditiva>.

POKORSKI, J. de O. **Narrativas surdas de percursos acadêmicos**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2020.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILMAN, S.; SILVERMAN, C. A. Basic audiologic testing. In: SILMAN, S.; SILVERMAN, C. A. **Auditory diagnosis: principles and applications**. San Diego: Singular Publishing Group, 1997, p. 44-52.

SILVA, G. M. da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Volume 12 no 2 pg 130-150, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38022/2/O%20portugu%C3%AAs%20como%20segunda%20l%C3%ADngua%20dos%20surdos%20brasileiros%3A%20uma%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20panor%C3%A2mica.pdf> Acesso em: 03 out. 2023.

SILVA, R. T. **Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

SKLIAR, C. **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Volume 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOLEMAN, C. E.; BOUSQUAT, A. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo?. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 37, n. 8 [Acessado 17 Outubro 2023], e00206620. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00206620>>. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00206620>.

STEVENS, G.; FLAXMAN, S.; BRUNSKILL, E.; MASCARENHAS, M.; MATHERS, C. D.; FINUCANE, M. 2013. Grupo de

Especialistas em Perda Auditiva da Carga Global de Doenças. Prevalência global e regional de deficiência auditiva: uma análise de 42 estudos em 29 países. **Jornal Europeu de Saúde Pública** 23 (1): 146–152. doi: 10.1093/eurpub/ckr176 [PubMed]

VALSECHI, G. S. V.; MARTINS FILHO, L. J. Discussão acerca da educação de surdos no momento atual: uma visão concreta sobre a educação inclusiva versus a educação bilíngue. **Comunicações**, v. 27, n. 2, p. 105-119, 2020.

VAZ, C. A. C. G.; MARTINIUK, V. C. Inclusão de deficientes auditivos no mercado de trabalho. **Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da FAIT**. n. 2. Novembro, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on hearing, 2021**. Acesso em 01 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>

“Ele precisa saber como passar o conteúdo”: significações de professores surdos sobre ser docente na Educação Superior

Luana Luzia da Silva
(Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Alagoas)

Nágib José Mendes dos Santos
(Doutor em Educação – Universidade Federal de Alagoas)

Neiza de Lourdes Frederico Fumes
(Doutora em Ciência do Desporto e Educação Física -
Universidade Federal de Alagoas)

1. Introdução

Quais os saberes necessários para o exercício da docência é um dos temas que tem sido mote de inúmeras discussões. Isso se dá em decorrência da complexidade engendrada nesta temática. São duas as perspectivas que discutem a formação docente: uma defende a importância das competências técnicas no fazer docente - matéria-prima para a pedagogia das competências que, por sua vez, tem sido alvo de críticas, por vários pesquisadores e estudiosos da educação, em razão da supervalorização dos aspectos técnicos e mecanicistas, e pela ausência de relevo a uma discussão que articule a dimensão política no campo educacional. O mais importante, para essa perspectiva, é a formação acerca da melhor técnica para o ensino dos componentes curriculares. Por outro lado, está a perspectiva que entende que o fazer docente tem foco no aluno, sendo que o professor desempenha a função de facilitador da aprendizagem, atuando como coadjuvante no desenvolvimento dos sujeitos aprendizes. Esta perspectiva começou a ser delineada

com o movimento que ficou conhecido como Escolanovismo ou Escola Nova. Para este movimento educacional, o professor deve pautar a sua prática nas necessidades do aluno, de forma a caracterizá-lo como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

O debate referente à formação docente se torna ainda mais complexo quando diz respeito à formação dos professores da Educação Superior. Isso porque, na sociedade regida pelo modo de produção capitalista, historicamente este nível de ensino sempre foi destinado à elite brasileira, devido à divisão social do trabalho (Frigotto, 2007; Kuenzer e Grabowsk). Contudo, em decorrência das crises enfrentadas pelo modo de produção capitalista, este passa por mudanças consideradas necessárias para a manutenção do que é ontológico a este sistema: a exploração do homem pelo homem. É neste sentido que o direito à educação é ampliado à classe trabalhadora, para fins de *adestrar* os indivíduos à subserviência capitalista, de forma a colaborar para a manutenção, a legitimação e a reprodução do complexo dinamismo metabólico desse sistema socioeconômico de produção.

Portanto, é neste cenário contraditório que pessoas, outrora consideradas inaptas para a produção, ocupam hoje vagas no mundo do trabalho. Entre estes sujeitos, temos as pessoas surdas que, devido aos avanços do processo inclusivo – muito embora ainda poucos – ocupam funções como a de professores, tanto na educação básica como na educação superior.

A presente pesquisa expõe como problemática o seguinte questionamento: quais as significações produzidas por duas pessoas surdas - atuantes no exercício da docência no nível superior - acerca do ser professor?

Como desdobramento disso, este capítulo tem como objetivo analisar as significações produzidas por dois professores surdos, que atuam em uma IES no estado de Alagoas, a respeito da docência na Educação Superior.

2. Procedimento metodológico

O procedimento metodológico adotado no trabalho em tela foi o da análise das significações constituídas nos enunciados materializados nas falas dos participantes. Para este fim, serão investigados os sentidos e significados produzidos e expressos nas falas dos sujeitos da pesquisa que, no caso específico deste trabalho, foram registradas por meio de entrevista semiestruturada realizada em Libras.

Para Vigotski (2009), o significado da palavra é a síntese contraditória entre pensamento e palavra. A este respeito considera o pensador bielorusso: “O significado da palavra (...) é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento” (Vigotski, 2009, p. 398).

Quanto aos sentidos, Vigotski (2009) afirma que se referem aos fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência humana, e têm como características principais a fluidez, a dinamicidade, a complexidade e apresenta diversas zonas de estabilidades variadas. Portanto, sentidos e significados são categorias fundamentais para a busca da apreensão da ontogênese da materialidade.

Assim, tendo como finalidade apreender dos participantes da pesquisa as significações sobre ser docente na Educação Superior, optamos por trazer uma exposição mais ampla dos dados produzidos em entrevistas, realizadas em Libras, com professores surdos de uma universidade pública: Pagu (53 anos; pedagoga; 09 anos de atuação docente no ensino superior) e Tarsila (40 anos; formada em Letras-Libras; 09 anos de atuação docente no ensino superior); ambas, pessoas surdas que trabalham como professoras efetivas numa Instituição de Ensino Superior (IES) do estado de Alagoas.

Apresentaremos os dados produzidos por meio de *sequência dialógica*. A escolha por este formato de exposição das falas se deve ao fato de acreditarmos ser relevante o diálogo em sua inteireza,

evitando perder de vistas algumas nuances, também consideradas importantes no processo de análise.

3. Resultados e Discussão

Na presente investigação, as respostas dadas pelas participantes, materializadas nos discursos produzidos em entrevistas semiestruturadas, constituem o *corpus de dados* a ser analisado e discutido, com base na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Assim, as entrevistas foram organizadas em quadros, os quais apresentam as sequências dialógicas, constituídas pela interação entre os professores pesquisadores (entrevistadores), fluentes em Libras - Nágib e Luana - e os participantes da investigação, identificados como professores surdos de uma instituição de Educação Superior no estado de Alagoas.

As sequências dialógicas são produtos do processo de tradução da Libras para o português na modalidade escrita, realizado pelos pesquisadores habilitados na língua de sinal.

Quadro 01: *Sequência dialógica* dos entrevistadores e da Professora Pagu

[Entrevista realizada com Pagu, em novembro de 2019]

Nágib: Você, em sua opinião, percebe diferença entre o professor, que é docente em Libras, e o instrutor de cursos básicos, intermediário e avançado de Libras? Quais diferenças seriam essas?

Pagu: O instrutor, ele é mais prático. A metodologia dele é algo como uma lista de sinais que ele vai passando. O professor. Por exemplo, tem 50% teoria e 50% prática. Tem objetivo distinto. Procura passar além dos sinais, questões que envolvem a história do surdo. Trata sobre a gramática da Libras, tem uma maior contextualização no ensino. O professor também quebra algumas coisas, como o *surdo-mudo*, explica que é só *surdo*, entre várias outras coisas.

Nágib: Ok, ótimo! O Professor, para que ele seja um bom profissional, quais as características que são necessárias?

Pagu: Ele precisa saber como passar o conteúdo, entender que é um processo, pois, no futuro, o aluno quando entrar no mercado de trabalho, ele precisa ter conhecimento, experiência. Eu, quando estou ensinando, não sou opressora, pois o aluno não terá uma aceitação. Procuro estimular os alunos para que de fato eles absorvam o conhecimento e tenham um melhor desenvolvimento.

Nágib: A disciplina Libras, nos cursos de licenciatura, você acredita ser importante? Por quê?

Pagu: Sim! É muito importante, porque quando estes alunos forem ensinar terão surdos e ouvintes na turma. O ouvinte tem acesso a escrita, estímulos auditivos, a leitura; e o aluno surdo, como eu, como fica neste ambiente? Apenas com as leituras, com o acesso reduzido às informações. Ensinar a história do surdo, o valor deste sujeito, a cultura. Autores, como Chomsky, Saussure, entre outros que levem a ampliar o conhecimento destes sujeitos.

Nágib: Você é professora, certo?! Como você se vê enquanto docente, bom? Ruim? Como são suas estratégias de ensino, sua didática? Sente que tem algo que está em falta?

Pagu: Quando estou lendo a ementa me sinto provocada, pois parece que só o que está escrito lá [na ementa] não têm um valor de fato. São alunos de diversos cursos, então faço perguntas diretamente em Libras de qual a relação que cada um tem com a Libras, com as respostas eu consigo agregar valor àquilo que estou ensinando e não somente passar conteúdo. Com as respostas consigo percebê-los, o aluno ouvinte que não tem nenhum conhecimento da Libras, eu consigo fazer com que ele absorva a Língua. No caso de um aluno chegar atrasado: *demorou a chegar? O que aconteceu?*, o aluno *Estava no ônibus, tinha uma manifestação, Onde isso ocorreu?* A partir de coisas do dia a dia do aluno também consigo que ele se expresse através da língua de sinais. Contextualizo as aulas de acordo com os acontecimentos, como o Natal... *O que vocês fazem no Natal? Encontram a família? Foi o nascimento de Jesus!* Daí, eles vão aprendendo e vou corrigindo os sinais com eles, aproveito para mostrar os sinais referentes à HOMEM, MULHER devido ter aparecido a temática família na aula. Dessa maneira que trabalho.

Fonte: Os autores (2020).

Na sequência dialógica, a professora Pagu aponta para a necessidade de o professor integrar a teoria e a prática no seu fazer docente e que isto é uma característica que o instrutor de Libras não tem. Disso, podemos depreender que ela significa a docência em Libras como algo que está além do “passar vocabulário” – prática comum no método gramático de tradução para ensino de línguas (Neves, 2011). Pagu considera que o professor deve fazer contextualizações, um ensino voltado para um contexto situacional, como, por exemplo, no aeroporto, no restaurante e outras situações. Além disso, Pagu enuncia que o professor de Libras é incumbido de quebrar alguns equívocos relacionados à

surdez, tais como *surdo e surdo-mudo*. Neste sentido, significa o professor como aquele que simula situações, que provoca aprendizado e que transforma concepções nos seus alunos, isto é, Pagu significa o professor como sujeito de conhecimento, como aquele que também deve formar para a cidadania, além das necessidades demandadas pelo mercado de trabalho.

No final da sua fala, a professora recorre, novamente, à necessidade de teoria, pois quando menciona os estudos antropológicos da surdez, ela ilustra a importância de levar os autores da Linguística Clássica (Chomsky e Saussure) para a sala de aula. Contudo, apesar da obrigatoriedade curricular da disciplina nos cursos de licenciatura, a sua carga horária de apenas 60 horas impossibilita abordar de forma adequada, e com maior profundidade, as teorias da Linguística Clássica.

A necessidade, apontada pela participante, em ministrar os conteúdos referentes à Linguística Clássica, apresenta-se como enunciado concreto da evidência de o professor trabalhar as questões referentes aos processos comunicacionais e de socialização. Nestes termos, a dimensão de sentido das falas da participante Pagu revela, de maneira latente, a relevância da fala - enquanto processo constitutivo da linguagem - como fundamento para o desenvolvimento dos sujeitos sociais, precisamente quando Pagu cita a importância do acesso à escrita, à leitura entre outras possibilidades de compartilhamento de conhecimentos e informações.

Acerca da fala, Vigotski (2011) enuncia sua correlação com o processo de humanização do sujeito, por meio desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, a exemplo da capacidade de interpretação, reflexão e análise crítica para a compreensão dos fenômenos históricos, políticos e sociais constitutivos do contexto extraverbal (imediate e mais ampliado) de produção dos enunciados. Para o desenvolvimento de tais habilidades, Vigotski (2011) presume a indispensabilidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a saber da memória e da atenção voluntária, do ato de planejar, do pensamento abstrato, da

criatividade e imaginação, da formação de conceitos e da fala, propriamente dita.

Diante disso, observa-se a relação dialógica estabelecida na construção dos discursos da participante Pagu, pois esses discursos são produzidos a partir da interação desta com os entrevistadores, mediado pelos elementos do contexto extraverbal, resultando assim na objetivação de enunciados concretos que expressa a relação da estrutura semântica com as estruturas sociológicas, ultrapassando a apreensão dos significados manifestos nos enunciados discursivos construídos. Com efeito, infere-se que todo discurso, ao mesmo tempo em que é pessoal, também é precipuamente social, e é dessa relação entre o individual e o social, que surge como produto o enunciado concreto, cujas significações podem, entre outras vivências, terem sido suscitadas pelos motivos que Albres (2014) teoriza em sua tese fundamentada em Bakhtin:

No espaço educacional, nas instituições onde se formam os professores, os discursos alheios dos teóricos ou dos professores de determinada disciplina podem ser interpretados como um discurso outro, uma voz científica autoritária e ideológica [...]. Há, portanto, a questão do prestígio do que é dito, por quem é dito, com que intenção é dito e como isso afeta individualmente a construção conceitual dos professores em formação (...). Todavia, há conceitos que fazem mais sentido do que outros. Isso depende do contexto discursivo em que foram produzidos e das instâncias discursivas onde ele se produz, das histórias dos sujeitos, de suas experiências enquanto professor, da sua formação inicial (só ouvir a palavra do outro), da formação em serviço (Albres, 2014, p. 131, grifo nosso)

Em se tratando da relação teoria e prática, os cursos de formação superior voltados para a formação de professores ainda apresentam muitas fragilidades nesta interface, pois, segundo Gesser, quanto aos professores de Libras - como segunda língua (L2) - estes, na sua maioria, não têm conhecimentos aprofundados sobre os aspectos teórico-metodológicos da área de ensino da Libras como L2, constituindo, desse modo, sua metodologia apenas pela prática (Gesser, 2008).

A partir da fala de Pagu, quando enuncia sobre *como passar o conteúdo*, é possível apreender as significações produzidas por ela a respeito da didática. Como já mencionado anteriormente, a professora disse que busca uma prática para além do esquema *Sinal-Palavra e/ou Palavra-Sinal*: modo de ensino pautado na *abordagem gramatical*, ainda muito comum nos cursos de Libras. Contrária a esta abordagem, tem-se a *abordagem comunicativa*, a qual a participante se mostra adepta; pois consiste na promoção do desenvolvimento de competência linguística, tendo como base as vivências dos aprendizes da língua, e também do seu uso real a partir da interação com os outros, construindo novos significados (Gesser, 2008).

Por suas falas, a professora Pagu mostra que sua prática se afasta do ensino de língua como estrutura, como língua abstrata em que são abordados os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, entre outros. Ela a ensina como uma prática social em contextos situacionais.

Postas estas análises da Professora Pagu, exporemos e analisaremos as significações da professora Tarsila:

Quadro 02> *Sequência dialógica* dos entrevistadores com a professora Tarsila.

Luana: Para você o que significa ser professor no ensino superior?

Tarsila: *Eu vejo como algo fundamental ter consciência quanto ao seu papel, que é muito importante. É diferente do instrutor que transmite um conhecimento mais prático, mais básico, sem envolver aspectos do conhecimento acadêmico; já o professor precisa estudar de forma mais profunda, pensando em metodologias que alcancem os diferentes alunos... tomando como exemplo a disciplina que eu escolhi: Libras. Ensinar Libras, no ensino fundamental e médio, é diferente de ensiná-la no ensino superior, que é ensinada de forma mais complexa. Então, é muita responsabilidade do professor. Ele tem que conhecer, ter as habilidades necessárias para poder ensinar alunos surdos e ouvintes... Assim como também outro professor: AEE, EJA, Ensino Fundamental... enfim, é preciso ter responsabilidade. Entendeu?*

Luana: Na sua opinião, qual o perfil do docente no ensino superior? Quais competências você acha que ele precisa ter? Quais aspectos o docente do nível superior precisa ter?

Tarsila: *Então, eu acho que é muito importante o conhecimento. Conhecer referências, metodologia... conhecimento é muito importante. Saber sobre suas responsabilidades e*

avaliar-se para poder lutar, porque se não tem conhecimento nenhum, não tem competência. Não pode ser professor. Antes, a pessoa deve saber se pode ensinar no ensino superior, deve se avaliar. Aí, uma vez obtendo conhecimentos, pode ensinar no ensino superior, explicar os conteúdos, para quando os seus alunos perguntarem poder responder... então, qual o perfil do professor no ensino superior? Para mim, significa ensinar. Por exemplo, pensar no papel do professor é pensar em qual área vai atuar. Então, significa ensinar e aprender. O professor tem essa função: passar o conhecimento para o aluno. Esse é o papel do professor. É seu perfil. Entendeu?

Luana: (A pergunta não foi registrada no vídeo devido a falhas no processo de gravação)

Tarsila: *Sim, para toda a sociedade: surdos e ouvintes. Isso! são vários os segmentos (caminhos/vertentes/tendências...) depende se você tem ou não vocação. Qual vocação deve ter a pessoa. Se tem para ser professor de Libras. Por exemplo, você escolheu o quê? Nágib escolheu Filosofia, você... Qual o seu sinal mesmo? Seu nome é L-U-A-N-A... Mas, esqueci seu sinal!*

[Luana sinaliza o sinal]

Tarsila: *Ah!... Esse! Você escolheu qual área de atuação: intérprete. Mas, qual sua formação?*

[Luana Responde - Biologia]

Tarsila: *Biologia!!! Você escolheu Biologia com que objetivo, ensinar ou pesquisar? Qual dos dois você escolheu?*

(Luana sinaliza uma indecisão)

Tarsila: *Então, você tem dúvidas! Falta que você se observe, se analise para saber o que falta, pra saber qual perfil combina com você: licenciatura ou bacharelado. Qual dos dois? Entendeu? O Nágib escolheu, por exemplo, Filosofia e como tema de pesquisa a surdocegueira. Tem a ver com a educação. O papel dele é pensar na pessoa surdocega, pensar como estimular para que se desenvolva bem. Minha área de conhecimento é a Libras e quero que as pessoas tenham conhecimento acerca dela. O meu objetivo, como professora de Libras, é ensiná-la, porque comunicação é algo muito importante na sociedade. Eu não posso esmorecer, abandonar esse objetivo. Não posso abandonar! A minha história foi de muito sofrimento! Eu fui prejudicada e eu tenho que mudar isso! Tenho que lutar para que no futuro tenha mais intérpretes. Enquanto professora tenho que ensinar para que cada aluno seja independente, siga seu caminho e isso é muito importante.*

Fonte: Os autores (2020).

No diálogo anterior, Tarsila chama a atenção para o fato do professor *ter consciência do seu papel*, isto é, realizar atividade consciente; saber o que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar e como ensinar e, já no final da entrevista fala: *Minha área de*

conhecimento é a Libras, e quero que as pessoas tenham conhecimento acerca dela. O meu objetivo, como professora de Libras, é ensiná-la, porque comunicação é algo muito importante na sociedade.

A profissão docente, nas últimas décadas, tem assumido funções para além da que convencionalmente lhe fora atribuída, no caso dos professores de Libras, ensinar sinais. Esse *deslocamento* se explica por causa da impossibilidade de o profissional ser apartado das relações sociais que o constituem e que são por ele constituídas por meio da sua atividade. Isso nos leva a compreender que a *fala ter consciência do seu papel* é a manifestação do sentido que a participante configurou sobre a atividade docente. Isto é, o docente tem como papel conscientizar as pessoas [alunos] sobre a língua de sinais e sobre os surdos. Tarsila ainda acrescenta marcas subjetivas de sua decisão ao narrar sua história de sofrimento, e reitera seu papel de difusão da Libras para que outras pessoas surdas não passem por situações de exclusão semelhantes às dela.

Para Tarsila, há duas características necessárias e não negociáveis para ser professor: ter conhecimento e saber ensinar. Ela coloca a particularidade da disciplina escolhida por ela e marca a sua importância [Libras, comunicação com surdos] na sociedade. Para melhor explicarmos isto, trazemos aqui novamente as necessidades e os motivos que suscitam e configuram as significações da professora.

Lembramos aqui que ela utiliza do denominado *Lugar de Fala*, ou seja, trata-se de uma pessoa surda, professora de Libras, e que a usa como primeira língua. Portanto, seus afetos em torno de tal língua são diferentes dos afetos que mobilizam os autores deste trabalho, que são ouvintes. Isso ocorre porque, enquanto sujeito social e histórico, sua consciência é constituída pelas mediações sociais, e pela base afetivo-volitiva, que Gonçalves (2007) afirma ser o fator subjetivo proeminente. A partir disso, é possível compreender porque a docência, para Tarsila, mais do que uma profissão, torna-se um objetivo de vida: *Eu não posso esmorecer, abandonar esse objetivo. Não posso abandonar!* (Tarsila).

As relações sociais são convertidas em funções psicológicas no sujeito por meio das mediações semióticas, constituindo-o. Foi, portanto, nesse processo, que as configurações objetivas das necessidades da participante Tarsila a mobilizaram para o ser docente. Profissão significada por ela como uma forma de militância pessoal, assim como social: *A minha história foi de muito sofrimento! Eu fui prejudicada e eu tenho que mudar isso! Tenho que lutar para que no futuro tenha mais intérpretes!* (Tarsila).

A docência, enquanto militância, de acordo com Gadotti (2012), contrapõe-se conforme à pedagogia do opressor, isto é, do colonizador, formando sujeitos insubmissos, desobedientes, cientes de sua autonomia e partícipes na construção de uma sociedade mais emancipada. Emancipada, inclusive de preconceitos ante ao que é considerado anormal. Assim, a professora Tarsila parece significar seu ofício do seguinte modo: fazer com que seus alunos compreendam a importância de promover a acessibilidade à pessoa surda, já que em sua fala menciona a necessidade de mais intérpretes de Libras no futuro.

Observa-se que, por meio da sua vontade de militar enquanto docente surda, Tarsila assume o papel histórico do professor, que é o “[...] de inquietar, de incomodar, de perturbar [...]” (Gadotti, 2012, p. 76). O ato de inquietar e perturbar, no caso da professora Tarsila, pode ser realizado nas aulas de Libras que ela ministra aos discentes ouvintes dos cursos de licenciatura da instituição de nível superior em que atua, uma vez que esta disciplina é obrigatória nestes cursos. É nestas aulas que ela pode ter a oportunidade de, com sua presença enquanto professora surda, mostrar aos alunos ouvintes que surdos podem exercer funções consideradas relevantes socialmente, como a de docente no ensino superior. É no momento da aula com os ouvintes que ela pode conscientizar os sujeitos sobre o ser surdo enquanto sujeito social.

4. Considerações finais

As análises das significações apreendidas dos discursos objetivados por meio das falas das participantes Pagu e Tarsila revelam que a docência, enquanto uma profissão plural e complexa, envolve várias nuances, desde aspectos relacionados à importância dos conhecimentos da área técnica até aqueles relativos ao mundo do trabalho em um dado momento histórico e social.

As significações das participantes da pesquisa evidenciaram que elas concebem a profissão docente como uma atividade pautada na capacidade técnica, no domínio do conhecimento a ser ensinado, revelando o caráter conteudista voltado ao desenvolvimento de competências, próprio da sociabilidade capitalista.

Contudo, as participantes apontam também para o caráter político que a profissão assume, isso quando mencionam sobre a profissão docente estar a serviço da militância da comunidade surda, no caso específico, contra preconceitos capacitistas relacionados à surdez que ainda se fazem presentes na sociedade. Esta significação a respeito da profissão docente e a militância surda se deve ao fato de a educação escolar, no contexto da sociedade capitalista, ser este espaço contraditório: propício às práticas pedagógicas emancipatórias e, ao mesmo tempo, também à manutenção do sistema vigente, a saber: o sistema capitalista, que, ontologicamente é subsidiado por inúmeros mecanismos, ora includentes, ora excludentes, legitimando e naturalizando práticas sociais estruturadas, inclusive no campo da docência, sob o esteio do *modus operandi* capacitista.

Outro aspecto explicitado nessa investigação que, acreditamos ser precípua, é a notória indissociação entre o sujeito - constituído, por sua vez, de inúmeras determinações -, da atividade profissional que exerce. Tal compreensão faz-se *mister* para se aproximar da gênese dos fenômenos sociais que dinamizam a sociedade capitalista, no caso da pesquisa em tela: a docência no ensino superior praticada por professoras surdas.

Referências

- ALBRES, Neiva Aquino; LACERDA Cristina Bróglia Feitosa de. A produção de conhecimento científico pela lente histórico-cultural e enunciativo-discursiva: contribuições contemporâneas. *In*: WITIKIOSKI-ANDREIS, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Orgs.). **Educação de Surdos**. 1.ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. p. 19-40.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2012.
- GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 47, n. 1, p. 223-239, 2008.
- KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A Produção do Conhecimento no Campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível, **Holos**, v. 6, ano 32, p. 22- 32, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.
- VIGOSTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOSTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Saúde mental de estudantes e professores de uma universidade pública do Nordeste durante período pandêmico da Covid 19 e o desafio do ensino remoto

Ana Paula Dos Santos Cavalcante
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Deise Juliana Francisco
Universidade Federal de Alagoas
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Remerson Russel Martins
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Introdução

A pandemia da COVID-19 foi um evento sem precedentes na história recente, que afetou profundamente a vida de bilhões de pessoas em todo o mundo. Além das consequências sanitárias, econômicas e sociais, a pandemia também trouxe impactos psicológicos para diversos segmentos da população, especialmente para aqueles envolvidos com o ensino superior. Estudantes e professores universitários tiveram que se adaptar rapidamente a um novo modelo de ensino e aprendizagem, baseado no uso intensivo de tecnologias digitais e na redução do contato presencial. Essa mudança abrupta e forçada gerou uma série de desafios e dificuldades para a saúde mental desses atores, que precisaram lidar com o estresse, a ansiedade, a depressão, a solidão, a falta de motivação, entre outros problemas.

Esse período trouxe desafios significativos para a saúde mental de estudantes e professores universitários. Um estudo recente publicado na revista *Saúde e Sociedade* destaca que a falta de habilidade no manuseio de tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento das atribuições profissionais, a autocobrança e a pressão das instituições de ensino superior (IES) para adaptação ao novo modelo de trabalho e a necessidade de gerenciar os afazeres laborais e domésticos constituem eventos que predispõem ao sofrimento psicoemocional em docentes do ensino superior. Além disso, um levantamento feito pelo Instituto Semesp (Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior do estado de São Paulo) revelou que 91,1% dos estudantes de ensino superior particular e 94,2% dos estudantes de instituições públicas relataram ter tido problemas de saúde mental durante a pandemia, além de dificuldades para se concentrar nas aulas remotas.

Os transtornos podem afetar até 25% dos adolescentes, e se mantêm estáveis em mais da metade das crianças até a vida adulta; 50% dos adultos com transtornos mentais relataram início dessas doenças antes dos 14 anos de idade (VAZQUEZ, 2021).

Os professores têm sido submetidos a uma rotina cansativa em ambientes digitais devido às atividades recentes. Muitos deles buscaram formação adicional para adaptar o planejamento de aulas presenciais para o formato online. Essas novas demandas podem aumentar significativamente a carga de trabalho dos professores, desde o planejamento até a execução das aulas e o acompanhamento dos alunos fora do horário de trabalho. Muitas vezes, as instituições de ensino não controlam as horas extras trabalhadas pelos professores além da carga horária estabelecida em seu regime de trabalho (ALVES, 2014).

A pandemia também teve um impacto significativo na saúde mental das crianças e adolescentes. Um artigo da DW Brasil 3 destaca que as medidas de isolamento social e o ensino remoto impactaram adversamente o processo de aprendizagem, resultando em desafios educacionais adicionais para essa faixa etária.

Além dos efeitos da pandemia, Maia e Dias (2020) apontam que outros fatores podem estar associados ao estresse, ansiedade e depressão, por essa razão são necessários outros estudos que analisem os efeitos da pandemia no público universitário.

No sentido de confrontar os achados entre a literatura e a realidade vivenciada por uma Universidade Federal do Nordeste foi realizado um estudo do tipo transversal e descritivo com abordagem quantitativa visando avaliar como professores e estudantes tiveram que se reinventar durante a pandemia buscando novas formas de cognição e interação para facilitar a aprendizagem nesse período, além de discutir as mais diversas tecnologias disponíveis para este fim, que vão desde tecnologias leves como a escuta qualificada, acolhimento, uso da linguagem e até o uso de dispositivos tecnológicos que foram utilizados nas aulas remotas. A pesquisa foi realizada com docentes e discentes da Universidade Federal de Alagoas – Ufal; procedeu-se com a aplicação de questionário online via *Google Forms* para obter informações sobre a adoção de novos hábitos ou o aumento de hábitos já usuais para o respondente antes e durante pandemia e autoavaliação da saúde mental antes e durante a pandemia, através do *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20). Foram entrevistados um total de 296 pessoas, sendo 219 alunos e 77 professores. Através dos questionários aplicados, após a análise dos dados verificou-se que docentes e discentes tiveram sua saúde mental abalada durante a pandemia, e sobretudo os estudantes apresentaram maiores índices de indícios de sofrimento mental nesse período.

Neste trabalho foram analisadas as principais causas e consequências do sofrimento mental de estudantes e professores universitários durante a pandemia de COVID-19 e o desafio do ensino remoto, numa Universidade Federal do Nordeste através do ensino remoto emergencial e sua repercussão na saúde mental dos docentes e estudantes, durante o período pandêmico da COVID-19, analisando o perfil de sofrimento mental de estudantes e professores da Ufal durante a pandemia da COVID 10, caracterizando o perfil sociodemográfico de estudantes e

professores participantes do estudo e avaliando indicadores de sofrimento mental entre professores e discentes observados durante a pandemia com as novas rotinas das atividades escolares desse período.

Método

Este trabalho trata-se de um inquérito epidemiológico, do tipo transversal e descritivo com abordagem quantitativa, evidenciando um relato de pesquisa de mestrado.

A atual pesquisa de Mestrado relaciona-se com as atividades de pesquisa realizadas pelo Grupo de Pesquisa Saúde Mental, Ética e Educação, da Ufal coordenado pela orientadora da mestranda do programa de pós graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi Árido – UFERSA. Desta forma, os dados produzidos pelo grupo, e ainda não analisados, serão alvos do presente trabalho.

O campo de investigação do estudo foi a Universidade Federal de Alagoas – Ufal, nas unidades acadêmicas do Campus A. C. Simões, campi fora de sede – Arapiraca e Delmiro Gouveia/Sertão – e suas respectivas unidades educacionais (Palmeira dos Índios; Penedo e Viçosa; Santana do Ipanema); e considerando o contexto da universidade pública e a representatividade desta no cenário de Alagoas enquanto a sua maior instituição de ensino, que mantém suas atividades de ensino na graduação suspensas devido à pandemia.

Já a população do estudo foi composta por estudantes e professores da graduação, mestrado ou doutorado e com idade a partir de 18 anos - dos *campi* da Universidade Federal de Alagoas onde, de acordo com o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufal (2019-2023), que traz o levantamento do quantitativo de estudantes e professores em 2018, mostra que a universidade possui: docentes em exercício 1.640; matriculados em cursos de graduação 27.568; matriculados em cursos de pós-graduação *lato sensu* 471; matriculados em cursos de pós-graduação

stricto sensu 1.865. Foram entrevistados um total de 296 pessoas, sendo 219 alunos e 77 professores.

A pesquisa foi operacionalizada pelo grupo de Pesquisa Saúde Mental, Ética e Educação, sem a participação da mestranda que realizou posteriormente a análise dos dados coletados pelo grupo. Foram realizados os seguintes momentos: houve a aplicação de um questionário *online* com dados sociodemográficos e para obter informações sobre a adoção de novos hábitos ou o aumento de hábitos já usuais para o respondente antes e durante pandemia. Autoavaliação da saúde mental antes e durante a pandemia, através do *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20), um questionário de rastreamento psíquico validado no Brasil por Mari e Willians (1986), o qual originalmente foi desenvolvida por Harding *et al.* (1980), visando identificar sinais, sintomas e indícios de desordens emocionais. Para complementar esses dados, foi aplicado um questionário sociodemográfico, contendo dados relacionados à função e dados institucionais, bem como dados pessoais e relativos à situação atual da pandemia. A coleta dos dados foi realizada no período Setembro de 2020 a Maio de 2021.

A aplicação dos questionários se deu de acordo com a disponibilidade e interesse de cada participante da pesquisa, realizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde constam todas as orientações sobre a pesquisa.

O questionário apresentava 57 questões divididas entre dados pessoais (sem identificar os participantes), dados sociodemográficos, idade, sexo, renda e perguntas sobre o contexto da pandemia e de como os pesquisados se sentiam antes e durante o período pandêmico; e nesse caso foram realizadas as mesmas perguntas a fim de mensurar a vivência desses indivíduos durante a pandemia da COVID-19.

Para análise dos dados, os questionários foram categorizados e transformados em tabelas do Excel e em seguida analisados no software JASP, ferramenta que nos permitiu a realização das análises estatísticas.

Uma vez que o projeto foi autorizado, iniciaram-se com os procedimentos de recrutamento dos participantes, quando foi solicitado a divulgação do convite para participar dessa pesquisa no site da Ufal e nos sistemas em que os alunos e professores têm acesso (SIEWEB e SIGAA), bem como foi solicitado ao Núcleo de Tecnologia da Informação da Ufal o envio do convite aos e-mails institucionais dos potenciais participantes dessa pesquisa.

Em seguida, procedeu-se a exploração inicial dos dados por meio da estatística descritiva, identificando-se frequências, percentagens, médias e desvio padrão. A partir de então empregou-se análise bivariada para correlacionar as variáveis levantadas por meio dos teste Qui-Quadrado e de McNemar com significância estatística a 5% ($p < 0,05$). As principais características dos participantes do estudo foram mensuradas através de um questionário estruturado para a presente pesquisa. O questionário foi construído com o auxílio da ferramenta virtual *Google Forms*, constituído de perguntas objetivas e subjetivas, relativas às variáveis sociodemográficas, socioeconômicos e educacionais dos estudantes e professores (idade, sexo, gênero, renda mensal, dentre outros); abordando questões sobre o entendimento dos participantes sobre o contexto trazido pela pandemia, mudanças ocorridas na sua vida social e escolar, uso de novas tecnologias, aspectos relacionados à pandemia e vivência dos estudantes e professores a respeito do uso de telas e redes sociais.

O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), após obter a anuência institucional da Ufal, que analisou e aprovou este projeto de pesquisa sob o CAAE 35582820.4.0000.5013. Sendo então analisado os dados pela mestrandia.

Resultados

A presente pesquisa não teve pretensão de realizar um diagnóstico dos participantes; seu intuito foi visualizar como a saúde mental de estudantes e professores da Ufal estava durante a pandemia. Os pesquisadores assumem o compromisso em

divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população em que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Após análise preliminar dos dados, temos a seguir as tabelas e os achados encontrados sobre o perfil sociodemográfico dos participantes com os dados mais pertinentes, assim como trouxemos uma breve análise a respeito da vivência de estudantes e professores da Ufal antes e durante a pandemia, onde ambos puderam trazer suas vivências nesse período, os dados analisados, nos dando indícios de como estava a saúde mental dessas pessoas pré e durante a pandemia, e se o período pandêmico da COVID-19 afetou a saúde mental dos pesquisados diante desse novo cenário digital de aulas remotas e aumento de uso das telas e isolamento social, e sobre medidas de enfrentamento utilizadas para transpor esse período vivenciado por toda a população mundial.

Discussão

Para melhor apresentação dos achados dividimos a discussão em tópicos: perfil sociodemográfico, e saúde mental/sofrimento mental antes e durante a pandemia, mostrando a seguir os achados encontrados.

Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

A respeito do perfil sociodemográfico dos participantes vale destacar: com relação à faixa etária a predominância de estudantes está entre 18 a 24 anos, o que corresponde a 58% desse público entrevistado, enquanto os professores têm sua maioria na faixa de 35 a 44 anos, representando 40,3% desse público. Com relação ao gênero tivemos números semelhantes, em que 62,6% dos estudantes são do sexo feminino, bem como 62,3% dos professores.

Já quando perguntados sobre raça, a maioria dos estudantes se declarou pardo 43,4%, e 64,9% dos professores se declararam brancos. Sobre o estado civil tivemos 79,9% dos estudantes solteiros

e 58,4 dos professores casados. Outra variável foi a renda, 33,4% dos estudantes disseram ter renda menor que um salário mínimo e 37% deles renda de um a 2 salários, enquanto entre os professores 83,1% responderam ter renda acima de 5 salários mínimos.

Observamos estes e outros dados na tabela 1 abaixo:

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

Tabela 1: Perfil Sociodemográfico de professores e estudantes da Ufal; pesquisa própria dos autores; 2023.

Variáveis	Alunos		Professor	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Faixa Etária				
de 18 a 24 anos	127	58,0	1	1,3
de 25 a 34 anos	56	25,6	8	10,4
de 35 a 44 anos	27	12,3	31	40,3
de 45 a 54 anos	6	2,7	20	26,0
55 anos ou mais	3	1,4	17	22,1
Gênero				
Feminino	137	62,6	48	62,3
Masculino	80	36,5	29	37,7
Não binário	2	0,9	0	0,0
Raça/Cor				
Amarelo	8	3,7	0	0,0
Branco	70	32,0	50	64,9
Pardo	95	43,4	18	23,4
Preto	44	20,1	9	11,7
Ausentes	2		0	0,0
Estado Civil				
Solteiro(a)	175	79,9	17	22,1
Casado(a)	24	11,0	45	58,4
União estável	13	5,9	6	7,8
Divorciado(a)	7	3,2	9	11,7
Renda Mensal				

Menor que um salário mínimo	74	33,8	0	0,0
De um a dois salários mínimos	81	37,0	1	1,3
De três a quatro salários mínimos	18	8,2	6	7,8
Mais de cinco salários mínimos	14	6,4	64	83,1
Desejo não informar	32	14,6	6	7,8

Saúde mental/Sofrimento mental antes e durante a pandemia

Analisando as questões relacionadas sobre como os pesquisados se sentiam, pré pandemia e durante a pandemia, os questionários foram avaliados com o teste de McNeman com significância estatística em 5% ($p < 0,05$).

Com relação aos professores, foi possível observar um comparativo entre antes e durante a pandemia em que se registra uma piora significativa em sete dos 20 itens investigados. Estes itens são (facilidade em sentir medo, sentir-se nervoso(a), tenso(a) ou preocupado, chorar mais que o comum, dificuldade em apreciar atividades diárias, dificuldade em tomar decisões, sofrimento no trabalho, cansar-se com facilidade); conforme mostrado na tabela II, observamos que dentre as várias perguntas presentes no questionário que diziam respeito ao período pré-pandêmico e durante a pandemia da COVID-19, foi possível observar que fazendo um comparativo pré e durante a pandemia as questões mais significativas nos apontam que os professores durante a pandemia apresentaram sinais e sintomas estressores.

Em relação à facilidade em sentir medo observou-se um grande aumento durante a pandemia desse sentimento, passando de 10,3% para 33,7% a quantidade de professores que relataram isso, onde dos 77 professores entrevistados, apenas 8 afirmavam facilidade em sentir medo antes da pandemia, e no período pandêmico esse número subiu para 26.

Quando perguntados sobre sentir-se nervoso, tenso ou preocupado, 42,8% deles afirmavam que sim antes da pandemia, subindo esse número para 58,4% na pandemia; sobre chorar mais que o comum passou de 7,8% para 25,9%; dificuldade em apreciar atividades diárias tivemos um aumento de 11,7% para 33,8% das respostas positivas em comparação com os dois períodos; sobre dificuldade em tomar decisões esse número quase que dobrou em comparação aos dois períodos pesquisados saindo de 16,8% pré pandemia para 29,9% durante a pandemia; quando perguntados sobre sofrimento no trabalho 15,6% dos participantes afirmaram que sim no período pré pandemia, já durante a pandemia 31,2% deles afirmaram estarem passando por sofrimento no trabalho; e com relação a cansar-se com facilidade 35,1% falaram sim na pré pandemia e 55,8% durante a pandemia.

Tabela 2: Vivências pré e durante a pandemia da COVID-19 dos Professores da Ufal; pesquisa própria dos autores, 2023.

Professor	Pré-pandemia		Pandemia		Pré-pandemia		Pandemia		p
	Sim		Não		Sim		Não		
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Dor de cabeça	27	35,1	50	64,9	24	31,1	53	68,9	0,629
Falta de apetite	6	7,8	71	92,2	11	14,3	66	85,7	0,267
Dormir mal	30	39,0	47	61,0	39	50,6	38	49,4	0,078
Facilidade em sentir medo	8	10,3	69	89,7	26	33,7	51	66,3	0,000
Tremor nas mãos	5	6,5	72	93,5	9	11,7	68	88,3	0,125
Sentir-se nervoso(a), tenso(a) ou preocupado(a)	33	42,8	44	57,2	45	58,4	32	41,6	0,017
Má digestão	26	33,8	51	66,2	26	33,8	51	66,2	1,000
Dificuldade em pensar com clareza	13	16,8	64	83,2	15	19,5	62	80,5	0,815
Sentir-se infeliz	21	27,2	56	72,8	24	31,2	53	68,8	0,648

Chorar mais que o comum	6	7,8	71	92,2	20	25,9	57	74,1	0,001
Dificuldade em apreciar as atividades diárias	9	11,7	68	88,3	26	33,8	51	66,2	0,000
Dificuldade em tomar decisões	13	16,8	64	83,2	23	29,9	54	70,1	0,021
Sofrimento no trabalho	12	15,6	65	84,4	24	31,2	53	68,6	0,008
Não ter um papel útil na vida	8	10,4	69	89,6	8	10,4	69	89,6	1,000
Perda de interesse	10	13,0	67	87,0	14	18,2	63	81,8	0,388
Achar que não vale nada	2	2,6	75	97,4	5	6,5	72	93,5	0,250
Pensar em suicídio	11	14,3	66	85,7	11	14,3	66	85,7	0,070
Cansaço todo o tempo	32	41,6	45	58,4	39	50,6	38	49,4	0,248
Sensações desagradáveis no estômago	21	27,3	56	72,7	29	37,7	48	62,3	0,057
Cansar-se com facilidade	27	35,1	50	64,9	43	55,8	34	44,2	0,006

No que se refere aos estudantes tivemos um número significativo de variáveis que merecem atenção, pois dão indícios de abalos na sua saúde mental, e merece destaque o fato de, em 20 itens analisados na pesquisa, os estudantes apresentaram piora em 18 destes.

Havendo, portanto, um número significativo de variáveis que merecem atenção, pois dão indícios de abalos na sua saúde mental, com destaque para o fato de, dos 219 estudantes participantes da pesquisa, 85 deles, o que corresponde a 38,8%, relataram sentir dor de cabeça com frequência antes da pandemia, enquanto esse número subiu para 113, correspondendo a 51,6%, na pandemia, assim como a falta de apetite foi de 24,7% antes e 38,8% durante a pandemia, dormir mal passou de 54,3% para 68%, já sobre facilidade em sentir medo eram 32,9% de respostas positivas antes

da pandemia, e esse número subiu para 53% durante a pandemia, sentir-se nervoso passou de 63% para 77,6%, dificuldade em pensar com clareza de 26,9% para 48,9%, chorar mais que o comum de 27,4% para 46,6%, cansar-se com facilidade passou de 55,7% para 74%, dentre outra variáveis possíveis de ver na tabela 3 abaixo.

Tabela 3: Vivências pré e durante a pandemia da COVID 19 dos estudantes da Ufal; pesquisa própria dos autores; 2023.

Questões	Pré-pandemia				Pandemia				p
	Sim		Não		Sim		Não		
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Dor de cabeça	85	38,8	134	61,2	113	51,6	106	48,4	0,000
Falta de apetite	54	24,7	165	75,3	85	38,8	134	61,2	0,000
Dormir mal	119	54,3	100	45,7	149	68,0	70	32,0	0,000
Facilidade em sentir medo	72	32,9	147	67,1	116	53,0	103	47,0	0,000
Tremor nas mãos	42	19,2	177	80,8	51	23,3	168	76,7	0,124
Nervoso(a)	138	63,0	81	37,0	170	77,6	49	22,4	0,000
Má digestão	85	38,8	134	61,2	98	44,7	121	55,3	0,067
Dificuldade em pensar com clareza	59	26,9	160	73,1	107	48,9	112	51,1	0,000
Sentir-se infeliz	102	46,6	117	53,4	121	55,3	98	44,7	0,028
Chorar mais que o comum	60	27,4	159	72,6	102	46,6	117	53,4	0,000
Dificuldade em apreciar as atividades diárias	83	37,9	136	62,1	133	60,7	86	39,3	0,000
Dificuldade em tomar decisões	124	56,6	95	43,4	140	63,9	79	36,1	0,049
Sofrimento no trabalho	71	32,4	148	67,6	108	49,3	111	50,7	0,000
Não ter um papel útil na vida	57	26,0	162	74,0	75	34,2	144	65,8	0,018
Perda de interesse	109	49,8	110	50,2	126	57,5	93	42,5	0,072
Achar que não vale nada	70	32,0	149	68,0	67	30,6	152	69,4	0,735
Pensar em suicídio	105	47,9	114	52,1	91	41,6	128	58,4	0,040

Cansaço todo o tempo	122	55,7	97	44,3	140	63,9	79	36,1	0,048
Sensações desagradáveis no estômago	85	38,8	134	61,2	98	44,7	121	55,3	0,074
Cansar-se com facilidade	122	55,7	97	44,3	162	74,0	57	26,0	0,000

Conclusão

Diante do exposto aqui, e de acordo tanto com a literatura pesquisada como dos dados coletados, ficou claro que a pandemia COVID-19 teve um impacto significativo na saúde mental dos estudantes e professores universitários. A falta de habilidade no manuseio de tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento das atribuições profissionais, a autocobrança e a pressão das IES para adaptação ao novo modelo de trabalho e a necessidade de gerenciar os afazeres laborais e domésticos, constituem eventos que predispõem ao sofrimento psicoemocional em docentes do ensino superior. Além disso, as medidas de isolamento social e o ensino remoto impactaram adversamente o processo de aprendizagem, resultando em desafios educacionais adicionais para crianças e adolescentes.

Ademais é importante ressaltar a necessidade da adoção de estratégias interdisciplinares para a promoção da saúde mental no âmbito escolar, de maneira a unir as esferas educacional e de saúde a fim de aprimorar a assistência aos discentes. Essa associação de diferentes áreas uniu o corpo docente e os profissionais da saúde, como da psicologia e da enfermagem. Havendo o enfrentamento integralizado, as repercussões da pandemia da Covid-19 têm chances promissoras de serem minimizadas, reduzindo, pois, os índices de depressão, ansiedade e de outros transtornos, a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida aos estudantes e à população como um todo.

Referências

ALVES, Sergio Timo. A lei n. 12.551/2011 e seus reflexos no teletrabalho docente na educação a distância. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol.2,num.3,jan-jun,2014. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.231_8-7344.2014v2_n3p96/8005. Acesso em: 05 mar. 2023.

GOMES, N. P. *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 2, p. e200605, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200605>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 37, e200067, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100504&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2023.

SANTOS, Alisson Nascimento. Coluna Vozes da educação: *Aprendi, com meus alunos, o impacto da pandemia na educação*. Brasil, Agosto 2023. Disponível em: *Aprendi, com meus alunos, o impacto da pandemia na educação – DW – 03/08/2023*. Acesso em: 28 out. 2023.

SPAGNA, Di Julia. **Guia do estudante**: Cinco fatos sobre a saúde mental dos estudantes e a pandemia. Grupo Abril. São Paulo, Setembro 2022. Disponível em: *Cinco fatos sobre a saúde mental dos estudantes e a pandemia - Guia do Estudante (abril.com.br)*. Acesso em: 05 mar. 2023.

VAZQUEZ, Daniel Arias *et al.* **Vida sem Escola e a saúde mental dos estudantes de escolas públicas durante a pandemia de Covid-19**. São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2329>. Acesso em: 03 out. 2022.

PARTE 3

SERVIÇOS E TECNOLOGIAS DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Consultoria colaborativa: serviço de apoio à inclusão escolar

David dos Santos Calheiros
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos

Alessandra Bonorandi Dounis
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Nos anos mais recentes, há uma forte exigência da política de educação brasileira para que as escolas se reestruturem e adquiram propriedades e competências necessárias para o enfrentamento dos inúmeros desafios provocados pelo paradigma da inclusão escolar, e isso acontece em todos os níveis e modalidades do sistema de ensino, conforme destacam Matos e Mendes (2014). Por outro lado, as ações e os serviços, que estão sendo proporcionados a estas escolas pelos governos, no intuito de instrumentalizá-las para essa nova era educacional, não têm promovido resultados efetivos. Essa situação exige, portanto, um novo (re)pensar sobre os processos educativos e requisita mudanças emergenciais.

Um exemplo de um serviço que se destina primariamente a apoiar a inclusão escolar, e que vem se despontando como uma proposta promissora pela literatura internacional, diz respeito à consultoria colaborativa (Correia, 2013; Frederico; Herrold; Venn, 1999; Friend; Cook, 1990; Idol; Paolucci-Whitcomb; Nevin, 2000; Jordan, 1994; Johnson; Pugach, 1996; Kampwirth, 2003; Wood, 1998), que também tem sido compreendida como um modelo promissor pela comunidade científica brasileira (Assis; Martinez,

2012; Dounis, 2013; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Silva; Mendes, 2012; Calheiros, 2015; Souza; Nunes, 2020; Oliveira, 2021).

De acordo com essa literatura internacional e nacional, ora apresentada, o desfecho positivo da consultoria colaborativa repousa no fato de este serviço de apoio centrar-se na resolução dos problemas concretos da escola, buscando ainda romper com a atuação profissional isolada, que é bem presente nos ambientes escolares, em detrimento ao trabalho colaborativo entre educadores e especialistas. Assim, os professores não mais devem trabalhar sozinhos mas, sempre quando necessário, em equipes compostas por um grupo de pessoas especializadas que têm como princípio o apoio mútuo e a responsabilidade compartilhada. Segundo Friend e Cook (1990) a consultoria colaborativa envolve um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Em outras palavras, a consultoria colaborativa escolar envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar, dos profissionais especialistas de outras áreas do saber, e da comunidade. Esse modelo surgiu nos EUA no sentido de responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes que apresentavam necessidades educacionais especiais.

Uma constatação realizada pela literatura científica norte-americana que, além de ser a pioneira no assunto, é uma das mais experientes na escolarização de estudantes com deficiência (Frederico; Herrold; Venn, 1999; Friend; Cook, 1990; Idol; Paolucci-Whitcomb; Nevin, 2000; Jordan, 1994; Johnson; Pugach, 1996; Kampwirth, 2003; Stainback; Stainback, 1999), aponta que a consultoria colaborativa, além de contribuir para a resolução de problemas, auxilia na formação docente, por meio do trabalho colaborativo, e favorece o desenvolvimento de toda a equipe envolvida. Este processo, por sua vez, tem fortalecido nos Estados Unidos a constituição de escolas mais inclusivas, que oferecem condições mais adequadas de participação e aprendizagem.

Embora nos Estados Unidos a consultoria colaborativa seja considerada uma prática consolidada, aqui no Brasil, esse método de intervenção ainda é uma realidade hodierna que vem, aos poucos, adquirindo uma crescente repercussão nacional. Vários pesquisadores brasileiros o têm utilizado e, assim como na literatura norte-americana, os resultados têm sido favoráveis e indicam a necessidade de se garantir este serviço de apoio de ensino como uma proposta oficial do governo (Mendes, 2006; Assis; Martinez, 2012; Calheiros, 2015; Dounis, 2013; Lourenço, 2012; Mendes; Almeida Toyoda, 2011; Silva; Mendes, 2012; Souza; Nunes, 2020).

Apesar das evidências, esse ponto de vista não é aceito por toda a comunidade científica brasileira que estuda a área da Educação Especial, uma vez que há aqueles pesquisadores, como Batista (2008), Garcia (2004) e Mantoan (2008), que questionam a possibilidade de profissionais de outras áreas (em geral especialistas da área da saúde) atuarem no campo da educação. Em suas perspectivas, tais pesquisadores interpretam que aderir a esse serviço de apoio seria retroceder a uma concepção antiga, baseada no modelo médico de deficiência, o qual estabelecia que todo o atendimento às pessoas com deficiência, mesmo quando relacionado à área educacional, deveria ser estabelecido pelo viés terapêutico (Glat *et al.*, 2006; Mendes, 2006).

Entretanto, fica claro na literatura que a consultoria colaborativa não pretende transformar o ambiente educacional em um consultório clínico/terapêutico. Pelo contrário, a sua finalidade é a de repensar as práticas pedagógicas e rever as potencialidades dos estudantes com deficiência, por meio de um trabalho colaborativo, a fim de se construir um espaço de ensino que traga novas possibilidades de participação social e de desenvolvimento acadêmico. Logo, o processo de escolarização não é segundo plano para a consultoria colaborativa, mas, sem dúvida, o aspecto central e norteador deste modelo de intervenção.

Para tanto, é indispensável que o consultor entenda o funcionamento do ambiente escolar, interaja com ele e dialogue

com os partícipes deste cenário institucional para que as suas intervenções tenham possibilidades mais viáveis de serem implementadas de acordo com a realidade local. Além do mais, tanto o consultor quanto o consultado devem compreender e pôr em prática os princípios que fundamentam o serviço de consultoria colaborativa que, de acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) são os seguintes:

- 1) É uma ajuda ou processo de resolução de problemas;
- 2) Ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem-estar de uma terceira pessoa;
- 3) É uma relação voluntária;
- 4) Tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema;
- 5) A meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda;
- 6) Quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade.

Como se pode perceber, a consultoria colaborativa exige dos parceiros envolvidos o estabelecimento de uma relação igualitária, onde cada componente seja valorizado em suas experiências e em seus saberes profissionais, sem, contudo, criar uma relação hierárquica, que supervaloriza os conhecimentos e as habilidades individuais. Essa relação permite que os parceiros envolvidos no processo de consultoria determinem objetivos comuns de trabalho e que se esforcem para resolvê-los de forma conjunta. Nesta perspectiva, o professor deixa de ser o único responsável pelo processo de escolarização dos estudantes com deficiência, passando a compartilhar esta atribuição com outro profissional, de forma voluntária (Correia, 2013).

Ainda cumpre destacar que a colaboração é o elemento fulcral da consultoria colaborativa, uma vez que ela permite e estimula os parceiros envolvidos a discutirem francamente questões delicadas (relacionadas ao processo de escolarização), as quais poderiam ser

vistas, em alguns casos, por qualquer um dos participantes como *hostis*. Ademais, Gebrael (2009) menciona que a colaboração facultada ao consultado, em qualquer momento do serviço de consultoria colaborativa, aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas pelos consultores. Essa característica, por conseguinte, é vista com desmedido primor, especialmente porque torna o consultado um personagem mais ativo em seu trabalho e em seu processo de formação profissional.

Kampwirth (2003) e Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000) afirmam ainda que é primordial na consultoria colaborativa existir, antes de tudo, uma definição de papéis, de responsabilidades a serem executados pelos participantes e de confiabilidade entre tais, para que ambos se sintam confortáveis em expor os seus sentimentos, as suas fragilidades e as suas potencialidades profissionais diante das situações-problemas, sem que para isso traga qualquer tipo de dano individual ou coletivo para o processo de consultoria. De acordo com esses autores, quando isso não acontece, é comum que o consultor seja interpretado como um avaliador do desempenho profissional do consultado, ou, então, que o consultado permaneça numa situação de dependência do consultor, o qual teria o papel apenas de lhes auxiliar a pensar em soluções para os seus problemas de trabalho.

Como se pode perceber, a aplicabilidade da consultoria colaborativa no contexto educacional não é de fácil execução, especialmente porque: a) não é um modelo aplicado com grande frequência nas escolas e em programas de formação de professores (Assis, 2013); b) os profissionais não sabem e não têm sido formados para atuar profissionalmente a partir de uma cultura de colaboração (Nunes, 2008); c) os consultores e os consultados apresentam grande dificuldade de comunicação entre si (Cassillas, 2010); d) os consultados exibem grande resistência para modificar as suas práticas pedagógicas (Araújo; Nunes; Schirmer, 2013); e) há ausência de tempo na agenda do consultado para colaborar devido a sua sobrecarga de trabalho (Bose; Hinojosa, 2008).

Uma maneira de minimizar esse quadro e, assim, favorecer o processo de implementação da consultoria colaborativa, enquanto um serviço de apoio à inclusão escolar e à formação profissional seria a de instituir conteúdos teórico-práticos sobre esse modelo de intervenção no bojo dos cursos de graduação e de pós-graduação. No contexto brasileiro, a UFSCar tem sido pioneira em formar profissionais com habilidades para este tipo de trabalho. Para confirmar isso, Mendes citado por Nunes (2008) relata que, desde 2004, o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial dessa instituição oferece duas disciplinas que têm por intento maior proporcionar uma base de conhecimento e uma experiência técnica envolvendo práticas colaborativas na escola. Além disso, o curso de Licenciatura em Educação Especial, da UFSCar, contempla em sua estrutura organizacional uma perspectiva de trabalho fundamentada na concepção colaborativa (UFSCar, 2012).

Essa preocupação de introduzir conteúdos sobre a consultoria colaborativa no âmbito da graduação e da pós-graduação possibilita que, quando formados, os profissionais possam entender que as práticas bem sucedidas de colaboração envolvem, além de muitas outras questões, disponibilidade de tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e persistência, além da necessidade de os profissionais envolvidos estabelecerem formas de comunicação e trabalho em real parceria para a resolubilidade dos problemas cotidianos.

De igual forma, os profissionais devem compreender ainda que o serviço de consultoria colaborativa não presume “fórmula mágica” para resolver os problemas identificados; antes cada processo é singular e depende substancialmente das necessidades e características dos estudantes, das demandas curriculares e institucionais, das experiências dos envolvidos, das preferências e de questões de ordem prática, como espaço e tempo disponíveis.

Para orientar a intervenção da consultoria colaborativa e, conseqüentemente, o trabalho dos profissionais envolvidos nesse processo de colaboração, Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000) sistematizaram tal serviço em seis estágios de intervenções, que

devem ser seguidos com enorme diligência, a saber: (1) Estágio de Entrada e estabelecimento de objetivos na equipe; (2) Estágio de Identificação do problema; (3) Estágio de Recomendação das Intervenções; (4) Estágio de Implementação das Recomendações (5) Estágio de Avaliação da Consultoria; e (6) Estágio de Follow-up.

Este último estágio faculta o entendimento de que a consultoria colaborativa é uma prática de intervenção recursiva, isto é, que envolve a repetição de um mesmo procedimento várias vezes, em diversos momentos, para alcançar resultados (que neste caso são parciais) que sustentem as etapas vindouras do processo até conseguir obter êxito na resolução da proposta pretendida. Por esse motivo, há necessidade de os participantes envolvidos no serviço compreenderem que os estágios da consultoria colaborativa não são mutuamente exclusivos mas, sim, abertos e flexíveis. A título de ilustração, por exemplo, a coleta de informações, por ser uma atividade que carrega em si uma enorme relevância para o processo de consultoria colaborativa, pode e deve ser feita (sempre quando for necessário) continuamente em todos os estágios deste modelo de intervenção.

A organização da consultoria colaborativa em estágios de intervenção, proposta por Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000), permite aos participantes envolvidos entenderem que o serviço de colaboração não se configura como uma trama que envolve simplesmente a aplicação técnica dos saberes. De uma maneira bastante diferente, este modelo de intervenção requisita a construção de um espaço de discussão e de reflexão constante, que tem por finalidade oportunizar e intensificar a produção colaborativa de novos saberes dos indivíduos, para resolver os problemas que emergem no cotidiano do ambiente de trabalho. Compreende-se, dessa forma, que a força do trabalho colaborativo está na crença de que os profissionais podem aprender uns com os outros, uma vez que as suas competências e as suas experiências individuais são valorizadas e respeitadas.

Kampwirth (2003) apresenta outras características decorrentes do processo de consultoria colaborativa escolar, que em sua perspectiva são as principais:

- a) Treinamento do profissional consultor;
- b) Comunicação autêntica e honesta entre consultores e consultantes;
- c) Ter como meta melhorar o funcionamento do estudante enquanto aperfeiçoa a atuação do consultante;
- d) Encontrar maneiras para assegurar o sucesso do estudante na sala de aula da escola comum, sempre que possível;
- e) Encorajar os consultantes a desenvolverem planos de intervenção de acordo com o contexto familiar e escolar, e os empoderar para executarem suas ideias sobre a melhor maneira de ajudar o estudante.

Compete ainda mencionar que embora a consultoria colaborativa seja um modelo de intervenção promissor, com respaldo da literatura científica internacional e nacional, Mendes (2006) e Lourenço (2012) apontam que existe a necessidade de se investigar diferentes formas/possibilidades de implementar o trabalho colaborativo no contexto educacional brasileiro, sobretudo enfatizando a prática colaborativa em propostas de formação profissional. Esse olhar direcionado à formação propicia ao professor e demais profissionais da escola atuar sobre sua realidade prática e, principalmente, refletir sobre esse processo.

Práticas de consultoria colaborativa escolar no Brasil: o que revelam as pesquisas nacionais?

De forma a investigar como então implementar possibilidades de trabalho colaborativo no contexto educacional, diversas pesquisas foram realizadas em âmbito nacional, cujas finalidades tiveram o intento de criar formas de fornecer atendimento educacional adequado às demandas dos estudantes, com vistas ao seu desenvolvimento pleno e possibilitar também o desenvolvimento

profissional de todos os envolvidos para o aprimoramento do serviço de apoio oferecido.

Desde as primeiras investigações realizadas dentro do projeto *S.O.S Inclusão* (Mendes; Toyoda, 2005), que teve como um de seus objetivos desenvolver, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa com vista a dar suporte às escolas para se transformarem em ambientes inclusivos e apoiar a formação de professores, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas com esse tema, com os mais diferentes públicos dentre os considerados da Educação Especial.

A pesquisa sob responsabilidade de Mendes e Toyoda (2005), considerada de grande porte e uma primeira referência para o estudo da consultoria no Brasil, foi realizada em um município do interior do Estado de São Paulo, envolvendo dois professores universitários, 30 estudantes de graduação dos cursos de Educação, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, 30 professores do ensino regular de 16 unidades escolares (creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental) e 60 estudantes que possuíam alguma necessidade educacional especial. O trabalho colaborativo foi realizado em diferentes instâncias: em reuniões de supervisão na Universidade, envolvendo os pesquisadores, e no próprio ambiente escolar, envolvendo visitas semanais na sala de aula. Ao final do estudo, constatou-se que a consultoria colaborativa proporciona aprendizagem colaborativa, oferecendo grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada.

Na sequência, alguns estudos com objetivo de investigar a consultoria colaborativa foram desenvolvidos no Brasil, em diferentes espaços e realidades, em sua maior parte nos programas de pós-graduação. A título de ilustração das metodologias, resultados e principais conclusões evidenciados, a seguir, serão apresentados sucintamente os estudos mais relevantes publicados

no período de 2011 a 2021, tanto em periódicos indexados, como no banco de teses e dissertação da CAPES e em anais de eventos da área de educação.

Machado, Bello e Almeida (2012) desenvolveram uma pesquisa destinada a verificar os efeitos da cooperação fonoaudiológica em uma perspectiva colaborativa no âmbito escolar. Participaram desse estudo duas professoras do Ensino Fundamental de uma escola privada do interior do Estado de São Paulo, cada uma com um estudante que apresentava dificuldades de comunicação oral, e um consultor - fonoaudiólogo. Para coletar os dados foi utilizado questionário com os professores; Teste ABFW (teste de linguagem infantil) com os estudantes. Ambos os instrumentos foram aplicados antes e após a intervenção. Os momentos de consultoria colaborativa ocorreram na própria escola em período combinado, com duração de 30 a 40 minutos por um período de três meses, perfazendo um total de dez encontros. Os resultados indicaram que a proposta de consultoria colaborativa no âmbito educacional, junto com o fonoaudiólogo, foi positiva pois, além de favorecer o processo de colaboração entre os atores envolvidos, forneceu ao professor segurança e apoio contínuo nas demandas da sala de aula, propondo reflexões de sua ação. Esse fato contribuiu não apenas para a formação continuada dos professores envolvidos com a pesquisa, como também maximizou as possibilidades de atendimento das necessidades educacionais dos estudantes.

Corrêa Netto (2012) teve o objetivo de planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de formação continuada de profissionais das áreas da Educação e Saúde, oferecendo instruções e orientações sobre o uso dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada, para favorecer a comunicação e aprendizagem de estudantes com autismo, Asperger e Angelman. A formação oferecida baseou-se nos pressupostos do ensino e da consultoria colaborativa. Essa pesquisa foi subdividida em três estudos específicos, a saber: estudo I; estudo II; estudo III. Os estudos foram realizados em uma escola comum da rede municipal e em uma

instituição especializada, na cidade do Rio de Janeiro, RJ. Foi utilizado o delineamento intrasujeitos do tipo A-B (estudo I) e A-B-C (estudos II e III) e análise qualitativa dos resultados. Inicialmente, aplicou-se questionários com os profissionais e responsáveis pelos estudantes, entrevistas semiestruturadas com as gestoras das instituições, observações *in loco*, filmagens das atividades pedagógicas e anotações de campo. Com base nesses procedimentos, foram levantadas as principais dificuldades e necessidades dos profissionais e dos estudantes, em reuniões periódicas com os profissionais. Em linhas gerais, verificou-se modificações nos comportamentos dos profissionais e dos estudantes. No caso dos profissionais, foi-lhes possibilitado a oportunidade de reverem suas atuações e suas crenças, com relação à inclusão de estudantes com autismo, Asperger e Angelman. Também foi possível verificar as contribuições dos procedimentos e dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada, para favorecer a comunicação, a autorregulação e a aprendizagem desses estudantes, e o quanto os procedimentos do ensino e da consultoria colaborativa se apresentam como promissores para o desenvolvimento dos profissionais.

Também na perspectiva formativa, Lourenço (2012) desenvolveu um estudo que consistiu em avaliar os efeitos de um programa de formação de profissionais, visando a implementação de recursos de alta tecnologia assistiva para favorecer o processo de escolarização de estudantes com paralisia cerebral e avaliar seus efeitos. O delineamento baseado na pesquisa colaborativa e utilizando-se da consultoria colaborativa envolveu o desenvolvimento de um programa de formação, sua execução junto a uma equipe de profissionais de uma escola especial de um município do interior do Estado de São Paulo e a avaliação deste programa. Foram participantes do estudo nove professoras de educação especial e cinco profissionais da equipe interdisciplinar (fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogo). Estiveram envolvidos ainda nove estudantes com paralisia cerebral. Os dados foram coletados por meio de entrevistas em grupo, registros em

diários de campo, questionários abertos e filmagens. Os resultados indicaram que o programa foi positivo no sentido de promover a formação para o uso desses recursos, sendo o aspecto mais valorizado o papel de colaboração entre profissionais e a pesquisadora. O desafio que se coloca é como promover a formação para a manutenção das práticas estabelecidas. A partir dos resultados, foi realizada uma sistematização de procedimentos, orientando a concepção de um modelo de formação para a área no país, na forma de material didático, que contribuirá para instrumentalizar os profissionais para a implementação bem-sucedida de recursos de alta tecnologia assistiva enquanto ferramentas para o acesso, permanência e o sucesso no processo de inclusão escolar.

Já Assis (2013) se propôs a desenvolver, implementar e avaliar um programa de ensino *online* em consultoria colaborativa na escola para terapeutas ocupacionais. Dessa pesquisa, participaram sete terapeutas ocupacionais e seis professores de estudantes que faziam parte do público-alvo da Educação Especial. O programa de formação foi realizado em um ambiente virtual de aprendizagem, na plataforma *Moodle*, e denominou-se COLABORA - que era composto por uma parte teórica e outra prática na qual os terapeutas ocupacionais deveriam realizar uma experiência concreta de consultoria colaborativa. O delineamento metodológico seguiu os pressupostos da pesquisa-ação. Para coletar os dados, utilizou-se dos seguintes instrumentos: Medida Canadense de Desempenho Ocupacional; estudos de caso; diários de campo; relatórios sobre a prática; roteiros para realização do grupo focal e protocolo de avaliação do programa. Os resultados foram organizados de modo a apresentar o desempenho dos terapeutas ocupacionais (antes, durante e após o programa), o repertório de conhecimentos construídos pelos terapeutas ocupacionais e o processo de aprendizagem *online*, cujas estratégias fundamentais foram a aprendizagem colaborativa a partir das ferramentas de discussão coletiva e os estudos de caso que promoveram a associação de conceitos teórico-práticos. Assim, pôde-se verificar que o

COLABORA produziu modificações importantes tanto no discurso quanto na prática realizada pelos terapeutas ocupacionais no contexto escolar, se caracterizando como uma boa estratégia de formação em serviço dos profissionais da escola. Além disso, em três parcerias colaborativas também foi identificado impacto positivo no desempenho acadêmico dos estudantes a partir da parceria dos terapeutas ocupacionais com o professor.

Dounis (2013), por sua vez, buscou analisar a atividade docente de uma professora em um processo de consultoria colaborativa para a inclusão escolar de um estudante com paralisia cerebral. Participaram da pesquisa uma professora do primeiro ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió/AL, que tinha em sua sala de aula um estudante com paralisia cerebral e a consultora – terapeuta ocupacional, foi a própria pesquisadora. O serviço de consultoria colaborativa teve duração de sete meses, com encontros semanais e focou na prescrição e confecção de recursos de Tecnologia Assistiva para as áreas da Comunicação Aumentativa e Alternativa, da mobilidade e das adaptações pedagógicas, com o intuito de favorecer a participação e aprendizagem do estudante nas atividades propostas pela professora. Para produção dos dados, utilizou-se da entrevista reflexiva, da observação colaborativa, de videografações e da autoconfrontação simples. Em síntese, os resultados alcançados indicaram que o processo da consultoria colaborativa incidiu no desenvolvimento de todos os que dele participaram: da consultora/pesquisadora, que observou ter aguçado o seu raciocínio clínico e capacidade de observação e análise; da professora, que ampliou e diversificou o seu repertório de estratégias pedagógicas, e do aluno com paralisia cerebral e seus colegas de turma, que também se beneficiaram com a diversificação das atividades e dos materiais didáticos e de tecnologia assistiva decorrentes da consultoria colaborativa. Constatou-se ainda que, pelo envolvimento concomitante da professora e da pesquisadora na resolução de problemas de aprendizagem e participação presentes no cotidiano do aluno com paralisia cerebral na sala de aula, demandou para ambas: análise, reflexão, uso da criatividade e

aplicação, na prática, de conceitos teóricos prévios, além da busca de novos conhecimentos; o processo da Consultoria Colaborativa e as Autoconfrontações Simples podem ser considerados como estratégias satisfatórias de formação em serviço para a educação inclusiva.

Araújo, Nunes e Schirmer (2013) desenvolveram uma pesquisa cuja finalidade foi planejar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de formação continuada em serviço para professores sobre acessibilidade comunicativa para favorecer o uso dos recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada e de Informática Acessível por estudantes com deficiência física, sem fala articulada, em contextos funcionais, e analisar o processo comunicativo desses estudantes com seus interlocutores (colegas, professor, professor especializado e mediador) na escola. A pesquisa foi realizada em uma escola comum pública do município do Rio de Janeiro. Os dados foram coletados por meio de roteiro de entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora pedagógica, diretora, professora e a mediadora/estagiária; diário de campo da pesquisadora; protocolo de registro de fatos relevantes dos encontros semanais com a professora e mediadora, além de roteiro de observação criado com a finalidade de orientar a observação da pesquisadora durante as visitas. Os resultados apontam que, de uma maneira geral, o trabalho de consultoria colaborativa não conseguiu contribuir para a modificação da prática pedagógica tradicional das professoras, que permaneceram as mesmas, isto é, continuavam a se omitir de ensinar os conteúdos curriculares e de estabelecer uma relação mais próxima com os estudantes em termos de interação e comunicação. Verificou-se ainda que as professoras só utilizavam materiais adaptados ou cartões e pranchas de Comunicação Alternativa e Ampliada quando estes eram confeccionados pela pesquisadora e pelo grupo de apoio interdisciplinar. Em contrapartida, os resultados relacionados às mediadoras foram positivos, já que houve modificação na relação de interação com o estudante com deficiência, no manejo das atividades adaptadas e diferenciadas

com os estudantes com necessidades especiais e demais estudantes da turma, e na produção de materiais adaptados.

De uma forma inovadora, a pesquisa de Calheiros (2015) investigou se seria possível fornecer consultoria colaborativa na modalidade à distância. Para tanto, estabeleceu o objetivo de planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva, para professoras de sala de recursos multifuncionais. As participantes foram seis professoras de SRM e três consultoras da área da Educação Especial. Os dados foram coletados por meio de atividades realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem através do qual também foram obtidas respostas aos questionários elaborados para a pesquisa. Inicialmente, foi identificada a demanda por conhecimentos de tecnologia assistiva das professoras participantes e a possibilidade de consultoria colaborativa. Em seguida, a intervenção foi baseada na prestação do serviço de consultoria colaborativa na modalidade à distância e cada professora escolheu um caso de um estudante com paralisia cerebral que demandasse o uso de tecnologia assistiva. Ao final da intervenção via consultoria colaborativa em tecnologia assistiva na modalidade à distância, ocorreu o processo de avaliação das ações desse serviço prestado. Em linhas gerais, as evidências encontradas apontam que é possível identificar, à distância, as demandas das professoras sobre o uso da tecnologia assistiva, bem como planejar e implementar ações de consultoria colaborativa a partir do ambiente virtual de aprendizagem. O serviço de consultoria colaborativa, proposto nesta investigação, revelou-se ainda benéfico para a atuação profissional das consultoras e professoras da pesquisa. Os estudantes com paralisia cerebral envolvidos também foram beneficiados por meio das ações implementadas em decorrência da consultoria colaborativa. No entanto, eles não foram os únicos favorecidos, já que a consultoria também permitiu resolver problemas educacionais de outros estudantes – por meio do empoderamento docente. Desse modo, a contribuição dessa investigação para a literatura científica consistiu em indicar mais uma possibilidade de serviço de apoio à escola

inclusiva – no intuito de resolver problemas educacionais na área da tecnologia assistiva.

Benitez e Domeniconi (2016) desenvolveram dois estudos experimentais para avaliar a eficácia de uma consultoria colaborativa oferecida pelo psicólogo no processo de aprendizagem de leitura e escrita por alunos com deficiência intelectual (DI) e transtorno do espectro autista (TEA). Um dos estudos ocorreu a partir do ensino coletivo pelo professor da sala de aula, e o outro, do ensino individualizado pelo professor de Educação Especial durante o atendimento educacional especializado. Participaram do estudo seis estudantes com DI e TEA, seus respectivos professores da sala de aula e do AEE e a consultora - psicóloga, que foi a própria pesquisadora. A coleta de dados ocorreu em três salas de aula e três salas de atendimento educacional especializado, com frequência de três sessões semanais com cerca de 30 minutos cada, a partir de quatorze sessões informatizadas produzidas pela consultora e fornecidas às professoras com suas respectivas instruções. De uma forma geral, os resultados do estudo mostraram, por um lado, a efetividade da consultoria colaborativa estabelecida pelo psicólogo escolar em relação à implementação das intervenções aplicadas por cada professor em cada experimento e, por outro lado, os dados permitem comparar diferentes estratégias de ensino para a intervenção em leitura e escrita, uma vez que os alunos aprenderam a ler e escrever as palavras ensinadas diretamente por cada professor, mediante as instruções da consultoria colaborativa. As autoras destacam a importância do processo inicial de aproximação com a realidade da escola e das proposições baseadas nesta de forma igualitária aos demais participantes da consultoria colaborativa. Concluem defendendo a necessidade de uma diversidade de profissionais envolvidos em processos de consultoria colaborativa na escola, assim como sua extensão a outros seguimentos, como a família e a comunidade, no sentido de ampliar as possibilidades de intervenção satisfatória para o

desenvolvimento da leitura e da escrita por alunos com DI e TEA na escola regular.

Lima *et al.* (2017) desenvolveram um estudo em uma etapa pouco comum na literatura brasileira, ao analisarem as possibilidades da consultoria colaborativa na construção de uma prática pedagógica inclusiva para um estudante surdo no ensino superior. Participaram da pesquisa uma professora universitária, dois consultores colaborativos e uma pesquisadora e estiveram envolvidos o estudante surdo e seu intérprete de libras de um curso de Educação Física de uma Faculdade privada da cidade de Maceió, AL. Como instrumentos de análise do processo de consultoria colaborativa foram utilizadas a observação participante e filmagens em sala de aula, durante um período de três meses e meio. A consultoria colaborativa ocorreu em sessões cujo foco foi fornecer orientações didático-pedagógicas à professora, na perspectiva de contribuir com sua prática inclusiva. Como resultado, observou-se que as orientações provenientes das sessões de consultoria colaborativa ampliaram o conhecimento da professora acerca do processo de aprendizagem do aluno surdo e provocaram mudanças em sua prática pedagógica. As autoras concluíram que, ao fazer modificações em sua metodologia de ensino, a professora ampliou a participação e aprendizagem tanto do aluno surdo, como de seus demais colegas, ressaltando o potencial da consultoria colaborativa como uma estratégia de promoção da inclusão também no ensino superior.

O estudo de Campos (2018) analisou de que forma um curso de formação continuada para professores, baseada na Consultoria Colaborativa, contribui com a prática escolar de profissionais que atuavam com alunos Público-alvo da Educação Especial. O curso de formação continuada investigado era intitulado “Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando a colaboração entre profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual - na rede de ensino estadual de Catalão – Goiás”, e o processo de consultoria colaborativa foi desenvolvido em duas escolas públicas estaduais da região, nas quais atuavam os

professores cursistas. Participaram da pesquisa cinco professoras das referidas escolas, que atuavam em diferentes funções: gestora, coordenadora pedagógica, professora de apoio à inclusão escolar e professora do AEE, além da pesquisadora que conduziu a consultoria colaborativa. A formação continuada ocorreu em treze encontros semanais e o processo de consultoria colaborativa nas escolas, por um período de nove meses, realizado *in loco* e à distância, por meio de *e-mail* e mensagens no grupo de *whatsapp*, para retirada de dúvidas sobre as estratégias pedagógicas sugeridas. Os dados foram produzidos por meio de instrumentos múltiplos: questionário de mapeamento escolar, questionário de identificação pessoal e profissional, roteiro de entrevista semiestruturada, roteiro de observação participativa e diário de campo. Importante destacar que a consultoria colaborativa teve como foco as questões educacionais relativas ao aluno com deficiência intelectual e não a deficiência em si, em consonância com o referencial teórico-histórico-cultural adotado pela autora. Como resultados relacionados à consultoria colaborativa, a autora destaca que a formação em serviço, pautada pela Consultoria Colaborativa, incentivou o grupo a refletir criticamente sobre o trabalho docente, uma vez que articulou os fundamentos teóricos com a prática pedagógica, qualificando os docentes para lidar com as diversas especificidades na escolarização de alunos com deficiência, em um processo de desenvolvimento profissional emancipatório. Conclui, com isso, que fomentar a proposta da colaboração entre os profissionais da Educação Especial e da Escola Comum, em consonância com o trabalho junto à gestão, traz uma perspectiva real de apoio à inclusão escolar.

Diante das evidências das limitações no processo de escolarização de crianças com TEA na Educação Infantil (EI), Souza e Nunes (2020) conduziram uma pesquisa para avaliar os efeitos de um programa de intervenção baseado na Consultoria Colaborativa, nas práticas de ensino de uma professora da EI, que atendia um aluno de quatro anos de idade, com TEA, em uma escola pública do município de Tenente Laurentino Cruz/RN. A consultoria

colaborativa foi conduzida por uma pedagoga e contou com a participação da professora de EI, de uma cuidadora e da avó do aluno. O programa de capacitação constou de 16 encontros formativos com duas horas de duração cada, por um período de quatro meses. O delineamento da pesquisa contemplou procedimentos concomitantes derivados da pesquisa-ação e da pesquisa quase experimental intrassujeito, para a identificação dos efeitos do programa de consultoria colaborativa no comportamento mediador da professora, e deste na participação do aluno nas atividades escolares. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, foram: diário de campo, roteiro de entrevistas, Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada, registros fotográficos e em vídeo das sessões, associadas ao procedimento de autoscopia. O programa de consultoria colaborativa teve como foco o desenvolvimento de estratégias para favorecer a participação do aluno, com alternativas para a estruturação da rotina inicial, o uso de recursos visuais nos momentos de contação de história, a adoção de materiais concretos em tarefas envolvendo quantificação e o uso da comunicação alternativa e ampliada. Observou-se aumento na frequência de ocorrência de comportamentos mediadores da docente, que ampliou a interação com o aluno, ao incluir atividades de seu interesse e envolver toda a turma no decorrer das tentativas, assumindo o protagonismo esperado do seu papel de professora e deixando a cuidadora como coadjuvante. Em consequência, também houve modificações qualitativas na participação do aluno, que passou a permanecer junto aos colegas durante as atividades. Além disso, foi identificada a satisfação das participantes da pesquisa quanto aos efeitos produzidos pelo programa, com destaque para a progressiva substituição do comportamento passivo da professora, que aguardava e acatava as sugestões da consultora, para uma proatividade na sugestão de soluções para os problemas em pauta. As autoras, em consonância com a literatura e os seus resultados, concluem que a consultoria colaborativa é

uma prática promissora a ser adotada no contexto da Educação Infantil, ressaltando sua contribuição para a formação docente.

Oliveira (2021) conduziu seu estudo para identificar as possibilidades de implementação de um modelo de serviço de consultoria colaborativa como apoio ao processo inclusivo de alunos público-alvo da educação especial no período do isolamento social e suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia por COVID-19. Dessa forma, o estudo foi realizado totalmente no formato *online*, por meio de recursos digitais, em encontros realizados pela plataforma *Google Meet* com a equipe de uma escola de educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal da região metropolitana de Curitiba/PR. Participaram quatro professoras do ensino fundamental e atendimento educacional especializado, com a contribuição da diretora-auxiliar e pedagoga, da mãe de um aluno e a representante da equipe multiprofissional que o acompanhava, além da pesquisadora, psicóloga, que atuou como consultora. A autora desenvolveu dois estudos para alcançar seus objetivos específicos, sendo o primeiro destinado a definir demanda para estabelecer uma rede de apoio ao processo de inclusão escolar e organizar práticas inclusivas, com base em um modelo de serviço de consultoria colaborativa. E o segundo, dedicado ao objetivo de analisar percepção de suporte e engajamento dos professores na implementação de práticas colaborativas decorrentes do processo de consultoria colaborativa. Os resultados, de uma forma geral, destacam que, mesmo diante da limitação imposta pelas atividades no formato remoto, tanto com os alunos - o que impedia a observação e a implementação de algumas propostas pela equipe da escola, tanto com os participantes do processo de consultoria colaborativa - pela redução das interações entre os pares, os resultados foram satisfatórios. Com isso, aponta para possibilidade de implementação de uma rede de apoio aos alunos PAEE, com base em um modelo de serviço de consultoria colaborativa, favorável à inclusão e viável para ser adotada na rotina escolar. O estudo

sinaliza a necessidade de realização de formação do professor em uma perspectiva colaborativa, com vistas a contribuições e ampliação de serviços de apoio diversificados para o PAEE.

Os estudos apresentados indicam que a consultoria colaborativa pode ser um meio efetivo de oferecer suporte à inclusão escolar, e formação aos professores que atuam diretamente com estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, poderá também proporcionar um atendimento mais adequado a esses estudantes, uma vez que a atuação é direcionada às demandas emergentes do contexto educacional. Desse modo, as contribuições dessas investigações para a literatura científica consistiram em indicar mais uma possibilidade de serviço de apoio à escola inclusiva, no intuito de resolver problemas educacionais.

Contudo, apesar dos exímios resultados apresentados, críticas podem ser feitas a esses estudos. Uma delas é que no processo de parceria colaborativa, estabelecido entre profissional especializado (terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, professor da educação especial, entre outros) e professor, o profissional especializado sempre tem sido o responsável por delegar atribuições, sendo o seu papel descrito com destaque. Em contrapartida, o professor tem assumido uma figura mais passiva, de que necessita ser capacitado, visando aprimorar seus conhecimentos e habilidades profissionais com o público-alvo da Educação Especial, sem serem descritas suas contribuições para a consultoria e especificamente para seu parceiro, no caso os profissionais especializados. Essa mesma crítica também foi percebida por Assis (2013), ao analisar especificamente as práticas de consultoria colaborativa da Terapia Ocupacional no contexto escolar. Assim, revela-se necessário que estudos futuros envolvendo essa temática, em questão, também se preocupem em revelar o papel dos professores no curso da consultoria colaborativa, especialmente suas contribuições na resolução dos problemas e para o alcance de uma parceria realmente colaborativa.

Outra questão importante que chamou atenção nas pesquisas analisadas foi que os serviços de consultoria colaborativa propostos

se direcionaram quase exclusivamente ao contexto da educação básica de ensino. Havendo, portanto, apenas um estudo realizado no âmbito da educação superior, onde os problemas envolvendo a inclusão educacional também são recorrentes (Castro, 2011). Ademais, que os estudos realizados se concentraram amplamente na região do sudeste brasileiro, com destaque para o Estado de São Paulo. Assim, há necessidade de que também outras realidades verifiquem a viabilidade de oferecer esse serviço de apoio à inclusão escolar, como uma forma de potencializar a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, e auxiliar o professor no atendimento desse público.

Conclusões

O desfecho que aqui se faz, baseando-se na literatura internacional e nacional apresentada, é no sentido de corroborar com o fato de que a consultoria colaborativa é uma estratégia eficaz e promissora, designada tanto para equacionar problemas relativos ao processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, quanto para promover o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais dos professores.

Todavia, tradicionalmente os trabalhos de consultoria colaborativa realizados no Brasil têm sido desenvolvidos exclusivamente por meio da ação voluntária de pesquisadores e estudantes da área da Educação Especial, que em geral buscam reforçar a ideia de que a consultoria é um modelo de prestação de serviços profícuo que pode contribuir para a resolução de problemas educacionais. Nesse sentido, é necessário avançar e acredita-se que, para a consultoria colaborativa alcançar resultados ainda mais positivos, é preciso que ela transcenda o campo da pesquisa e haja investimento por parte dos governos federal, estadual e municipal na contratação de profissionais especialistas (terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros), no intuito de que estes possam atuar no campo da educação por meio de uma ação colaborativa com os partícipes

desse contexto e, assim, proporcionar um suporte mais eficaz e duradouro à escola, tornando-a um ambiente mais inclusivo, e que respeita as diferenças e apoia o desenvolvimento humano.

Destaca-se também como importante estabelecer parcerias intersetoriais entre as redes de saúde, educação e outras, de modo que a consultoria colaborativa faça parte das incumbências de atuação dos profissionais dessas áreas. Todavia, sabe-se que a constituição de uma relação intersetorial pode estar aquém da realidade de muitos contextos educacionais brasileiros, mas é um horizonte que deve ser buscado. Ademais, compreende-se que essa parceria intersetorial a ser alcançada não deve ser delegada apenas ao professor, em virtude das suas múltiplas atribuições, mas à equipe gestora escolar e às secretarias municipais e estaduais de educação.

Sugere-se que os serviços de consultoria colaborativa envolvam de forma mais ativa, nas equipes de consultoria estabelecidas, a participação e o diálogo com as equipes gestoras escolares. Essa ação poderá proporcionar um trabalho de acompanhamento acadêmico mais efetivo, tanto em termos de planejamento, ensino e avaliação do desempenho escolar dos estudantes, quanto dos limites e possibilidades da ação docente. A compreensão desse cenário por parte da gestão possibilitará ainda a este órgão buscar por recursos que maximizem os fatores de sucesso escolar. Por fim, indica-se estender essa proposta de prestação de serviço em inclusão escolar para as famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que além de serem aliadas na continuidade do trabalho da escola em casa, ampliam as possibilidades de beneficiar os estudantes.

Referências

ARAÚJO, C. A. G.; NUNES, L. R. D. P.; SCHIRMER, C. R. Os efeitos do trabalho colaborativo na inclusão de alunos com deficiência física em escolas municipais do Rio de Janeiro. In:

Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 5., 2013, Gramado. *Anais eletrônicos...* Gramado: UFRGS, 2013.

ASSIS, C. P. **Formação de terapeutas ocupacionais em consultoria colaborativa na escola: avaliação de um programa online**. 2013. 169f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ASSIS, C. P.; MARTINEZ, C. M. S. Colaboração no contexto da inclusão escolar: um relato de experiência sobre a formação de graduandos. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 7, n. 14, p. 83-96, 2012.

BATISTA, C. A. M. Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Deficiência Mental. In: MATOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 121-219.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 141-155, 2016.

BOSE, P.; HINOJOSA, J. Reported Experiences from Occupational Therapists Interacting with Teachers in Inclusive Early Childhood Classrooms. **American Journal Occupational Therapy**, v. 62, p. 289-297, 2008.

CALHEIROS, D. S. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CASSILLAS, D. Teachers' perceptions of school-based occupational therapy consultation: Part II. **Early Intervention & School Special Interest Section Quarterly**, v. 17, n. 2, p. 1-4, 2010.

CASTRO, S. F. **Inclusão e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-

Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CORRÊA NETO, M. M. F. C. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman**: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. 2012. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

CORREIA, D. S. M. L. **A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico**. 2013. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão**: as mediações produzidas pela consultoria colaborativa. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. Jr.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

CAMPOS, D. M. F. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa**: contribuições no contexto da inclusão escolar – Catalão, 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, New York, v.1, n.1, p. 69-86, 1990.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216f. Tese

(Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GEBRAEL, T. L. R. **Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD**. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M.; PONTES, M. L.; ORRICO, H. F. Educação e Saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. **Linhas**, Florianópolis, v. 7, n.2, p. 1-18, 2006.

IDOL, L. NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. 3.ed. Austin, Texas: Pro-ED, 2000.

JOHNSON, L. J.; PUGACH, M. C. Role of Collaborative in Teacher's Conceptions of Appropriate Practice for Students at Risk. **Journal of Educational and Psychological consultation**, New York, v. 7, n. 1, p. 9-24, 1996.

JORDAN, Anne. **Skills in collaborative classroom consultation**. New York: Routledge, 1994.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

LIMA, E. C. M.; SILVA, M. Q; SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. **Prática docente inclusiva: contribuições da consultoria colaborativa**. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180512132853id_/http://www.seer.ufal.br/index.php/eaai/article/viewFile/3803/2688. Acesso em: 21 nov. 2022.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta- tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; ALMEIDA, M. A. O papel consultivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 233-248, maio/ago. 2012.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

_____.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista (Impresso)**, Curitiba, v. 41, n.4, p. 80-93, 2011.

_____.; TOYODA, C. Y. **Projeto S.O.S. Inclusão**: consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/ PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. Mimeo, 2005.

NUNES, L. R. O. P. As relações educação especial e educação inclusiva. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 91-94, 2008.

OLIVEIRA, L. F. **Consultoria colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar**. Curitiba, 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas

comportamentais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, vol. 18, n. 1, p. 53-70, 2012.

SOUZA, M. G.; NUNES, D. R. P. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-25, 2020.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UFSCAR. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2012.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

Conhecimento e uso da tecnologia assistiva por professores na escolarização de estudantes com deficiência física

Gabrielle Alves Lins

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Alessandra Bonorandi Dounis

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha

Universidade do Estado do Pará

Mara Cristina Ribeiro

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

Emanuele Mariano de Souza Santos

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

David dos Santos Calheiros

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

1. Introdução

Ao analisar os cenários de participação social, o ambiente escolar possui grande destaque por ser um local importante para o desenvolvimento humano. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), assegura a educação para todos e, ao estudante com deficiência, métodos e estratégias que visam atender às necessidades deste, a fim de garantir a concretização dos direitos educacionais. Para mais, a Lei

Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), também garante à pessoa com deficiência o acesso à sala de aula comum dentro do ensino regular.

No entanto, mesmo com a formulação de leis e políticas, há impasses que distanciam a garantia plena de tais direitos, uma vez que, conforme Glat e Estef (2021), os estudantes com deficiência que frequentam a sala de aula regular deparam-se com a falta de adequação curricular de ensino e a ausência de planejamentos que proporcionem a garantia de processos educacionais inclusivos. Por conseguinte, segundo Souza *et al.* (2021), o processo de formação dos professores também é outro fator que dificulta a participação do estudante com deficiência na dinâmica do ensino comum, sendo necessária uma qualificação profissional adequada para atender a essa diversidade de demandas educacionais.

É fulcral destacar que diante dos recursos utilizados pelos professores para viabilizar a inclusão do estudante com deficiência, a Tecnologia Assistiva (TA) é uma estratégia indispensável. Destarte, a LBI apresenta a TA como:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, p. 21).

A TA auxilia as pessoas com deficiência a serem mais independentes ao realizar suas atividades dentro do seu cotidiano (Bersch, 2017). Assim, no contexto escolar, os recursos de TA podem proporcionar muitos benefícios ao estudante com deficiência quando se almeja a participação ativa e autônoma nos projetos pedagógicos, a possibilidade de expressão acerca dos conhecimentos adquiridos e o distanciamento das barreiras atitudinais, sensoriais, cognitivas ou motoras.

Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura a utilização de TA como recurso para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, de modo que esteja articulada com a proposta pedagógica do ensino comum, sendo um recurso que pode ser utilizado não somente por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também por professores de sala de aula regular durante as suas atividades. Assim sendo, é de fundamental importância que o professor tenha competência para utilizar os recursos de TA no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do estudante com deficiência.

A formação dos professores do AEE e dos professores de sala regular, voltada à educação especial e ao uso da TA, pode ser articulada por uma equipe multiprofissional dentro de propostas colaborativas. O trabalho educacional compartilhado dá subsídio para atenuar as fragilidades da formação inicial dos professores (Reis; Silva; Calheiros, 2017), além de abrir espaço para discussões e trocas de conhecimentos de diferentes aspectos que favorecem a inclusão do estudante.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar o conhecimento e o uso da tecnologia assistiva por professores de sala regular na escolarização de estudantes com deficiência física.

2. Metodologia

Este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva, com delineamento transversal de abordagem qualitativa e amostragem por conveniência. Decorreu da segunda etapa do projeto de pesquisa “Conhecendo e Colaborando com as Escolas de Ensino Fundamental - Anos Iniciais da Rede Pública Municipal de Maceió/AL”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), de acordo com o parecer Nº5.098.184.

A pesquisa foi realizada em escolas do ensino fundamental – anos iniciais da rede pública municipal de Maceió/AL, com Sala de

Recursos Multifuncionais. A coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2022.

Para a seleção dos participantes de pesquisa, foi encaminhado à Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) um pedido de autorização e, posteriormente, solicitada a lista de escolas de ensino fundamental da rede pública com Sala de Recursos Multifuncionais presentes no município de Maceió/AL. A partir disso, foram identificadas as escolas distribuídas em 8 regiões administrativas, com as quais foi realizado contato por meio de aplicativo de mensagens com a equipe gestora, para realização do convite aos professores. Outra estratégia de contato se deu pelo Curso de Capacitação ofertado pela Coordenação de Educação Especial da SEMED direcionado aos profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE), onde a equipe pesquisadora fez-se presente como apoio e foi realizado o convite de participação do estudo e, assim, os profissionais que aceitaram participar da entrevista também convidaram os professores de sala regular da atual escola de lotação. Ao final, a amostra do estudo foi composta por 8 participantes, distribuídos em 6 escolas.

Os critérios de inclusão para participação foram: ser professor dos primeiros anos do ensino fundamental de sala regular e possuir estudante com deficiência física em sua turma. Já os critérios de exclusão foram: participantes que desenvolveram suas atividades apenas no formato remoto com os estudantes com deficiência física, devido à pandemia da COVID-19.

No que se refere ao procedimento de coleta de dados, os professores de sala regular foram contactados e convidados formalmente para participação e retirada de dúvidas e agendados para responderem à entrevista. As entrevistas foram realizadas em dias letivos e durante o intervalo ou quando os estudantes estavam em outras aulas, para que o professor não precisasse se afastar da sala de aula.

No dia acordado, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e respondeu às questões acerca da caracterização da amostra e a entrevista semiestruturada.

Durante a entrevista foi disponibilizado um material de apoio para que o professor pudesse tirar dúvidas sobre o conceito e os tipos de TA.

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário para caracterização da amostra e um roteiro de entrevista semiestruturada de autoria dos pesquisadores para analisar o uso e o conhecimento da TA na escola.

O questionário de caracterização da amostra abordou questões acerca da identificação do profissional, composta por: nome, grau acadêmico; capacitação para atuar com público-alvo da Educação Especial (PAEE); experiência prévia com estudantes com deficiência física; tempo de sala de aula; tempo de acompanhamento com o estudante; tipo de deficiência física do estudante; ano escolar do estudante e exercício de outras atividades na escola.

A entrevista semiestruturada buscou apreender conhecimentos e dificuldades quanto ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva, quais recursos são utilizados pelo estudante e como são utilizados, além dos possíveis impactos no processo de aprendizagem do estudante com deficiência física.

Para a análise dos dados obtidos pelo estudo, as informações provenientes da entrevista foram registradas por meio de um aplicativo gravador de áudio de smartphone, a fim facilitar o registro fidedigno das falas. Dessa forma, as informações foram transcritas na íntegra e catalogadas para análise descritiva por meio da leitura flutuante e recorrente, na qual foi realizada a formulação dos indicadores para direcionar, interpretar e construir o conteúdo (Bardin, 2011). A partir das categorias definidas *a priori* no roteiro de entrevista semiestruturada, foram encontradas temáticas relevantes trazidas pelos professores de sala regular, que serão apresentadas no próximo tópico.

3. Resultados e discussão

A partir da análise dos questionários foi possível identificar e caracterizar o perfil dos participantes do estudo.

Nesse sentido, o Quadro 01, a seguir, apresenta essa caracterização, a partir de dados como nome do participante, grau acadêmico, capacitação para atuar com público-alvo da Educação Especial (PAEE), experiência prévia com estudantes com deficiência física, tempo de sala de aula, tempo de acompanhamento com o estudante, tipo de deficiência física do estudante, ano escolar do estudante e exercício de outras atividades na escola.

Quadro 1: Caracterização da amostra da pesquisa

Nome ¹	Grau acadêmico	Capacitação para atuar com o PAEE	Experiência prévia com estudantes com deficiência física	Tempo de sala de aula	Tempo de acompanhamento com o estudante	Tipo de deficiência do estudante	Ano escolar do estudante	Exercício de outras atividades na escola
Bianca	Pós-graduação	Não	Não	Sem resposta	Menos de 1 mês	Não soube responder	3º ano	Não
Carla	Pós-graduação	Sim	Não	Sem resposta	Mais de 3 meses	Não soube responder	5º ano	Não
Jéssica	Pós-graduação	Sim	Sim	Sem resposta	2 anos	Paralisia Cerebral	3º ano	Não
Laura	Especialização	Não	Não	27 anos	2 meses	Paralisia cerebral	3º ano	Não
Heloísa	Pós-graduação	Não	Não	15 anos	2 meses	Deficiência visual	3º ano	Não
Pedro	Ensino superior	Não	Não	12 anos	4 meses	Paralisia cerebral	3º ano	Não

¹ Os nomes dos participantes foram alterados para garantir a confidencialidade estabelecida no TCLE.

Alice	Pós-graduação	Iniciou, mas não concluiu	Não	35 anos	Desde o início do ano letivo de 2022	Problema no parto / Bexiga baixa	5º ano	Sim
Débora	Pós-graduação	Não	Sim	21 anos	Desde o início do ano letivo de 2022	Transtorno misto	5º ano	Não

Fonte: dados da pesquisa.

Diante das informações expostas, destaca-se que 6 professores possuem pós-graduação, nas seguintes áreas: 2 pós-graduação em psicopedagogia, 1 pós-graduação em mídias da comunicação, 3 pós-graduação em docência de ensino superior; 1 pós-graduação em coordenação pedagógica e 1 professor possui somente licenciatura em matemática.

Com relação à formação continuada, 5 professores não participaram de nenhum curso de capacitação para trabalhar com estudantes do PAEE e apenas 2 professores relataram ter participado de curso de capacitação. Dos oito participantes, 6 professores nunca haviam recebido estudantes com deficiência física anteriormente; 2 destes especificaram que já receberam estudantes com outros tipos de deficiência, mas é o primeiro ano letivo que possuem estudante com deficiência física. Apenas 1 professor relatou já ter acompanhado um estudante com deficiência visual e outro relatou receber estudantes com deficiências, incluindo a física, quase todos os anos.

O tempo de atuação como professor de sala regular variou entre 12 a 35 anos. Quanto ao tempo de acompanhamento do estudante com deficiência física em questão esteve entre menos de um mês e desde o início do ano letivo, em turmas do 3º e do 5º ano do ensino fundamental.

Dentre os tipos de deficiência física dos estudantes, 3 professores alegaram possuir em sala de aula estudantes com paralisia cerebral, 2 professores não souberam responder e os demais relataram outros diagnósticos, sendo: deficiência visual, bexiga baixa e transtorno misto.

Diante do exposto, pode-se observar que nenhum dos participantes acompanha o estudante a mais de dois anos, apenas 2 professores contam com capacitação para o PAEE em seu currículo e poucos anteriormente já receberam estudantes com deficiência física em sala de aula regular.

Uma vez realizada essa caracterização da amostra, cabe destacar que os resultados provenientes das entrevistas elucidaram temáticas pertinentes que tangem o atual cenário da TA dentro do

contexto da educação inclusiva, o que, a partir da análise de dados, fez emergir duas categorias, a saber: Conhecimento acerca da TA e Uso da TA na escola: dificuldades e experiências.

3.1 Conhecimento acerca da TA

Durante a entrevista, foi questionado aos professores sobre a conceituação da TA, cujas respostas evidenciaram a divisão entre os professores que a associam apenas com os recursos digitais, os que conhecem a TA de uma forma mais ampla e aqueles que não conhecem ou conhecem parcialmente a TA. As falas abaixo corroboram com os pontos observados:

[...] Utilizar essa tecnologia para facilitar, né, nas diversas dimensões o convívio e contato daquela criança, daquele indivíduo com o meio em uma determinada função ou atividade, eu não sei. Mas acredito que seria o uso da tecnologia, né, de uma forma orientada para assistir as necessidades de determinado indivíduo. (Bianca)

[...] eu acredito que é utilizar a parte tecnológica como um apoio no aprendizado, no desenvolvimento das habilidades de cada um de nós (Carla).

[...] eu gosto muito até porque eu sou dessa área, mas eu gosto muito de usar tecnologia. Infelizmente a escola não tem os recursos, aí com esses meus alunos e com os outros alunos também da sala, eu uso muito o meu notebook com os jogos educacionais (Jéssica).

Cabe destacar que a TA vai além dos meios digitais, de modo que o uso da TA pode se dar por meio de instrumentos, serviços ou estratégias que favorecem as habilidades do estudante com deficiência, o que também possibilita uma construção junto ao estudante de um ambiente inclusivo, eliminando impasses que dificultam o processo de inclusão na aprendizagem e em seu cotidiano (Garcia; Vieira, 2018).

Outrossim, para Bersch (2017), uma tecnologia é considerada assistiva dentro do campo educacional quando essa permite ao

estudante manipular os objetos de estudos; ao transpassar os limites sensoriais, motores ou cognitivos, e ao promover a participação de maneira ativa e com autonomia nos projetos pedagógicos. A autora ainda relata que o uso da tecnologia comum na educação pode não ser necessariamente assistiva, uma vez que, identifica-se que uma tecnologia é assistiva quando, ao retirar o recurso, o estudante apresenta dificuldades para realizar uma atividade ou é excluído da mesma. Com isso, o uso da TA possui um papel fundamental no processo de participação e de desempenho do estudante com deficiência dentro da escola e diante das exigências pedagógicas.

É essencial destacar que os professores citam exclusivamente aparelhos digitais como recurso de TA, mas sem distanciar-se do objetivo de inclusão e do desenvolvimento do estudante dentro da sala de aula com os demais, uma vez que, ao citar a utilização dos recursos, ressaltam a sua aplicabilidade direcionada a participação social e ao desempenho de habilidades durante as atividades propostas em sala de aula, como pode ser visto nas falas de Laura e Débora.

Tecnologia assistiva seriam recursos utilizados por essas pessoas que têm essas deficiências para facilitar a aprendizagem deles, no caso (Laura).

Sei que ajuda somente o estudante com deficiência, né. E que tenha duas pessoas interagindo, um professor/orientador e o próprio estudante, para estimular a capacidade intelectual dele, interagir (Débora).

Ao trabalhar com a TA, o professor pode favorecer autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social para o estudante com deficiência, promovendo as competências do estudante e contribuindo na desconstrução de barreiras no âmbito educacional (Manzini, 2012; Garcia; Vieira, 2018).

O estudo de Simões, Sousa e Folha (2015) encontrou resultados que dialogam com os resultados do presente estudo, ao identificar percepções docentes sobre o uso de TA nos contextos escolares.

Este estudo elucidou o quanto professores da educação básica relacionavam o uso de TA ao contexto exclusivo da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Embora essa utilização ocorra de fato, a TA não precisa ser utilizada exclusivamente no ambiente do AEE. Pelo contrário, ela pode contribuir de modo importante para a inclusão do estudante na sala de aula regular, tanto para permitir o acesso a ambientes e conteúdos, quanto para favorecer a expressão e a comunicação e, conseqüentemente, a participação e a autonomia deste estudante nos contextos escolares.

A resposta da professora Laura também entra em concordância com o estudo de Alves e Matsukura (2012), no qual foi observado que os professores participantes reconhecem o uso da TA como facilitador da execução de tarefas, ocasionando uma maior autonomia do estudante com deficiência.

Nota-se na fala da professora Débora uma limitação do público e da finalidade na qual a TA está presente. Em contrapartida, a TA está disposta para pessoas com deficiência e pessoas no processo de envelhecimento, nas quais apresentam uma habilidade funcional deficitária ou na realização de uma função desejada (Bersch, 2017). Além disso, ao fazer uso dos recursos de TA, o estudante com deficiência física pode realizar mais de uma interação, seja ela entre duas pessoas, entre um grupo de pessoas ou entre o estudante e os objetos.

Em contrapartida, nas falas a seguir é visto que alguns professores ainda não conhecem a TA para o processo de inclusão do estudante com deficiência física.

Esse termo tecnologia “assistida”, eu não ouvi ainda falar no contexto escolar (Heloísa).

Não, pelo nome deve ser o acompanhamento que a gente faz do estudante, né? (Alice).

As professoras Heloísa e Alice anteriormente nunca receberam estudantes com deficiência física e não possuem curso de

capacitação para educação especial, o que pode justificar as suas respostas quanto ao desconhecimento da TA.

Além do mais, a formação inicial do professor deve abordar temáticas sobre educação inclusiva e TA, para que o professor possa estar preparado para receber os estudantes com deficiência física, os quais estão cada vez mais presentes na sala de aula regular. Com isso, Calheiros, Mendes e Lourenço (2018) discutem que:

Modelos de formação de professores e dos demais profissionais envolvidos nas diversas ações junto ao público-alvo da Educação Especial devem ser repensados, no intuito de que esses profissionais possam conhecer o recurso de TA e fazê-lo atingir o seu objetivo na garantia de ampliação de funcionalidade e participação social do sujeito, por todo o seu curso de vida.

Com isso, o estudo de Plotegher, Emmel e Cruz (2013) aponta que muitos professores não conhecem por completo a TA, enfatizando a importância de uma formação específica. Lopes e Gonçalves (2021) identificaram em seu estudo com professores de Educação Especial uma falta de apoio na formação continuada em relação à TA. Esse déficit de formação afeta negativamente a escolarização dos estudantes com deficiência, pois os professores desconhecem como utilizar e identificar corretamente a TA. Ainda afirmam que além de definir as funções dos professores no AEE, é necessário avançar nas políticas públicas para promover a formação desses profissionais.

Nesse sentido, uma das formas de capacitação para o uso de TA pelos professores pode se dar pela consultoria colaborativa. Folha e Monteiro (2017) definem a consultoria colaborativa como um trabalho com profissionais de outras áreas, inclusive o terapeuta ocupacional, de maneira não hierárquica, e visa a tomada de decisões que beneficiam o estudante em suas singularidades diante do processo educacional.

Ainda nesse quesito, os professores argumentaram sobre o que pode ser denominado como uma TA ou como uma adaptação

pedagógica. A partir disso, observa-se que algumas falas ainda foram voltadas para a tecnologia comum e outras para os materiais e atividades adaptadas, conforme os excertos a seguir:

A Tecnologia Assistiva seria os recursos tecnológicos, e a adaptação pedagógica pra mim seria eu pegar algumas atividades e adaptar para que o estudante consiga desenvolver, para conseguir também interagir ali também na hora da aula (Laura).

[...] no caso o tablet, a tesoura adaptada porque no caso da cadeirante não é qualquer tesoura [...]. (Débora).

As professoras enfatizam recursos que contemplam a finalidade da TA na inclusão do estudante. Tais falas abordam aparelhos digitais, atividades adaptadas que são elaboradas pela professora e a tesoura adaptada que pode ser confeccionada ou adquirida na forma comercial. Concordando com Manzini (2012), os recursos de TA encontram-se na forma artesanal, feitos sob encomenda ou estão disponíveis no mercado. Ainda no que se refere aos recursos de TA e adaptações pedagógicas, a professora Bianca demonstrou dificuldade para discutir e exemplificar a temática.

Como eu nunca tive contato com isso, então eu não saberia os termos na realidade, eu sei que existem já, como você falou, as cadeiras de rodas já com várias funções que facilitam a locomoção, mas assim, eu nunca tive contato com nenhum desses [...].

A falta de disponibilidade dos recursos de TA na escola distancia o professor de sala regular quanto ao conhecimento e o manuseio dos mesmos, além de dificultar a junção da bagagem teórica do professor com a prática no processo de inclusão do estudante no meio educacional (Zuttin; Manzini, 2009; Batista; Dounis; Calheiros, 2023).

Além da disponibilidade do recurso, o professor necessita estar atento para identificar a finalidade do que será e/ou do que está sendo ofertado para o estudante. No estudo de Rocha e

Deliberato (2012), é ressaltado que reconhecer as habilidades e as limitações do estudante com deficiência auxilia na conduta para elaboração dos recursos de TA e no seu uso.

A partir do pressuposto surgiram outras falas acerca do que poderia ser um recurso de TA:

Eu acredito que a tecnologia assistiva está dentro da adaptação pedagógica, porque precisamos de vários mecanismos para desenvolver trabalho e dependendo do nível de cada um você utiliza mecanismo para alcançar o patamar primeiro onde a criança está e em seguida levá-lo a avançar (Carla).

Eu acho que adaptar as atividades dele para realidade, né. Eu acho que adaptar, ter os equipamentos necessários para adaptar a condição dele à sala de aula. [...] Que o aluno precisa ser inserido no contexto da sala aí a gente faz, mas a gente faz com o que a gente tem (Jéssica).

Eu acredito que sejam recursos que possam vir à sala de aula auxiliar essa pessoa com deficiência, para melhorar o desempenho dela em sala e até mesmo na vida (Heloísa).

É importante ressaltar que antes de responder à pergunta sobre os tipos de TA e adaptações pedagógicas, os professores tiveram acesso ao material de apoio para tirar as dúvidas e resgatar alguns aprendizados já adquiridos.

Os professores ressaltam a importância de conhecer o seu estudante, saber quais são as suas potencialidades e as suas limitações em aspectos que favorecem ou dificultam o seu processo de aprendizagem. Com a familiarização acerca do estudante com deficiência física, dos recursos de TA e da prática de inclusão, o professor pode avaliar melhor quais atividades podem ser válidas para utilização nas aulas, assim como o ambiente também precisa ser avaliado para que este não seja um dos fatores externos que possam excluir o estudante da sua participação ativa na escola (Manzini, 2012; Rocha; Deliberato, 2012). Além do mais, a professora Carla ressaltou um fator crucial, que é a percepção do professor no planejamento de uma atividade e quando aplicá-la,

uma vez que ao elaborar uma aula o professor precisa questionar se a atividade proposta irá beneficiar ou limitar os estudantes.

Para que o professor tenha a percepção de avaliar o que está sendo proposto é preciso que haja um aprofundamento sobre as práticas da educação especial, em adição ao conhecimento do estudante e das suas singularidades, a fim de conseguir fazer as adaptações já direcionadas para atenuar as dificuldades que o estudante está apresentando (Pelosi; Nunes, 2011). Logo, o professor deve estar atento para cada etapa do seu plano pedagógico, e, nesse sentido, o trabalho multiprofissional favorece a dinâmica do serviço, para que haja uma abordagem direcionada às demandas do estudante com discussões e orientações visando o avanço do estudante com deficiência física.

Foi ressaltado que os recursos de TA podem transpassar o meio educacional e beneficiar o estudante com deficiência física no seu cotidiano. Além disso, os professores trouxeram que não possuem tanto acesso aos recursos de TA, precisando muitas vezes realizar adaptações improvisadas, mas que possam atingir os mesmos objetivos de um recurso comercializado, o que entra em concordância com o estudo de Batista, Dounis e Calheiros (2023), que afirmam que os recursos de TA estão disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas não chegam até a sala de aula regular para o uso do estudante e do professor.

3.2 Uso da TA na escola: dificuldades e experiências

Ao serem questionados se estavam aptos e se apresentavam dificuldades para o manuseio dos recursos de TA com seus estudantes com deficiência física, foi observado o surgimento de respostas distintas, como pode ser visto nos excertos a seguir:

De início sim, porque não é um uso constante. Então a gente não tem a habilidade para manuseio a não ser a própria criança que conhece já o macete, porque faz parte do cotidiano dela. Mas nós pelo menos, falo por mim, não! Eu não tenho tanta habilidade para o uso desse mecanismo, mas

ela sempre nos dá a dica de como fazer o manuseio, a criança nos dá. A dificuldade existe quando a gente não sabe como utilizar, mas como eu volto a repetir, a criança mesmo em si tem nos dado orientação na maior parte do tempo (Carla).

Me sinto. Hoje eu já aprendi na verdade, entendeu? Eu nunca tinha lidado, eu nunca tinha tido, esse já é o segundo ano que ele é meu aluno, mas desde o primeiro ano eu aprendi, ninguém nunca me ensinou, eu fui aprendendo a usar a cadeira de rodas, porque precisava manusear ela. Hoje já não tenho nenhum problema para usar, logo no início eu não sabia nem abaixar, levantar, travar, alguma coisa do tipo, era no instinto, entendeu? Mas que eu tive algum curso ou alguma coisa, não (Jéssica).

Os professores apresentam dificuldades para o manuseio havendo a necessidade de orientações para reconhecer as partes do recurso, as possibilidades de utilização, sua finalidade e como lidar com o estudante durante o seu uso. Outrossim, a professora Carla relata que houve uma certa dificuldade com a cadeira de rodas, mas a estudante possuía experiência quanto ao dispositivo e era capaz de repassar as instruções para ela. Já no relato de Jéssica não houve orientações advindas do estudante e nem de outro profissional ou familiar, sendo necessário que a professora fizesse o manuseio sob sua perspectiva. Com isso, é visto que as professoras limitaram suas respostas para o manuseio da cadeira de rodas e não citaram outros tipos de recursos de TA, priorizando explicar como é feito o uso do recurso utilizado pelo estudante em sala de aula.

A professora Carla aborda que sua experiência pessoal com a cadeira de rodas foi a sua base para saber lidar com o recurso e com o estudante no seu contexto escolar; para mais, também deixa claro que seus conhecimentos acerca dos recursos de TA são limitados e que não possui conhecimento aprofundado sobre a temática, também não houve experiências anteriores com o uso de outro recurso, além da cadeira de rodas.

Nota-se, no presente estudo, que a cadeira de rodas foi o recurso mais citado e presente na escolarização dos estudantes com

deficiência física, no entanto poucos professores receberam orientações acerca do manuseio conforme as falas a seguir:

Não, o que eu sei de cadeira de rodas é porque minha mãe tem mal de Parkinson, então ela é cadeirante [...]. Então, assim, o manuseio de cadeira eu sei por causa disso, mas em termo de treinamento, orientação não recebi nenhuma (Alice).

Na realidade, eu só soube praticamente no dia que eu tinha uma cadeirante, mas sabia que ela tinha um auxiliar, uma pessoa que ia estar cuidando, mas até então eu não tenho nenhuma informação além disso, nem tive uma orientação antecipada de como lidar com ela, entendeu? (Bianca).

As professoras Alice e Bianca citam que os estudantes em questão possuem cadeiras de rodas, mas não conhecem as recomendações básicas para identificar se a cadeira de rodas está sendo benéfica para a estudante; assim, sem a fundamentação teórica a estudante pode ser prejudicada quanto ao seu posicionamento na cadeira e/ou durante as manobras dentro da escola.

Ao lidar com uma cadeira de rodas são levados em consideração as medidas para prescrição, os acessórios de correção postural, os coxins para prevenção de lesões por pressão, as travas de segurança, a mesa auxiliar para realização de atividades e outros. Além de saber manobrar a cadeira de rodas, conhecer as limitações das áreas de alcance manual - frontal ou lateral - do estudante, analisar o posicionamento da cadeira de rodas para que não interfira o campo visual e auditivo do cadeirante em relação à sala (ABNT, 2004). Visto isso, manipular o recurso vai além do ato de empurrá-lo pelos diferentes espaços da escola e, para isso, o professor necessita de orientações para que a cadeira de rodas não deixe de ser um recurso facilitador e cause mais limitações para o estudante (Mattos, 2017).

Ademais, os professores relataram que o ambiente escolar não é tão favorável para o deslocamento do estudante cadeirante. As mesas escolares também não se encontram acessíveis para que a

cadeira de rodas seja acoplada, a fim de proporcionar ao estudante condições propícias para realização das atividades propostas e para que haja condições de a criança apoiar pranchas de comunicação ou vocalizadores favorecendo a comunicação com os professores, com os PAIE, com outros estudantes ou com os demais profissionais da escola. Visando evitar que o estudante se sinta excluído ou constrangido ao comparar-se com os demais, o mobiliário escolar deve apresentar largura, altura e formato compatíveis com sua cadeira de rodas, para que assim seja possível o desenvolver de suas interações e suas habilidades manuais (Remião, 2012).

Logo, para lidar com um cadeirante em sala de aula regular os professores utilizam de meios alternativos, como: resgatar vivências pessoais, questionar a criança como é feito o manuseio ou repassar a responsabilidade de manuseio para o PAIE responsável pelo estudante em sala de aula.

A partir do exposto, uma possibilidade de ajuste para essa situação seria o trabalho colaborativo com o terapeuta ocupacional, o qual possui em sua formação a capacitação para prescrição de cadeira de rodas e pode orientar quanto ao manuseio; quais acessórios, adaptações e mobiliários são necessários para atender as necessidades do estudante; identificar qual cadeira de rodas é a mais adequada e outros aspectos (Galvão; Barroso; Grutt, 2013; Caro; Cruz, 2020; Gonçalves; Moram; Marinho, 2022). Para mais, o terapeuta ocupacional em sua intervenção realiza os ajustes necessários para que a cadeira de rodas seja um recurso potencializador, que favoreça a participação social e um melhor desempenho do estudante com deficiência física e no seu processo de escolarização, de maneira humanizada e inclusiva.

Além dos momentos de discussões para apoio dos educadores e das elaborações/adaptações de materiais, o terapeuta ocupacional também realiza adaptações ambientais - criando mobiliários adequados e modificações das barreiras arquitetônicas - para que o estudante com deficiência física possa estar de fato inserido e incluso no ambiente escolar com conforto (Rocha, 2007).

Dessa forma, o ambiente escolar apresenta-se como um lugar com inúmeras restrições e desafios que atingem o desenvolvimento do estudante com deficiência física. Com isso, o estudante depara-se com a falta de preparo profissional dos professores e com impasses das suas próprias limitações dificultando a sua inclusão (Mattos, 2017).

Diferente das falas anteriores, as professoras Alice e Débora afirmam precisar ampliar seus conhecimentos com orientações para utilizar os recursos de TA durante suas aulas.

Olhe, as de fácil compreensão sim, sou apta. Agora essas novas né, realmente eu teria que ter um treinamento para utilizar (Alice).

Esses que tem aqui na escola eu sou apta, mas existe muito mais coisa, outros instrumentos (Débora).

Ademais, as outras professoras trazem à tona a necessidade de formação para conhecer e fazer o uso correto dos recursos de TA. É abordado que os recursos que estão em uso diário e os recursos de manuseio simples são mais fáceis para as professoras, por já possuírem familiaridade, ou pelo recurso apresentar pistas visuais de como pode ser utilizado. Por fim, os demais participantes alegaram sentirem-se aptos para manusear os recursos de TA.

Diante das questões acerca das dificuldades durante o uso dos recursos de TA, surgiram falas que complementam e contradizem os relatos anteriores.

Quem fica mais com ela é a auxiliar, aí eu não sinto. Eu só peguei uma vez na cadeira de rodas. Mas eu acho que qualquer recurso que a gente for utilizar, primeiro tem que fazer uma formação [...] se você for usar sem orientação, você vai tá usando o aluno como cobaia (Laura).

Eu nunca peguei (risos) em um adaptador de lápis, na cadeira de rodas eu já peguei fora do ambiente escolar, mas um adaptador por exemplo de lápis eu nunca manuseei (Heloísa).

A professora Laura traz na fala o PAIE como a pessoa que faz o contato direto com estudante com deficiência física e os seus recursos, mas enfatiza a importância de possuir capacitação para que os recursos sejam potencializadores no processo de aprendizagem.

Conforme Santos, Pereira e Maciel (2021), o PAIE dentro de sua atuação busca dar suporte ao estudante na realização das atividades e no seu desenvolvimento diante dos desafios e da rotina escolar, desconstruindo barreiras que distanciam o estudante com deficiência física no processo de conhecimento. Para Rocha (2017), o professor de sala regular, ao trabalhar com estudantes com deficiência, possui o papel de realizar planejamentos pedagógicos que incluam os estudantes, de modo a potencializar os aspectos sociais, intelectuais e afetivos.

Para mais, a professora Heloísa anteriormente falou que se sentia apta para manusear os recursos de TA, mas ao longo da entrevista relata não ter vivência com um adaptador de lápis e por isso não saberia como manuseá-lo. Assim, fica evidente que a dificuldade no manuseio se dá pela falta de experiência, ou seja, só se tem a certeza que não se tem domínio do recurso ao se fazer sua aplicabilidade dentro de um contexto (Batista; Dounis; Calheiros, 2023).

Os professores citam em sua maioria as dificuldades e facilidades quanto à cadeira de rodas por ser o recurso usual do estudante com deficiência física; quando questionados sobre outros recursos, os professores de sala regular relatam desconhecimento ou dificuldade. Dessa forma, a presente pesquisa entra em acordo com o estudo de Manzini (2012), no qual os professores reconhecem com mais facilidade os tipos de recursos de locomoção e apresentam dúvidas quanto aos recursos de escolarização.

Outra fala pertinente surgiu durante a entrevista com a professora Alice, que relata:

[...] Agora, por exemplo, se eu fosse trabalhar de repente com deficiente visual aí eu teria que ter um treinamento maior, porque eu não domino braille, ou surdo porque eu não domino libras, mas no caso de um

cadeirante eu acho que o material utilizado por ele não é uma coisa assim, de difícil compreensão.

A professora aborda as suas limitações quanto ao conhecimento de práticas e recursos para incluir estudantes com outras deficiências em sala de aula, no entanto, relata que os recursos (cadeira de rodas) utilizados com os estudantes com deficiência física não exigem conhecimento aprofundado, limitando mais uma vez a compreensão aos recursos para a locomoção.

Ao analisar as falas dos professores vimos que o olhar acerca dos recursos está voltado para o deslocamento do estudante; assim como no estudo de Valle e Connor (2014), a maior parte dos professores de sala regular apresenta a percepção do modelo médico ao lidar com o estudante com deficiência.

É necessário que haja um olhar ampliado para a pessoa, uma vez que ao limitar-se para a deficiência física o professor perde oportunidades de inclusão apresentando baixas expectativas com relação ao desenvolvimento do estudante com deficiência na sala de aula regular.

Para que o ambiente escolar seja de fato inclusivo é importante que o professor esteja próximo do seu estudante e conheça suas habilidades e limitações, além de possuir conhecimento teórico acerca dos recursos de TA que podem beneficiar o estudante com deficiência física favorecendo as experiências sociais e de aprendizagem (Rocha; Deliberato, 2012).

Logo, uma das formas para capacitar e auxiliar os professores se dá pela consultoria colaborativa já antes citada no presente estudo e, dessa forma, o terapeuta ocupacional, durante sua formação, adquire aspectos que respaldam a educação especial, além de apresentar fundamentação teórica para prescrever e/ou elaborar recursos de TA (Santos; Reis, 2020).

Considerações finais

No decorrer do estudo foi possível perceber que os professores de sala regular encontram desafios e dificuldades para fazer o uso de TA no processo de escolarização dos estudantes com deficiência física, uma vez que não possuem uma formação específica voltada a essa temática. Além disso, não houve experiências anteriores que pudessem corroborar na facilitação do planejamento pedagógico, nem orientação quanto aos recursos que o estudante utiliza.

Fica evidente que os professores confundem a TA com recursos tecnológicos destinados às pessoas com deficiência, o que decorre do conhecimento limitado em relação à funcionalidade e o manuseio da TA. O uso da cadeira de rodas foi o recurso mais citado sendo considerado de baixa dificuldade por ser analisado somente como um meio de locomoção e, assim, alguns professores alegam não sentir a necessidade de orientações por já apresentarem experiências pessoais quanto ao uso do recurso.

Todos os professores reconhecem a TA como um recurso de importância fundamental para o desenvolvimento do estudante com deficiência física que acompanha, além de identificar que há uma limitação dos seus conhecimentos quanto aos recursos e estratégias de inclusão necessitando de orientações para atenuar as lacunas da sua formação.

A pesquisa aponta a necessidade do trabalho multiprofissional nas escolas de ensino fundamental para garantir o processo de orientação e planejamento de aulas e estratégias de forma colaborativa no uso da TA. Com isso, como recomendação advinda do estudo, propõe-se a inserção do terapeuta ocupacional neste ambiente, por este profissional apresentar qualificação para realizar tais orientações e prescrições dos recursos de TA, bem como elaborar junto ao professor estratégias para inclusão do estudante com deficiência física, realizar modificações no ambiente escolar e construções conjuntas entre a equipe pedagógica e os pais dos estudantes. Dessa forma, a escolarização dos estudantes pode

desenvolver-se de maneira mais fluida e satisfatória tanto para o estudante quanto para o professor.

É importante destacar que o presente estudo apresentou limitações, pois poucos professores aceitaram participar da entrevista, além da dificuldade para entrar em contato com os professores e conseguir agendar um horário que pudesse ser favorável e que não interrompesse as atividades em sala de aula.

Logo, para pesquisas futuras sugere-se voltar o olhar para a perspectiva dos próprios estudantes com deficiência física que frequentam a sala de aula regular quanto ao uso de TA no contexto escolar. Faz-se necessário que novos estudos sejam realizados para que o conhecimento da TA seja ampliado e que possa agregar ainda mais no conhecimento dos profissionais da educação.

Referências

ALVES, A. C. J; MATSUKURA, T. S. O uso de recursos de tecnologia assistiva por crianças com deficiência física na escola regular: a percepção dos professores. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional - UFSCar**, São Carlos, v. 20, n. 3, p. 381-392, 2012.

ANDRADE, M. M. A; ARAÚJO, R. C. T. Características de alunos com deficiência física na percepção de seus professores: um estudo sob os parâmetros conceituais da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p.3-16, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BATISTA, J. dos S.; DOUNIS. A. B.; CALHEIROS, D. dos S. Disponibilidade, conhecimento e manuseio de recursos de Tecnologia Assistiva por professores de Educação Especial em Maceió/Al. *In*: FUMES, N. de L. F.; MERCADO, E.L de O. **Debates sobre formação e práticas em educação especial em uma**

perspectiva inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 157-186.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** [s.n], Porto Alegre, p.1-20, 2017.

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

BRASIL. 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, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

CALHEIROS, D. S; MENDES, E. G; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018.

CARO, C. C; CRUZ, D, M, C. A mobilidade funcional com cadeira de rodas em sujeitos com lesão medular. **Cadernos brasileiros de terapia ocupacional**, [S.l], v. 28, n. 4, p. 1133-1150, 2020.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Resolução no 458, de 20 de novembro de 2015. Dispõe sobre o uso da Tecnologia Assistiva pelo Terapeuta Ocupacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2015.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Resolução no 500, de 26 de dezembro de 2018. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2018.

FOLHA, D. R. D. S. C; MONTEIRO, G. D. S. Terapia ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 202-220, 2017.

GALVÃO, C. R. C; BARROSO, B. I. L; GRUTT, D. C. A tecnologia assistiva e os cuidados específicos na concessão de cadeira de rodas no Estado do Rio Grande do Norte. **Cadernos de Terapia Ocupacional - UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 1, p. 1118, 2013.

GARCIA, E. N; VIEIRA, A. M. D. P. Desafios contemporâneos: o uso da tecnologia assistiva como instrumento facilitador da aprendizagem. **Linguagens, Educação e Sociedade, [S.l.]**, v. 1, n. 40, p. 269, 2018.

GLAT, R; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Bauru, v. 27, e. 0184, p. 157-170, 2021.

GONÇALVES, V. M; MORAM, C. B. M; MARINHO, F. S. Terapia ocupacional e prescrições de cadeira de rodas: proposta de fluxograma de prescrições com base na revisão narrativa. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional, [S.l.]**, v. 6, n.2, p. 1008-1026, 2022.

GUERRA, E. L. A. Manual de Pesquisa Qualitativa. **Grupo anima educação**, Belo Horizonte, 2014, p. 52.

LOPES, A.; GONÇALVES, A. G. Implementação de recursos de Tecnologia Assistiva na prática pedagógica de uma professora de Educação Especial: proposta de um curso de formação. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 843-863, 2021.

MANZINI, E. J. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. **Educação e Fronteiras On-line**, v. 2, n. 5, p. 98-113, 2012.

MATTOS, M. C. Inclusão do aluno cadeirante e seus desafios em sala de aula regular. **UNISUL**. [S.l.], 2017.

PELOSI, M. B; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, 2011.

PLOTEGHER, C. B; EMMEL, M. L. G; CRUZ, D. M. C. Utilização de dispositivos assistivos por alunos com deficiência em escolas públicas. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional - UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 1, p. 35-42, 2013.

REIS, S. C. C. A. G; SILVA, F. C; CALHEIROS, D. S. A terapia ocupacional no ambiente escolar: um serviço de apoio estabelecido com a equipe pedagógica. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 11-21, 2017.

REMIÃO, J. L. **Acessibilidade em ambientes escolares:** dificuldades dos cadeirantes. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Engenharia Civil) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio pedagógicos**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 1-11, 2017.

ROCHA, A. N. D. C; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 71-92, 2012.

ROCHA, E. F. A terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 122-127, 2007.

SANTOS, K. B; PEREIRA, L. L; MACIEL, A. S. P. Educação inclusiva: os desafios da atuação do profissional de apoio escolar. **Revista Educação Básica em Foco**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-5, 2021.

SANTOS, N. D. M; REIS, N. M. M. Contribuições da terapia ocupacional para o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 6-29, 2020.

SIMÕES, S. H. S. C.; SOUSA, T. S.; FOLHA, D. R. S. C. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: contribuições da Terapia Ocupacional para a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Belém (PA). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 33, p. 223-255, 2015.

SOUZA, M. S. *et al.* Perspectiva dos Profissionais da Educação e Cuidadores Sobre o Processo de Inclusão Escolar. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 1-12, 2021.

VALLE, J. W; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2014, 240 p.

VERDUM, C. P; CUNHA, F. L; LUSA, M. G. Educação Inclusiva: um desafio constante no sistema capitalista. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 114, 2021.

ZUTTIN, F. S; MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva na educação: uma análise sobre recursos pedagógicos adaptados. In: **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2009, Londrina/ PR. V ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL [...]. [S. l.: s. n.], 2009.

Construção e validação de um vídeo sobre a implementação do ensino por tentativas discretas sem uso de dicas e correção¹

Thayana Oliveira Pereira de Souza
Universidade Federal de Alagoas

Daniela Mendonça Ribeiro
Universidade Federal de Alagoas

Leonardo Brandão Marques
Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Um procedimento de ensino, baseado nos princípios da Análise Aplicada do Comportamento (ABA), que tem sido amplamente utilizado para ensinar diversas habilidades para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é o ensino por tentativas discretas (*discrete trial training*, DTT; LOVAAS, 1981, 1987). O DTT é composto de três componentes principais: (1) um estímulo discriminativo apresentado pelo(a) terapeuta ou professor(a) (ex., instrução, figura, pergunta); (2) a resposta da

¹ Este estudo é baseado na dissertação da primeira autora, desenvolvida sob a orientação da segunda autora, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Ele também faz parte do programa científico do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq; processo no. 465686/2014-1), e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP; processo no. 2014/5990-8).

pessoa; e (3) uma consequência relacionada à resposta da pessoa, que pode ser um item de preferência ou um procedimento de correção de erros, caso a resposta seja correta ou incorreta, respectivamente. É possível também incluir dicas para aumentar as chances de a pessoa responder corretamente (MACDUFF *et al.*, 2001). O DTT tem se mostrado eficiente para ensinar habilidades verbais (DELFS *et al.*, 2014), acadêmicas (CARROLL *et al.*, 2015), relacionadas ao brincar (WEISS *et al.*, 2017), e atenção conjunta (KRSTOVSKA-GUERRERO; JONES, 2013) para pessoas com TEA. Em virtude das evidências de sua efetividade para o ensino de tais habilidades, ele tem sido um dos procedimentos de ensino mais utilizados em programas de intervenção comportamental, que costumam ter uma carga horária entre 20 e 40 horas semanais (LOVAAS, 1987; STEINBRENNER *et al.*, 2020).

Para garantir que a intervenção para pessoas com TEA seja intensiva, a literatura da ABA tem investido no treinamento de profissionais e pais para a implementação do DTT (BARBOZA *et al.*, 2019; CAMPANARO; VLADESCU, 2023; CARIVEAU *et al.*, 2020; CLAYTON; HEADLEY, 2019; de SOUZA *et al.*, 2022; GAUERT *et al.*, 2022; GEIGER *et al.*, 2018; GERENCSEK *et al.*, 2018; GUIMARÃES *et al.*, 2021; HIGGINS *et al.*, 2023; HILLMAN *et al.*, 2021; LERMAN *et al.*, 2020; LUCK *et al.*, 2018). Dentre os procedimentos de ensino mais utilizados por estes estudos, está o *Behavioral Skills Training* (BST). Ele é composto de quatro componentes: (1) instrução verbal ou escrita, que pode ser por meio de leituras ou de aulas expositivas; (2) modelação, por meio do qual o(a) instrutor(a) demonstra como executar a habilidade que está sendo ensinada; (3) ensaio, no qual a pessoa que está sendo ensinada pratica a habilidade; e (4) *feedback*, que é fornecido pelo(a) instrutor(a) em relação ao desempenho da pessoa que está sendo ensinada (REED *et al.*, 2018). Encontra-se na literatura alguma variabilidade em relação aos componentes do BST, sendo que uma delas consiste na utilização da videomodelação em vez da modelação ao vivo. A videomodelação consiste em um procedimento de ensino no qual a habilidade que se deseja ensinar

é apresentada por meio de vídeo (DOWRICK, 1991). Além de ser utilizada como um dos componentes do BST, ela também tem sido utilizada isoladamente, como único procedimento, para ensinar a implementação do DTT (BARBOZA *et al.*, 2019; HIGBEE *et al.*, 2016; NOSIK; WILLIAMS, 2011).

Embora a utilização de vídeos venha sendo bastante frequente na literatura da ABA, poucos estudos da área relatam ter realizado algum processo de validação do vídeo utilizado. O processo de validação de vídeos educativos é uma prática comum nas áreas da Saúde e das Ciências Sociais (ALEXANDRE; COLUCI, 2011). Além disso, seu uso é recomendado pelo *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF, 2003) e pelo documento da área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES; Diretoria de Avaliação, 2019). O seu intuito é averiguar se o conteúdo apresentado no vídeo está adequado para o objetivo proposto e para o público-alvo para o qual se destina (CARVALHO FILHO *et al.*, 2020). Geralmente, a validação é realizada por meio da análise do vídeo por um conjunto de pessoas especializadas no conteúdo abordado por ele. Além disso, é recomendável que pessoas leigas também componham o conjunto de avaliadores, para que possam contribuir na revisão de termos técnicos que não estejam compreensíveis (RUBIO *et al.*, 2003).

Na literatura da ABA, um dos poucos estudos que relatou ter realizado um processo de validação de um vídeo utilizado no procedimento de videomodelação foi o de Mota, Ribeiro e Marques (2021). O objetivo do estudo foi verificar os efeitos da videomodelação sobre a condução de uma avaliação de preferência com pares de estímulos por quatro professoras de crianças com TEA. A validação do vídeo foi realizada por meio de sua análise por seis profissionais de diferentes áreas, sendo que um deles era analista do comportamento. Os avaliadores afirmaram que o vídeo continha os passos necessários para a implementação da avaliação de preferência com pares de estímulos e sugeriram a realização de algumas alterações para explicitar a descrição de alguns passos. Em um estudo posterior, Mota (2020) utilizou o vídeo para ensinar

quatro professoras do Ensino Fundamental a implementarem a avaliação de preferência com pares de estímulos. Inicialmente, as professoras foram expostas a um pré-teste, no qual se verificou que elas não sabiam implementar a avaliação de preferência com pares de estímulos. Em seguida, elas tiveram acesso ao vídeo, confeccionado e validado por Mota *et al.* (2021), sendo que elas puderam assisti-lo em suas casas quantas vezes achassem necessário. Após o acesso ao vídeo, as professoras foram expostas a pós-testes nos quais três delas conduziram corretamente pelo menos 90% dos passos necessários para a implementação da avaliação. A quarta professora conduziu aproximadamente 84% dos passos corretamente e, por essa razão, assistiu ao vídeo novamente. Após a reexposição ao vídeo, ela conduziu mais de 90% dos passos corretamente. Não foram encontrados estudos que relataram ter realizado algum processo de validação do conteúdo de vídeos utilizados para o ensino da implementação do DTT.

Considerando a importância do processo de validação do conteúdo do vídeo para aumentar a sua confiabilidade e que não existem vídeos em língua portuguesa confeccionados para o ensino do DTT que tenham passado por um processo de validação, o objetivo desse estudo foi produzir e validar um vídeo para ensinar a implementação do DTT.

Método

Análise de Tarefas

Inicialmente, foi escolhida a habilidade a ser ensinada por meio do DTT, que foi a imitação motora grossa. Esta habilidade foi escolhida porque o seu ensino requer a apresentação de um único estímulo discriminativo por tentativa (ex., ação motora exibida pelo(a) terapeuta ou professor(a)) e não envolve a apresentação de materiais adicionais (ex., objetos ou figuras). Considerou-se, portanto, que a apresentação de um único estímulo discriminativo por tentativa poderia facilitar a aprendizagem das pessoas que

serão expostas ao vídeo, visto que, possivelmente, tais pessoas não terão experiência prévia com o DTT.

Após a definição da habilidade a ser demonstrada, o passo seguinte consistiu na realização de uma análise de tarefas para identificar os passos necessários para a implementação correta do DTT. Para identificar quais passos deveriam ser incluídos, foram analisados 14 estudos que ensinaram profissionais e pais a implementarem o DTT (CAMPANARO; VLADESCU, 2023; CARIVEAU *et al.*, 2020; CLAYTON; HEADLEY, 2019; de SOUZA *et al.*, 2022; GAUERT *et al.*, 2022; GEIGER *et al.*, 2018; GERENCSEK *et al.*, 2018; GUIMARÃES *et al.*, 2021; HIGGINS *et al.*, 2023; HILLMAN *et al.*, 2021; LERMAN *et al.*, 2020; LUCK *et al.*, 2018; ROMER *et al.*, 2021; SUMP *et al.*, 2018). Nesta análise, foram identificados os passos ensinados aos participantes de cada estudo para que eles implementassem o DTT da maneira correta. Além disso, o número de estudos em que cada passo foi ensinado foi contabilizado. No final, 11 passos foram identificados como necessários para a implementação do DTT.

Uma diferença entre os passos identificados pelo presente estudo e os incluídos pelos estudos analisados se refere à apresentação de dicas. A maioria dos estudos utilizou algum tipo de dica, que foi escolhida de acordo com a habilidade que seria ensinada por meio do DTT (ex., dica física, verbal, gestual) (CAMPANARO; VLADESCU, 2023; CLAYTON; HEADLEY, 2019; GERENCSEK *et al.*, 2018; HILLMAN *et al.*, 2021; LERMAN *et al.*, 2020; LUCK *et al.*, 2018). No presente estudo, optou-se por não incluir a apresentação de dicas para facilitar o desempenho das pessoas que aprenderão a aplicar o DTT por meio do vídeo. Isto porque apresentar uma instrução e uma ação motora (o movimento a ser imitado) envolve um custo de resposta menor do que apresentar uma instrução, a ação motora e uma dica.

Outra diferença se deu em relação à consequência para respostas incorretas. No presente estudo, optou-se por apresentar a tentativa seguinte após a emissão de uma resposta incorreta. Por outro lado, a maior parte dos estudos analisados utilizou

procedimentos de correção de erros (CARIVEAU *et al.*, 2020; CLAYTON; HEADLEY, 2019; de SOUZA *et al.*, 2022; GAUERT *et al.*, 2022; GEIGER *et al.*, 2018; GUIMARÃES *et al.*, 2021; HILLMAN *et al.*, 2021; LERMAN *et al.*, 2020; LUCK *et al.*, 2018; SUMP *et al.*, 2018). Assim como em relação à apresentação de dicas, optou-se por não utilizar procedimentos de correção de erros para facilitar o desempenho das pessoas que aprenderão a aplicar o DTT por meio do vídeo confeccionado neste estudo, visto que a correção de erros implicaria em mais passos para a implementação do DTT.

Produção e validação do vídeo

Após a realização da análise de tarefas, iniciou-se o processo de produção e de edição do vídeo, utilizando o programa gratuito *LightWorks*, versão 2022.3. As cenas do vídeo foram compostas de slides com informações em formato de áudio e por escrito acerca dos passos necessários para a implementação do DTT identificados pela análise de tarefas. No processo de edição, foram incluídas legendas e setas para chamar a atenção dos participantes para aspectos importantes de cada cena. O vídeo foi composto de duas partes, sendo que a primeira parte consistiu na descrição do DTT e de seus componentes. Nesta parte, os passos identificados na análise de tarefas e uma folha de registro foram apresentados. A segunda parte do vídeo consistiu em um exemplo de implementação do DTT, no qual foi exibida a aplicação de um bloco composto de nove tentativas de um programa de ensino da habilidade de imitação motora. Nesta etapa, a pesquisadora simulou o papel de terapeuta e uma criança com desenvolvimento típico simulou o papel de um aprendiz com TEA. O vídeo ficou com duração de 14 min e 05 s. Ele está disponível no Youtube e pode ser acessado por meio do link: Novo link: pelo seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=uiyKUKJOuYo&t=56s>

Após a produção do vídeo, foi realizada a sua validação. Para isso, o vídeo foi submetido à análise de seis pessoas, sendo três da área de Análise do Comportamento e com experiência em DTT, e

três pessoas de áreas distintas (educação física, administração e direito) e sem experiência prévia com o DTT. A caracterização dos avaliadores é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização dos Avaliadores

Avalia- dor(a)	Formação acadêmica	Área de atuação profissional	Tempo de atuação nessa área	Tempo de experiência com o DTT
A1	Psicologia, especialização em ABA ao TEA e DI, mestre em educação	Psicologia clínica (adultos, adolescentes e crianças com e sem TEA)	4 anos	4 anos
A2	Psicologia, especialista em teorias comportamentais, mestre em ensino em saúde e doutoranda em educação	Psicologia com crianças com TEA	10 anos	6 anos
A3	Psicologia e pedagogia, doutoranda em educação	Psicologia com crianças com TEA	2 anos	2 anos
A4	Direito	Direito	2 anos	Sem experiência
A5	Educação física	Educação física	3 anos	Sem experiência
A6	Administração	Financeira/Contábil	7 meses	Sem experiência

Fonte: os autores (2023)

O contato inicial com os avaliadores se deu por meio de um *e-mail* enviado para sete pessoas explicando o objetivo da pesquisa e convidando-os para avaliar o vídeo. Foi estabelecido um prazo para resposta ao *e-mail*, sendo que seis pessoas responderam o *e-mail* dentro do prazo e aceitaram participar do estudo. Em seguida,

eles receberam um novo *e-mail* com o link de uma pasta no *Google Drive* contendo o vídeo e uma ficha para a avaliação do vídeo. Os avaliadores tiveram o prazo de sete dias para assistir ao vídeo, preencher a ficha de avaliação e enviar a ficha preenchida por *e-mail* para a pesquisadora. A avaliação consistia em assistir ao vídeo e preencher a ficha de avaliação indicando se cada passo, identificado pela análise de tarefas, estava presente ou não no vídeo, nas duas partes do vídeo (descrição e exemplo). Além disso, os avaliadores também foram solicitados a avaliar alguns elementos visuais e textuais do vídeo, tais como: se os aspectos visuais do vídeo estavam agradáveis; se o tamanho e tipo da fonte estavam adequados; se a redação dos textos do vídeo estava compreensível; se o áudio do vídeo estava compreensível e, se após a exposição ao vídeo, eles se sentiam aptos a aplicar o DTT. Também houve um espaço para os avaliadores, caso achassem necessário, deixassem algum comentário ou observação sobre aspectos que achassem pertinentes.

Resultados

As ações que foram apresentadas no ensino da habilidade de imitação motora grossa foram: bater palmas, levantar os braços e tocar o nariz. Considerando que a imitação motora grossa pode ser compreendida como a reprodução do mesmo movimento motor apresentado pelo(a) terapeuta (BAER; PETERSON; SHERMAN, 1967), as respostas-alvo desta tarefa foram operacionalizadas de modo que o vídeo explicasse quais respostas poderiam ser consideradas corretas e seguidas de consequências reforçadoras. A resposta de bater palmas foi definida como estando as palmas das mãos abertas, juntar as palmas das duas mãos de modo que se produza um som audível. A resposta de levantar os braços foi definida como levantar as duas mãos simultaneamente acima da cabeça com os braços esticados. E a resposta de tocar o nariz foi definida como colocar o dedo indicador, de qualquer uma das mãos, na ponta do nariz.

Em relação à análise de tarefas, 11 passos foram identificados como sendo necessários para a implementação correta do DTT no ensino da habilidade de imitação motora grossa. Os passos são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Análise de tarefas para a implementação do DTT

Passos necessários para a implementação do DTT
1 - Olhar a folha de registro para identificar a ação motora a ser apresentada na primeira tentativa (por exemplo: bater palmas).
2 - Obter a atenção da criança (fazer contato visual com ela e dizer “olha para mim”).
3 - Fornecer a instrução “faça isto”.
4 – Apresentar o movimento que deverá ser imitado.
5 - Aguardar 5 segundos pela resposta da criança.
6 – Em caso de resposta correta, elogiar.
7 – Em caso de uma resposta incorreta, apresentar a próxima tentativa.
8 – Registrar a resposta da criança na folha de registro.
9 – Fornecer o intervalo entre tentativas de 5 segundos.
10 – Repetir os passos anteriores para as demais tentativas até completar o número de tentativas indicadas na folha de registro.
11- Registrar o número de respostas corretas e incorretas e calcular a porcentagem de acertos.

Fonte: os autores (2023)

Os passos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, apresentados no Quadro 1, foram considerados necessários para a implementação do DTT, uma vez que foram os que apareceram com mais frequência nos estudos consultados durante a realização da análise de tarefas. Além disso, eles foram adaptados para o ensino de imitação motora grossa, habilidade que seria demonstrada no vídeo.

Vale destacar que o Passo 1 (olhar a folha de registro para identificar a ação motora a ser apresentada na primeira tentativa), apesar de não ter aparecido em nenhum estudo, foi incluído para orientar a pessoa que será exposta ao vídeo a consultar a folha de registro antes de iniciar cada tentativa. Isto porque, ao se ensinar três diferentes respostas em um conjunto de tentativas, é importante que cada resposta apareça o mesmo número de vezes neste conjunto de tentativas, e a folha deve ser previamente

elaborada de modo a garantir que esta orientação seja seguida no momento da implementação do procedimento. O Passo 2 (obter a atenção da criança) foi incluído com base nos estudos de de Souza *et al.* (2022), Gauert *et al.* (2022), Geiger *et al.* (2018), Hillman *et al.* (2021) e Guimarães *et al.* (2021). O Passo 3 (apresentar uma instrução clara) foi um dos que mais apareceram nos estudos analisados, sendo mencionado em oito estudos (CAMPANARO; VLADESCU, 2023; CARIVEAU *et al.*, 2020; de SOUZA *et al.*, 2022; GEIGER *et al.*, 2018; GERENCSEK *et al.*, 2018; HILLMAN *et al.*, 2021; LUCK *et al.*, 2018; SUMP *et al.*, 2018). A instrução “Faça isto” foi utilizada em virtude de sua compatibilidade com a habilidade que seria ensinada, a imitação motora grossa. O Passo 4 (apresentar o movimento que será ensinado) foi adaptado dos estudos de Higgins *et al.* (2022), Lerman *et al.* (2020) e Luck *et al.* (2018), os quais descreveram este passo como “apresentar os materiais (figuras ou objetos) descritos na folha do programa em cada tentativa”. Como no presente estudo, a habilidade a ser ensinada é a imitação motora grossa, a adaptação realizada foi substituir os materiais que funcionam como estímulos discriminativos em tarefas de discriminação pelas ações a serem imitadas. O Passo 5 (aguardar 5 segundos pela resposta da criança), foi mencionado em quatro estudos (CLAYTON; HEADLEY, 2019; GEIGER *et al.*, 2018; GERENCSEK *et al.*, 2018; SUMP *et al.*, 2018). Os Passos 6 e 7 (apresentar consequências para respostas corretas e incorretas) são componentes característicos do DTT e apareceram em todos os estudos analisados. O Passo 8 (registrar a resposta da criança na folha de registro) também é característica comum aos procedimentos baseados na ABA e foi incluído em sete estudos (CLAYTON; HEADLEY, 2019; de SOUZA *et al.*, 2022; GEIGER *et al.*, 2018; HIGGINS *et al.*, 2023; HILLMAN *et al.*, 2021; LERMAN *et al.*, 2020; LUCK *et al.*, 2018). O Passo 9 (fornecer intervalo entre tentativas) também é um componente característico do DTT, embora tenha aparecido em apenas três estudos (CLAYTON; HEADLEY, 2019; HIGGINS *et al.*, 2023; LUCK *et al.*, 2018). O passo 10 (repetir os passos anteriores para as demais tentativas) foi

incluído como uma instrução para os participantes se guiarem em relação ao número de tentativas a serem conduzidas para completar um bloco. O passo 11 (registrar o número de respostas corretas e incorretas e calcular a porcentagem de acertos) é uma característica comum da ABA para avaliar a eficácia da intervenção com base nos dados coletados.

Em relação à validação do vídeo, todos os avaliadores concordaram que os 11 passos estavam presentes tanto na descrição quanto no exemplo, e que o vídeo estava adequado para o ensino da implementação do DTT. Em relação aos comentários e sugestões, A3 comentou acerca do Passo 1: “Talvez ficasse mais significativo colocar na folha de registro, além do nome, uma breve descrição escrita do programa. Isso irá facilitar a implementação por parte do público menos experiente”. Essa alteração não foi realizada, pois o foco do vídeo era o ensino da implementação do DTT, e não nas habilidades de ler e identificar os componentes de um programa de ensino. Acerca do Passo 6, A3 comentou: “O vídeo mostrou o elogio como reforçador, mas ele poderia deixar mais claro que o reforçador vai depender do interesse da criança”. A parte de descrição do vídeo foi modificada de modo a acatar esta sugestão. Para isso, foi inserida uma explicação sobre os tipos de reforçadores que poderiam ser utilizados como consequência para respostas corretas e que estes são particulares para cada pessoa. Sobre o Passo 8, A2 comentou: “A forma de mostrar detalhadamente o preenchimento da folha foi bem significativa, sobretudo para aplicadores menos experientes ou leigos”. Em relação ao Passo 9, A1 comentou: “Embora aqui um exemplo não seja tão necessário (somente a descrição dá conta desse passo), talvez seja interessante colocar um relógio ou timer com a contagem regressiva de 5 segundos, apenas para ilustrar visualmente esse passo”. Para acatar esta sugestão e ilustrar visualmente o Passo 9 no exemplo exibido no vídeo, foi incluída uma pausa logo após a apresentação da consequência e inserida uma tarja contendo a informação “Intervalo entre tentativas de 5 segundos”. A3 também comentou: “O local onde foi gravado o

vídeo não é atrativo. A mesa era muito grande e a criança estava sentada de forma desconfortável, não demonstrando interesse no que estava fazendo”. O exemplo exibido no vídeo foi regravado de modo a acatar esta sugestão, sendo que, na regravação, tentou-se um melhor enquadramento da mesa, a posição da criança na cadeira foi ajustada para que ela ficasse mais alta, e a criança foi orientada a comemorar gestualmente os acertos nas tentativas, demonstrando um maior engajamento na tarefa.

Em relação à análise dos aspectos visuais na parte da descrição, A6 comentou: “Está bem didático”, enquanto A3 comentou: “Acho que poderia ter usado menos textos, focado mais em palavras chaves, até porque a narradora já estava falando”. A descrição não foi alterada porque um dos objetivos do vídeo era justamente ter elementos textuais e auditivos. Sobre se sentir apto para implementar o DTT após a exposição ao vídeo, A4 informou que não se sentia apta, pois “Não sou profissional da área e não tenho conhecimento teórico e nem prático sobre o assunto”. A3 comentou que “seria importante fazer outros vídeos demonstrando situações de correções das tentativas”. Os demais avaliadores afirmaram que se sentiam aptos a implementar o DTT após a exposição ao vídeo.

Discussão

O objetivo do presente estudo foi produzir e validar um vídeo para ensinar a implementação do DTT.

A despeito da vasta literatura sobre o ensino de profissionais e de pais para a implementação do DTT por meio de videomodelação (ex., BARBOZA *et al.*, 2019; HIGBEE *et al.*, 2016; NOSIK; WILLIAMS, 2011), não foi encontrado nenhum estudo que tenha descrito algum processo de validação do vídeo utilizado.

Um dos poucos estudos que descreveu uma validação semelhante à realizada pelo presente estudo foi o de Mota *et al.* (2021), que teve como objetivo verificar os efeitos da videomodelação sobre a condução de uma avaliação de preferência

com pares de estímulos por quatro professoras de crianças com TEA. A validação do vídeo foi realizada por meio de sua análise por seis profissionais de diferentes áreas, sendo que apenas um deles era analista do comportamento. No presente estudo, três avaliadores eram analistas do comportamento e tinham experiência com DTT e os outros três tinham *expertise* nas áreas de Educação Física, Administração e Direito. O fato de o conjunto de avaliadores do presente estudo ser composto tanto de analistas do comportamento quanto de pessoas de diferentes áreas constitui um avanço em relação ao estudo de Mota *et al.* (2021), e aumenta a confiabilidade de que o vídeo tenha sido analisado tanto em relação a aspectos teóricos e metodológicos da ABA quanto em relação à linguagem utilizada e às explicações fornecidas, as quais devem ser compreendidas por todas as pessoas, inclusive por aquelas sem conhecimento de ABA.

Entretanto, o relato dos avaliadores não é suficiente para atestar a efetividade do vídeo. É necessário também utilizá-lo para ensinar pais de crianças com TEA e profissionais de diferentes áreas a implementarem o DTT a fim de verificar se a exposição a ele leva a uma aplicação correta deste procedimento. Estudos futuros poderiam utilizar o vídeo como única estratégia de ensino e em combinação com outras estratégias, por exemplo, como um dos componentes do BST a fim de verificar seus efeitos na condução da avaliação.

A produção e validação do vídeo, realizadas no presente estudo, contribui para o avanço na literatura da área e para a prática dos profissionais que trabalham com pessoas com TEA. Isso porque a utilização de vídeos possibilita que treinamentos sejam realizados com um grande número de profissionais de forma simultânea e com uma baixa carga horária e custo financeiro. É válido ressaltar que, como este vídeo foi produzido para fins de ensino, ele poderá sofrer alterações no decorrer do tempo, principalmente com o avanço na literatura da área. Além disso, é importante que as pessoas que utilizem este recurso para ensino complementem o conhecimento sobre este procedimento de ensino

de outras formas, pois há habilidades que não foram ensinadas no presente vídeo e que podem fazer parte do DTT, como o uso de dicas e os procedimentos de correção de erros.

Referências

ALEXANDRE, N. M.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011.

BAER, D. M.; PETERSON, R. F.; SHERMAN, J. A. The development of imitation by reinforcing behavioral similarity to a model. **Journal of Experimental Analysis of Behavior**, v. 10, p. 405-416, 1967.

BARBOZA, A. A.; COSTA, L. C. B.; BARROS, R. S. Instructional videomodeling to teach mothers of children with autism to implement discrete trials: A systematic replication. **Temas em Psicologia**, v. 27, p. 795-804, 2019.

CAMPANARO, A. M.; VLADESCU, J. C. Using computer-based instruction to teach implementation of discrete trial instruction: A replication and extension. **Behavior Analysis in Practice**, v. 16, p. 307-311, 2023. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00731-7>

CARIVEAU, T.; MONTILLA, A. L. C.; BALL, S.; GONZALES, E. A preliminar analysis of equivalence-based instruction to train instructors to implement discrete trial teaching. **Journal of Behavioral Education**, v. 29, p. 787-805, 2020.

CAROLL, R. A.; JOACHIM, B. T.; ST PETER, C. C.; ROBINSON, N. A comparison of error-correction procedures on skill acquisition during discrete-trial instruction. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 48, n. 2, p. 257-273, 2015.

CARVALHO FILHO, A. M.; WARREN, E. M. C.; MEDEIROS, I. C. F.; MELO, E. P. R.; WYSZOMIRSKA, R. M. A. F.; SANTOS, A. A.

Creation and validation of and educational video about the importance of the preanesthetic consultation. **Creative Education**, v. 11, n. 5, p. 834-844, 2020.

CLAYTON, M.; HEADLEY, A. The use of behavioral skills training to improve staff performance of discrete trial training. **Behavioral Interventions**, v. 34, n. 1, p. 136-143, 2019.

COOPER, J. O; HERON, T. E; HEWARD, W. L. **Applied Behavior Analysis**. 3.ed. Upper Saddle River, Nj: Pearson/Merrill-Prentice Hall, 2019.

DE SOUZA, D. J. M.; ROBERTSON, C. L.; RÉ, T. C. A cultural generalization: An effective training for staff integrity on DTT in the application of the PEAK in Brazil. **Behavior Analysis in Practice**, 2022.

DELFS, C. H.; CONINE, D. E.; FRAMPTON, S. E.; SHILLINGSBURG, M. A.; ROBINSON, H. C. Evaluation of the efficiency of listener and tact instruction for children with autism. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 47, n. 4, p. 793-809, 2014.

DELIPERI, P.; VLADESCU, J. C.; REEVE, K.; REEVE, S.; DEBAR, R. Training staff to implement a paired-stimulus preference assessment using vídeo modeling with voiceover instruction. **Behavioral Interventions**, v. 30, p. 314-332, 2015.

DELLI BOVI, G. M.; VLADESCU, J. C.; DEBAR, R. M.; CARROLL, R. A.; SAROKOFF, R. A. Using video modeling with voice-over instruction to train public school staff to implement a preference assessment. **Behavior Analysis in Practice**, v. 10, n. 1, p. 72-76, 2017.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO. **Documento de área: Ensino**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação, Brasil, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf

DOWRICK, P. W. *Practical guide to using video in the behavioral sciences*. 1.ed. New York: Wiley, 1991.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA.

Guia metodológica y vídeo de validacion de materiales, 2003.

Disponível em [https://www.unicef.org/peru/media/%202436/file/Video%20Validaci%C3%B3n%20de%20Material%20es.pdf%20Gol%20diamond,%20I.%20\(1966\).%20Perception,%20language,%20and%20conceptualization](https://www.unicef.org/peru/media/%202436/file/Video%20Validaci%C3%B3n%20de%20Material%20es.pdf%20Gol%20diamond,%20I.%20(1966).%20Perception,%20language,%20and%20conceptualization).

GAUERT, S.; RITTENHOUSE-CEA, H.; RITTENHOUSE-SHAW, K. Parent implementation of DTT following telehealth instruction. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2022.

GEIGER, K. B.; LEBLANC, L. A.; HUBIK, K.; JENKINS, S. R.; CARR, J. E. Live training versus e-learning to teach implementation of listener responder programs. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 51, n. 2, p. 220-235, 2018.

GERENCSEK, K. R.; HIGBEE, T. S.; CONTRERAS, B. P.; PELLEGRINO, A. J.; GUNN, S. L. Evaluation of interactive computerized training to teach paraprofessionals to implement errorless discrete trial instruction. **Journal of Behavioral Education**, v. 27, n. 4, p. 461-487, 2018.

GUIMARÃES, M. S. S.; SILVA, A. J. M.; KEUFFER, S. I. C.; MARTINS, T. E. M.; SOUZA, C. B. A.; BARROS, R. S. T. Treinamento de profissionais para implementação de Ensino por Tentativas Discretas a crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Comportamental**, v. 29, n. 2, p. 81-89, 2021.

HIGBEE, T. S.; APORTA, A. P.; RESENDE, A.; NOGUEIRA, M.; GOYOS, C.; POLLARD, J. S. Interactive computer training to teach discrete-trial instruction to undergraduates and special educators in Brazil: A replication and extension. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 49, n. 4, p. 780-793, 2016.

HIGGINS, W. J.; FISHER, W. W.; HOPE, A. L.; VELASQUEZ, L. Evaluation of a telehealth training package to remotely teach caregivers to conduct discrete-trial instruction. **Behavior Modification**, v. 47, n. 2, p. 380-401, 2023.

HILLMAN, C. B.; LERMAN, D. C.; KOSEL, M. L. Discrete-trial training performance of behavior interventionists with autism spectrum disorder: A systematic replication and extension. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 54, n. 1, p. 374-388, 2021.

KRSTOVSKA-GUERRERO, I.; HONES, E. A. Joint attention in autism: Teaching smiling coordinated with gaze to respond to joint attention bids. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, p. 93, n. 93-108, 2013

LERMAN, D. C.; LUCK, K. M.; SMOTHERMON, S.; ZEY, B. A.; CUSTER, T.; SMITH, L. D. Training of paraprofessionals by their classroom teachers: A descriptive evaluation of pyramidal training outcomes. **Journal of Behavioral Education**, v. 29, n. 4, p. 675-698, 2020.

LOVAAS, O. I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. **Journal of Consulting & Clinical Psychology**, 55, 3-9, 1987.

LOVAAS, O. I. **Teaching developmentally disabled children:** The me book. 1.ed. Baltimore: University Park Press, 1981.

LUCK, M. K.; LERMAN, D. C.; WU, W. L.; DUPUIS, D. L.; HUSSEIN, L. A. A comparison of written, vocal, and video feedback when training teachers. **Journal of Behavioral Education**, v. 27, n. 1, p. 124-144, 2018.

MACDUFF, G. S.; KRANTZ, P. J.; MCLANNAHAN, L. E. Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. In C. MAURICE, G & GREEN, R. M. Foxx (Eds.), **Making a difference:** Behavioral intervention for autism. 1.ed., pp. 37-50. PRO-ED, 2001.

MOTA, F. S. **Confecção e avaliação de um vídeo para ensinar professores a identificarem as preferências de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.** 2020. 74 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

MOTA, F. S.; RIBEIRO, D. M.; MARQUES, L. B. Produção e validação de um vídeo para ensinar a condução de avaliação de preferência. **Acta Comportamental**, v. 29, n. 3, p. 25-45, 2021.

NOSIK, M. R.; WILLIAMS, W. L. Component evaluation of a computer-based format for teaching discrete trial and backward chaining. **Research in Developmental Disabilities**, n. 32, v. 5, p. 1694-1702, 2011.

REED, F. D. D.; BLACKMAN, A. L.; ERATH, T. G.; BRAND, A.; NOVAK, M. D. Guidelines for using behavioral skills training to provide teacher support. **Teaching Exceptional Children**, n. 50, v. 6, p. 373-380, 2018.

ROMER, K.; VLADESCU, J. C.; MARANO, K. E.; REEVE, S. A.; SIDENER, T. M.; CAMPANARO, A. M. The influence of observations and ratings on implementation of discrete trial instruction. **Journal of Applied Behavior**, v. 55, n. 4, p. 1639-1651, 2021.

ROSALES, R.; GONGOLA, L.; HOMLITAS, C. An evaluation of video modeling with embedded instructors to teach implementation of stimulus preference assessments. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 48, n. 1, p. 209-214, 2015.

RUBIO, D. M.; BERG-WEGER, M.; TEBB, S. S.; LEE, E. S. & RAUCH, S. Berg- Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. **Social Work Research**, v. 27, n. 2, p. 94-105, 2003.

STEINBRENNER, J. R.; HUME, K.; ODOM, S. L.; MORIN, K. L.; NOWELL, S. W.; TOMASZEWSKI, B.; SAVAGE, M. N. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism**. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020. Recuperado de <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>

SUMP, L. A.; RICHMAN, D. M.; SCHAEFER, A. M.; GRUBB, L. A.; BREWER, A. T. Telehealth and in-person training outcomes for novice discrete trial training therapists. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 51, n. 3, p. 466-481, 2018.

Acessibilidade de livros didáticos: reflexões sobre a produção de materiais inclusivos na educação brasileira

Hevelyn Oliveira da Silva
Universidade Federal de Alagoas

Nayanne Loide da Silva Camêlo
Universidade Federal de Alagoas

Leonardo Brandão Marques
Universidade Federal de Alagoas

Daniela Mendonça Ribeiro
Universidade Federal de Alagoas

Alan Pedro da Silva
Universidade Federal de Alagoas

Introdução

O direito das crianças à educação inclusiva é amplamente sustentado pelo direito internacional dos direitos humanos. Nas últimas décadas, o conceito de educação inclusiva angariou significativo reconhecimento global, levando a mudanças substanciais nas políticas e abordagens para a educação de todas as crianças. Em particular, a adoção de medidas que garantam acessibilidade de estudantes dos mais variados perfis de percepção e operação é de suma importância para promover uma sociedade justa e imparcial, reconhecendo e atendendo às necessidades distintas dos indivíduos, notadamente aqueles com deficiências. A relevância da acessibilidade em relação a esse objetivo é ressaltada

na Declaração de Salamanca (1994), que angariou o apoio da maioria dos países dentro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) por meio de seu endosso ou alinhamento com a legislação referente à educação especial.

Ainda com relação à visão internacional compartilhada sobre esse tema, os princípios posteriormente endossados pelo Quadro de Ação de Dakar (2000) não abordam explicitamente o conceito de "acessibilidade" em relação às acomodações físicas ou digitais comumente discutidas no campo da educação especial. No entanto, o documento coloca ênfase significativa na importância da inclusão e equidade na educação, que podem ser indiretamente vinculadas à noção de acessibilidade.

Esta pesquisa fundamenta-se no princípio constitucional que assegura a cada indivíduo brasileiro o inalienável direito de acesso a uma educação de alto padrão (BRASIL, 2009).

Segundo Crahay e Baye (2000), no decorrer da história o princípio de justiça para educação básica brasileira, no que se refere às políticas educacionais, vêm sendo influenciadas por três distintas ideologias pedagógicas.

Quadro 1: Princípios de Justiça e Ideologias Pedagógicas na Educação Brasileira

Ideologia Pedagógica	Princípio de Justiça	Características e Críticas
Igualdade de Oportunidades	Meritocracia	Baseada na crença de dons inatos e desigualdades individuais.
		Contrariar a noção de direito subjetivo.
		Falta de fundamentação científica para dons inatos.
Igualdade de Tratamento	Crítica à Meritocracia	Crítica à abordagem meritocrática.
		Alerta para o risco de agravar desigualdades ao tratar iguais.
		Enfatiza a importância de considerar disparidades subjacentes.
Ideologia da Igualdade de Conhecimentos Adquiridos	Justiça Corretiva	Crença na capacidade de todas as crianças.
		Considerar qualidade das oportunidades e ambiente afetivo.
		Respeito ao ritmo de aprendizagem.

	Busca a distribuição equitativa da educação, independente de méritos.
--	---

Ao examinarmos o cenário atual, percebe-se a necessidade de promover a acessibilidade em materiais educacionais digitais. A convergência entre conteúdo textual, visual e interativo exige abordagens que garantam a igualdade de acesso e eficácia educativa dos recursos educacionais a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades. Nesse contexto, a tecnologia oferece ferramentas inovadoras, desde a avaliação automatizada de conformidade até a criação de alternativas acessíveis para elementos visuais e interativos.

O objetivo deste trabalho é fundamentar os critérios de avaliação de acessibilidade para livros e recursos didáticos, consolidando e adaptando critérios de acessibilidade já existentes. Ao unir as melhores práticas e diretrizes em áreas como acessibilidade digital, design inclusivo e padrões de legibilidade, buscamos criar um recurso que possa ser usado por educadores, editores e demais interessados para garantir que os livros didáticos sejam acessíveis a todos os estudantes. Esta lista de verificação visa unir os critérios de acessibilidade para Avaliação da Maturidade de Acessibilidade de Materiais Didáticos e contribuir para a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades educacionais, tornando os livros didáticos uma ferramenta eficaz de aprendizagem para um público diversificado.

Breve histórico das normas de acessibilidade

Há um histórico relevante para pensar o percurso dos esforços sobre acessibilidade de recursos digitais, que acabam por influenciar a acessibilidade de recursos educacionais. Um ponto de partida relevante foi a aprovação do *Americans with Disabilities Act* (ADA), em 1990, tornando discriminação por deficiência ilegal em todos os setores públicos norte-americanos, incluindo emprego, educação, transporte e acomodações. O DOJ dos EUA publicou um

ANPRM sobre as diretrizes de acessibilidade do site ADA em 2010. O DOJ indicou seu desejo de criar regulamentos que exigem acessibilidade do site de acomodação pública. Em 2015, o DOJ emitiu uma Declaração de Prioridades Regulatórias propondo regulamentos de acessibilidade do site ADA em 2016. O DOJ posteriormente retirou o ANPRM e adiou os padrões de acessibilidade do site.

Em seguida o WCAG 2.1 foi proposto pelo consórcio W3C, que rege os principais padrões técnicos de interoperabilidade na web. Essa norma adicionou critérios de sucesso para tecnologias emergentes e dispositivos móveis em 2018. Sua inovação reside na adição de critérios de sucesso, dos artefatos acessíveis, para pessoas com deficiências cognitivas e de aprendizagem. No ano seguinte, em 2019, o Conselho de Acesso dos EUA atualizou seus critérios de acessibilidade ICT da Seção 508. Os novos padrões se aplicam a agências federais e contratados e seguem o WCAG 2.0 e 2.1. Em paralelo a esses esforços, a Diretiva de Acessibilidade Web da UE de 2016 exigia que todos os sites e aplicativos móveis do setor público fossem acessíveis até 23 de setembro de 2019. Enquanto na Europa, a Norma EN 301 549, baseada no WCAG 2.1, aplicou a diretiva para os países membros.

Partindo de uma perspectiva menos técnica, no sentido de promover padrões e recomendações de acessibilidade, a UNESCO e o UNICEF têm trabalhado conjuntamente nessa frente. A UNESCO tem diretrizes para professores e formuladores de políticas sobre educação inclusiva. Os princípios enfatizam uma educação justa para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. A publicação intitulada "Diretrizes para Livros Didáticos Inclusivos: Usando Linguagem e Conteúdo Inclusivos em Livros Didáticos para Todos os Alunos"¹ foi lançada conjuntamente pela UNICEF e pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) no ano de 2017. As diretrizes oferecem recomendações práticas para o

¹ Guidelines for Inclusive Textbooks: Using Inclusive Language and Content in Textbooks for Every Learner.

desenvolvimento de livros didáticos inclusivos que atendem efetivamente às diversas necessidades de todos os alunos, incluindo indivíduos com deficiências.

Além disso, a UNICEF tem promovido ativamente a implementação de leis e regulamentos que facilitam a criação e disseminação de materiais educacionais inclusivos, visando especificamente crianças com deficiências. Por exemplo, no contexto do Malawi, a UNICEF colaborou com o Ministério da Educação para formular políticas e diretrizes voltadas para a criação de materiais educacionais inclusivos, especificamente adaptados para atender às necessidades de crianças com deficiências.

De modo geral, a UNICEF tem estado na vanguarda do discurso global em torno da implementação de um Livro Didático Digital Universal. Desde 2019, houve o desenvolvimento e disseminação de Kits de Ferramentas, padrões EPUB e recomendações relacionadas à acessibilidade de livros e livros didáticos digitais. É especialmente relevante para o presente trabalho as iniciativas de livros didáticos da UNICEF, pois aumentaram a conscientização sobre a necessidade de materiais educacionais inclusivos e acessíveis para crianças com deficiência. A UNICEF trabalha para fornecer educação igual para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, formulando diretrizes, promovendo o desenvolvimento de livros didáticos acessíveis, pressionando por leis e regulamentos, e apoiando a construção de capacidades e treinamento.

Livros Didáticos Acessíveis

Percebemos que ainda há escassez de livros acessíveis para pessoas com deficiência ou transtornos globais no Brasil. Essa lacuna também é evidente nas instituições envolvidas na produção desses materiais, com poucas opções que contemplam todos os formatos acessíveis. É fundamental garantir o acesso à literatura, aos livros e à leitura para assegurar os direitos humanos

fundamentais, como educação, cultura, lazer, acesso à informação, liberdade, opinião e expressão (ENAP, 2020, p. 5).

Este estudo compartilha a visão de que as características técnicas da acessibilidade de recursos digitais, que são o foco das operações de padronização do IAO são apenas parte do quadro, e que os verdadeiros determinantes da acessibilidade da web são variáveis políticas, sociais e outras variáveis contextuais.

Considerando a relevância do material didático e sua evolução ao longo da história, grande parte desse progresso pode ser atribuído aos esforços recentes do país por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (ZAMBON E TERRAZZAN, 2013). O PNLD tem uma longa história que remonta a 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro do Brasil. Isso foi feito com o objetivo de melhorar a produção e distribuição de livros didáticos nacionais. A criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938 foi um marco significativo na paisagem educacional do Brasil, pois assumiu a tarefa de supervisionar a produção e distribuição de livros didáticos (Batista, 2003). Com o tempo, as iniciativas do governo federal relacionadas aos livros didáticos passaram por transformações progressivas e adotaram novas estruturas até a criação do PNLD em 1985. No entanto, é importante notar que a execução do PNLD naquela época era diferente de como é implementado hoje (FREITAG, MOTTA & COSTA, 1989).

A estrutura atual do PNLD foi formulada em 1996, quando o Ministério da Educação do Brasil (MEC) instituiu um procedimento de avaliação para livros didáticos disponíveis para escolas públicas através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os editores são obrigados a registrar suas obras, que então passam por um procedimento de avaliação administrado pelo Departamento de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O Guia do Livro Didático (Coleções de Livros Aprovados pelo PNLD) apresenta apenas coleções de livros e livros didáticos que foram oficialmente aprovados. Os educadores podem explorar uma visão

geral concisa de cada coleção autorizada de livros, acessar amostras digitais e ler avaliações fornecidas pelos especialistas do MEC. Após o estudo e um período subsequente de acesso aberto, os educadores têm a autoridade para selecionar os livros didáticos que serão enviados pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento Educacional (FNDE) para escolas públicas em todo o país.

Um livro didático digital acessível é um recurso educacional projetado para atender às necessidades de estudantes com diferentes habilidades e necessidades de aprendizado. Esses livros são desenvolvidos levando em consideração a acessibilidade, tornando o conteúdo compreensível e utilizável para uma ampla variedade de alunos, proporcionando a todos a oportunidade de acessar e compreender o conteúdo de maneira eficaz (ENAP, 2020).

O referido material acessível deve apresentar uma linguagem clara e uma organização lógica para facilitar a compreensão dos alunos. O suporte visual, como imagens e gráficos, deve ser utilizado de forma adequada, com formatação legível e espaçamento adequado. Além disso, o livro pode oferecer adaptações para necessidades especiais, como versões em áudio ou legendas. É essencial utilizar uma linguagem inclusiva, respeitando a diversidade, e fornecer atividades práticas que atendam diferentes estilos de aprendizado (WCAG, 2018; CAST, n.d; MOTTA, 2016).

Através desse conhecimento foi possível perceber quais os principais critérios que deveriam compor o checklist.

Estado da Arte dos critérios avaliativos de acessibilidade de materiais didáticos

Nesta etapa apresenta-se o resultado parcial de um estudo descritivo de caráter qualitativo que explora a acessibilidade de materiais didáticos; e por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica baseada em dados, como Google Acadêmico, Portal Capes, Eric e outras. A fim de desenvolver uma checklist para a

avaliação de materiais didáticos digitais acessíveis, dividiu-se o projeto em 4 fases de desenvolvimento:

- Fase 1: Revisão bibliográfica. Iniciamos o projeto com um estudo bibliográfico, levantando materiais (artigos, sites, teses, diretrizes e leis) nas bases de dados SciELO, Lilacs, Medline, Pubmed e Google.

- Fase 2: Planejamento e elaboração do checklist. Nessa etapa, selecionamos os critérios mais relevantes para a avaliação de acessibilidade em materiais didáticos, com base na revisão da literatura. Consideramos critérios relacionados à usabilidade, comunicabilidade, adaptação a tecnologias assistivas e outros aspectos importantes para garantir a acessibilidade dos materiais.

- Fase 3: Capacitação em Audiodescrição e Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG). Identificamos a necessidade de aprofundar o conhecimento teórico e prático sobre temas essenciais para o desenvolvimento de materiais digitais acessíveis. Através dessa capacitação, determinamos os critérios a serem incluídos no checklist.

- Fase 4: Criação e sistematização do checklist. Estabelecemos critérios baseados nos princípios e diretrizes da WCAG para cada sugestão do checklist, indicando o grau de atendimento às diretrizes de acessibilidade.

Discussão de dados

A acessibilidade é a garantia de condições adequadas para que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possam utilizar espaços, equipamentos, serviços, informações e comunicações com segurança e autonomia. A legislação brasileira, como a Lei nº 10.098 de 2000 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015, estabelece normas e critérios para promover a acessibilidade e tornar os ambientes e recursos mais inclusivos. A LBI também destaca a importância de disponibilizar livros digitais acessíveis, que possam ser utilizados por meio de softwares leitores de telas, ampliação de caracteres, braille ou outras tecnologias assistivas.

Reconhecemos o impacto da LBI na luta contra as barreiras sociais, pedagógicas, atitudinais, estruturais, físicas e tecnológicas, e é possível perceber nos dias atuais uma carência de recursos acessíveis, e de pessoas aptas à adaptação, construção e manuseio de materiais acessíveis. As grandes dúvidas surgem na gênese da produção: como posso construir um material acessível para que esse estudante tenha autonomia no seu processo de ensino e aprendizagem? Como garantir a acessibilidade ao estudante com deficiência e ao mesmo tempo incluir as pessoas que não têm deficiência ou qualquer transtorno?

A acessibilidade digital ou virtual refere-se à garantia de que todas as pessoas possam acessar, compreender e interagir com computadores e seus recursos. É um conceito abrangente que engloba usabilidade e comunicabilidade. A usabilidade diz respeito à facilidade de navegação e utilização dos recursos disponíveis, incluindo a adaptação às tecnologias assistivas. A comunicabilidade envolve a oferta de uma linguagem clara, direta e de fácil compreensão, evitando o uso de termos complexos, metáforas ou vocabulário pouco familiar (SONZA; NASCIMENTO E EGAMI. 2021)

Dessa forma, a acessibilidade digital ou virtual está alinhada aos princípios da *Universal Design for Learning* (UDL). A UDL é um *framework* educacional que busca promover o acesso equitativo e a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais (ELENCO (2018).

Neste contexto, as Tecnologias Assistivas (TA) são artefatos que buscam promover a acessibilidade para pessoas com deficiência (PCD) em diversos âmbitos, bem como educação, saúde, esportes, lazer, cultura e outros, e são recursos que buscam proporcionar a autonomia das pessoas com deficiência, tornando possível a interação com mundo (VERGARA-NUNES, 2016).

Para pessoas com deficiência visual, em particular, a acessibilidade é essencial para garantir que elas tenham igualdade de oportunidades no mundo da educação e cultura. Nesse contexto, a criação de livros digitais acessíveis proporciona um

papel crucial (NUNES, 2016; (BRAGA; ARAÚJO, 2015; MIETO, JORDÃO, BENETTI, 2018). Definir critérios claros e oferecer diretrizes e exemplos práticos² para a avaliação e correção de problemas é essencial. Além disso, é crucial que todos os envolvidos no processo compreendam plenamente a importância da acessibilidade, a fim de criar materiais de alta qualidade que atendam às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

A aplicação dessas diretrizes não só facilita a vida dos leitores com deficiência visual, mas também promove um ambiente digital mais inclusivo, tornando o acesso à informação e ao conhecimento uma realidade para todos os leitores, aprofundando as razões pelas quais a acessibilidade digital é essencial.

Organização do Checklist

A acessibilidade digital é um tópico amplo, que existem muitos outros aspectos a serem considerados. Para facilitar o processo de avaliação dos livros didáticos foi elaborado um checklist com base nos princípios da UDL e na WCAG. E sempre pensando em como tornar o livro didático acessível.

Os critérios de qualidade serão amparados na *Universal Design for Learning* (UDL). Ao aplicar os princípios da UDL na elaboração das ADs, podemos garantir que elas sejam eficazes na transmissão de informações visuais e na promoção da igualdade de acesso ao conteúdo, e atendam às necessidades de diferentes públicos, incluindo pessoas com deficiência visual (ELENCO 2018).

Os Critérios de Qualidade para materiais didáticos acessíveis, conforme sugerido por diversos pesquisadores e por organizações como *Audio Description Project* (ADP) e o *American Council of the Blind* (ACB), devem incluir os seguintes pontos:

²Manual de Boas Práticas de Acessibilidade em Livros Digitais: <https://drive.google.com/file/d/1e-7P1U8qLXY1-K-4-2vv5dDY1jzgFIUF/view?usp=sharing>

Precisão: os materiais devem ser precisos em termos de conteúdo, informações e representações. Isso é particularmente importante para estudantes com deficiência visual, pois eles dependem muito do texto ou outras formas de apresentação de informações precisas.

Consistência: na apresentação de informações a consistência é vital para facilitar a compreensão e a navegação dos materiais. Garantir que elementos de design, formatação e organização sejam consistentes ao longo dos materiais ajuda os alunos a criar uma estrutura mental coesa. Além disso, a consistência na implementação de recursos de acessibilidade, como segurança de imagens ou alternativas de texto, é fundamental para que os alunos com deficiência visual saibam o que esperar e possam contar com esses recursos.

Clareza: se relaciona com a compreensibilidade do conteúdo. Os materiais devem ser escritos e apresentados de forma clara, evitando jargões desnecessários e linguagem complexa que possam dificultar a compreensão. Para estudantes com deficiência visual, também se estende a descrição detalhada de elementos visuais, como gráficos, imagens e diagramas, garantindo que eles sejam transmitidos de forma compreensível por meio de alternativas textuais ou de áudio.

Concisão: se refere a manter os materiais acessíveis sem sobrecarregar os estudantes com excesso de informações. Os materiais devem fornecer informações relevantes e facilidade de forma eficiente. Ajuda a evitar a sobrecarga sensorial, tornando mais fácil o processamento das informações auditivamente ou através de tecnologia assistiva.

As Diretrizes da UDL 2.2 (2008) oferecem um amplo arcabouço para compreender práticas educacionais com base na neurociência do aprendizado e desenvolvimento. Elas apresentam três princípios primários que devem orientar o desenvolvimento de qualquer currículo:

1. *Fornecer múltiplos meios de representação* (o "o quê" do aprendizado): os estudantes diferem na maneira como percebem e

entendem a informação. Portanto, ofereça várias maneiras de apresentar a informação para garantir a acessibilidade e a compreensão para todos.

2. *Fornecer múltiplos meios de ação e expressão* (o "como" do aprendizado): os estudantes têm diferentes maneiras de navegar pelos ambientes de aprendizado e expressar o que sabem. Oferecer opções para ação e expressão pode aumentar a capacidade dos alunos de demonstrar seu aprendizado.

3. *Fornecer múltiplos meios de engajamento* (o "porquê" do aprendizado): os estudantes têm graus variados de interesse e motivação quando se trata de aprender. Estimular o interesse e a motivação para aprender pode ser alcançado oferecendo múltiplos meios de engajamento.

A combinação dos princípios do UDL com a compreensão dos pontos de precisão, consistência, clareza e concisão, especialmente no contexto do *American Council of the Blind* (ACB), contribuirá para a criação de materiais didáticos acessíveis de alta qualidade, atendendo às necessidades dos alunos com deficiência visual e, ao mesmo tempo, promovendo a igualdade e a inclusão.

Considerando os tais critérios para materiais educativos, podemos derivar uma lista de verificação de critérios para avaliar a qualidade das descrições de áudio de imagens e figuras em livros didáticos. A versão expandida da Lista de Verificação para Avaliação de Materiais Didáticos Acessíveis incluirão ainda outras métricas:

Quadro 2: Lista de Verificação para Avaliação de Materiais Didáticos Acessíveis

Aspecto a Avaliar	Lista de Verificação para Avaliação de Materiais Didáticos Acessíveis
Precisão	As informações fornecidas nos materiais são precisas e atualizadas?
	O conteúdo foi revisado por especialistas no campo relevante?
Clareza	O texto e a apresentação do material são claros e de fácil compreensão?
	São jargões evitados ou terminologia complexa?
Concisão	O material fornece informações relevantes de forma eficiente, sem excesso de detalhes?

	O conteúdo é apresentado de maneira sucinta, mas abrangente?
Consistência	Os elementos de design, formatação e organização dos materiais são consistentes ao longo de todo o material?
	São mantidos padrões de consistência no uso de fontes, cores e layouts?
Posicionamento	Os materiais são organizados de forma lógica e consistente, facilitando a navegação?
	O posicionamento de elementos como títulos, legendas e legendas é eficaz?
Conclusão	O material cobre todos os tópicos e conceitos relevantes de maneira abrangente?
	Não há lacunas importantes no conteúdo?
Validade do Conteúdo	As fontes e referências utilizadas são confiáveis e verificáveis?
	O conteúdo é baseado em evidências sólidas e informações atualizadas?
Engajamento	Os materiais são envolventes e motivadores para os alunos?
	São incluídos elementos que despertam o interesse e mantêm a atenção?
Diversidade e Inclusão	Os materiais refletem uma variedade de perspectivas e experiências culturais, étnicas, sociais e pessoais?
	São evitados estereótipos e preconceitos, promovendo a inclusão?
Interatividade	Os materiais incluem elementos interativos, como atividades práticas, quizzes ou recursos de feedback?
	Os alunos são incentivados a participar ativamente e a aplicar o que estão aprendendo?
Avaliação	As avaliações e tarefas são variadas e flexíveis, permitindo que os alunos demonstrem seu conhecimento de diferentes maneiras?
	As avaliações são justas, imparciais e livres de preconceitos?

Os Benefícios Transformadores dos Livros Acessíveis na Educação e Inclusão

O livro acessível desempenha um papel essencial para democratizar o acesso à informação, conhecimento e cultura para pessoas com deficiência visual. Ao oferecer recursos como audiodescrição de imagens e formatos digitais acessíveis, estes livros permitem que essas pessoas tenham as mesmas

oportunidades educacionais e culturais que as pessoas sem deficiência. Isso promove a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente educacional, auxiliando na aprendizagem e fortalecendo a autoestima dos alunos com necessidades especiais. Além disso, os livros acessíveis ajudam a reduzir o estigma e a criar um ambiente mais inclusivo para todos (GOMES; CALIXTO; SOUZA. 2018).

Ao oferecer recursos visuais, como imagens e gráficos, e adaptar o conteúdo para diferentes estilos de aprendizado, os livros acessíveis estimulam a compreensão e a retenção das informações. Deste modo, estamos eliminando obstáculos não apenas para pessoas com deficiências, mas também para qualquer indivíduo que possa enfrentar desafios relacionados a diferentes áreas de acesso. Esses desafios podem surgir de naturezas diversas, como barreiras físicas, sensoriais, cognitivas, tecnológicas ou sociais (SALTON, DALL AGNO, TURCATTI, 2017).

Segundo Salton, Dall Agno, Turcatti, (2017), para criar um material digital com acessibilidade eficaz, é fundamental garantir que o máximo de pessoas possa acessar, utilizar e compreender o conteúdo de maneira facilitada. Para atingir esse objetivo, é essencial oferecer navegação por teclado, cores de alto contraste, fontes sem serifa, linguagem simples, uso adequado de elementos na página e alternativas para áudio e vídeo. Essas práticas promovem uma experiência digital verdadeiramente inclusiva e compreensível para diversos públicos.

Resultados parciais

Com base nas pesquisas realizadas, desenvolvemos uma checklist³ para avaliação da acessibilidade de livros didáticos. Reconhecemos a necessidade de melhorias e ajustes contínuos,

³ Critérios relevantes para a criação de Checklist de acessibilidade de materiais didáticos digitais: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1nRV5kWrIoFhRFHq7No2l8OI-JyOImbDanP3_1zQIX8U/edit?usp=sharing

planejando criar versões futuras aprimoradas. O processo de criação da checklist é interativo, envolvendo revisões constantes, validação pela equipe e adaptações necessárias. Recomendamos que a versão final do checklist reflita as melhores práticas e diretrizes atualizadas para a avaliação de acessibilidade em materiais didáticos.

A checklist de acessibilidade em livros didáticos digitais é organizada em categorias como estrutura e formatação, uso de multimídia, tipografia e contrastes, navegação e interação, e compatibilidade com tecnologias assistivas e outros problemas potenciais, a qual desempenha um papel fundamental na garantia de que os livros didáticos sejam verdadeiramente inclusivos. Essa organização permite que a equipe de avaliação em acessibilidade concentre seus esforços nas áreas específicas de acessibilidade voltada para livros didáticos digitais, garantindo que nenhum ponto crítico seja negligenciado. Cada item da checklist é embasado em normas, leis e diretrizes importantes, como a Lei de Acessibilidade, as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo da Web (WCAG), *Universal Design for Learning* (UDL), *Audio Description Project* (ADP), *American Council of the Blind* (ACB) e padrões específicos para formatos de livros digitais.

Para realizar o processo de avaliação de acessibilidade de livros didáticos digitais, sua estrutura foi dividida em 5 tipos de análise: Estrutura, links, conteúdo, formulário e outros problemas encontrados. Dentro dessas categorias organizamos os códigos de exclusão seguidas de um texto contendo instruções sobre o código criado.

A análise inicial concentra-se na estrutura do material, verificando se a ordem de leitura visual está alinhada com a verbalização do leitor de telas. Também é observada a organização de listas, níveis de títulos e numeração das páginas. A segunda análise envolve a verificação de links, glossários, notas de rodapé e links internos para garantir que estejam adequadamente descritos e direcionando para o local correto.

A análise seguinte considera o conteúdo de forma geral, abordando temas específicos da obra. Isso inclui a verificação de

fórmulas, gráficos, símbolos matemáticos e descrições de imagens, como desenhos, diagramas, infográficos e fórmulas. Também é importante garantir que o leitor de telas relacione corretamente o título da tabela com o conteúdo das linhas. Além disso, a análise inclui a avaliação do contraste entre o primeiro e o segundo plano das palavras em destaque, títulos, textos, cabeçalhos de tabelas e botões.

A análise de formulários está relacionada aos elementos interativos, como botões com rótulos adequados e que executam a ação esperada, bem como a verificação de formulários e caixas de seleção para garantir que possam ser preenchidos utilizando os leitores de tela. Além disso, é importante manter um espaço destinado ao registro de quaisquer problemas adicionais que possam surgir e que não tenham sido incluídos nos itens previamente descritos. Este espaço é fundamental para a atualização contínua e aprimoramento do checklist de acessibilidade.

A utilização de livros didáticos acessíveis traz benefícios pedagógicos e psicológicos. Esses materiais promovem inclusão, igualdade de oportunidades e fortalecem a autoestima dos estudantes com necessidades especiais. Além disso, facilitam a compreensão e retenção de informações, estimulam a motivação, o engajamento, promovem empatia, melhoram a comunicação, preparam para a vida adulta e impulsionam a inovação tecnológica. Em suma, os livros didáticos acessíveis são essenciais para uma educação inclusiva, permitindo que todos os estudantes participem plenamente do processo de aprendizagem.

A integração dos princípios do Design Universal para Aprendizagem (UDL), das Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo da Web (WCAG) e das recomendações do *American Council of the Blind* (ACB) na construção da checklist para avaliação de materiais didáticos acessíveis resulta em uma abordagem abrangente e multifacetada. Essas diretrizes combinadas garantem que os materiais sejam flexíveis, técnicos acessíveis e, ao mesmo tempo, adaptados às necessidades específicas de estudantes com deficiências visuais. Essa sinergia fortalece a capacidade de avaliar

e aprimorar a acessibilidade dos materiais didáticos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Conclusão

Percebemos que a acessibilidade na educação é uma questão crítica para garantir a inclusão de todos os estudantes; e a criação de um checklist de avaliação de acessibilidade para livros didáticos é uma medida prática e essencial para alcançar esse objetivo. A avaliação de materiais didáticos acessíveis é um processo contínuo e essencial para promover a inclusão e o sucesso de todos os estudantes, e isso implica na necessidade de melhorias e ajustes contínuos, planejando criar versões futuras aprimoradas da checklist.

A colaboração entre os avaliadores e as editoras também pode envolver a conscientização mútua. À medida que os editores compreendem as necessidades e os critérios de acessibilidade, podem criar materiais mais inclusivos desde o início, facilitando a necessidade de correções. Essa parceria realça a importância de manter o foco no usuário final - estudantes e docentes. Garantir que o material didático seja acessível significa que mais estudantes e professores podem se beneficiar da educação, independentemente de suas habilidades e necessidades específicas.

A interação entre avaliadores e editores deve ser construtiva. Isso implica não apenas na identificação de problemas, mas também na sugestão de soluções e na partilha de conhecimento.

Os dados apresentados refletem um progresso positivo na direção de maior acessibilidade, e é importante continuar investindo esforços para garantir que a educação seja realmente inclusiva e equitativa. Concluimos que uma abordagem de design mais inclusivo é acessível e levará a um processo educacional mais satisfatório; e ressaltamos a relevância do processo de análise e avaliação contínua, sendo essencial para a promoção da acessibilidade na garantia de oportunidades de aprender e se desenvolver, independentemente de suas necessidades..

Referências

BRAGA, Klístenes Bastos; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. A audiodescrição aplicada à tradução de videoaulas utilizadas na modalidade de educação a distância no ensino superior. In: VILLELA, Lucinéa Marcelino; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira (Orgs.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior**. Bauru: FC/Unesp, 2015, p. 107. ISBN 978-85-99703-86-1. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Content/Documentos/Nai/recursos-de-acessibilidade.pdf>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009, 12 de novembro.

BRASIL. **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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: abr. 2021.

CONSELHO AMERICANO DE CEGOS (ACB). Disponível em: <https://www.acb.org/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? **Cadernos de Pesquisa**, 2013, v. 43, n. 150, pp. 858-883. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-1574201300300007>>. Epub 14 Mar 2014. ISSN 1980-5314.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. **O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

ELENCO. **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem** versão 2.2. Disponível em <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **Introdução à audiodescrição**. Módulo 4: audiodescrição em livros e publicações. Brasília, DF, 2020.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; SOUZA, Flavia Faissal de. Usabilidade do livro digital acessível a partir das perspectivas do desenho universal da aprendizagem. **LINHA MESTRA**, N.36, p. 553-558, setembro/dezembro de 2018.

MIETO, G.; JORDÃO, G.; BENETTI, M. Inclusão educacional: currículo e acessibilidade. **Educação: Saberes e Práticas**, [s. l.], v. 7, ed. 2, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2024-2027. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-no-01-2022-cgpli-pnld-2024-2027>. Acesso em: 12 out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **Edital de Convocação Nº 01/2021 – CGPLI**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/p>

rogramas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023.
Acesso em: 12 out. 2023.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola:** Abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. ISBN 978-85-7113-724-0.

NUNES, Elton Vergara. **Audiodescrição Didática.** Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/2884/1/Vergara-Nunes-tese.pdf>. Acesso em: out. 2021.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, outubro/dezembro de 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142844>.

SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais.** Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. 108 p. ISBN 978-85-64961-07-4.

SONZA, A. P.; NASCIMENTO, G. F.; EGAMI, B. K. N. Acessibilidade digital. In: MELO, F. R. L. V.; GUERRA, E. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. (Orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade:** reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021, p. 13-25. DOI: 10.52695/978-65-88977-48-4-p13-25. ISBN: 978-65-88977-48-4.

WCAG (World Wide Web Consortium). **WCAG 2.1** - Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web. W3C, 2018. Disponível em: <https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

ZAMBON, L. B.; TERRAZZAN, E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, SciELO Brasil, v. 94, n. 237, p. 585-602, 2013.

Autoras e autores

Alan Pedro da Silva

Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Pesquisador-Fundador do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e Visiting Fellow na Escola de Governo Blavatnik, da Universidade de Oxford.

Alessandra Bonorandi Dounis

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Professora Adjunta do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), com atuação no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal) e no Curso de bacharelado em Terapia Ocupacional.

Ana Paula dos Santos Cavalcante

Graduada em Enfermagem pela Universidade Potiguar - UNP. Pós Graduada em Saúde Pública com Ênfase na Estratégia Saúde da Família pela Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ e Enfermagem do Trabalho pela Faculdade Metropolitana de Ciências e Tecnologia – FAMEC. Docente de Curso técnico em enfermagem.

Bárbara Patrícia da Silva Lima

Doutora em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), com atuação no Pós-Graduação em Saúde da Família (RENASF/FIOCRUZ) e no Curso de bacharelado em Fonoaudiologia. Docente Titular do Centro Universitário - CESMAC.

Bruno Cleiton Macedo do Carmo

Doutor em Educação pela Universidade Federal De Alagoas (UFAL). Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, com atuação no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/Ufal), no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal) e no curso de graduação em Licenciatura em Educação Física.

Carmen Silvia Motta Bandini

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal). Atua nos cursos de graduação da Uncisal e é Docente do Mestrado Ensino em Saúde e Tecnologia (MEST/Uncisal) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal).

Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua como assistente técnico da educação básica, na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Daniela Mendonça Ribeiro

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento Cognição e Ensino (INCT-ECCE). É Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal).

David dos Santos Calheiros

Doutor em Educação Especial, com formação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal). Atua nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado

em Terapia Ocupacional. É Docente do Mestrado Ensino em Saúde e Tecnologia (MEST/UNCISAL) e coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-UfaL).

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha

Doutora em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora e coordenadora do curso de Bacharelado em Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Deise Juliana Francisco

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associado II da UFAL, com lotação no Centro de Educação. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI) e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-UfaL).

Emanuele Mariano de Souza Santos

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal). Atua no curso de Bacharelado em Terapia Ocupacional. É Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-UfaL).

Emanuella Pinheiro de Farias Bispo

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), com atuação no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-UfaL) e no Curso de bacharelado em Terapia Ocupacional. Docente Titular do Curso de Medicina do Centro Universitário - CESMAC.

Enicéia Gonçalves Mendes

Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando como docente no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar.

Gabrielle Alves Lins

Bacharel em Terapia Ocupacional pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

Heloisa Helena Motta Bandini

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Titular da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Atua no curso de Bacharelado em Fonoaudiologia. É Docente do Mestrado Ensino em Saúde e Tecnologia (MEST/UNCISAL) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal).

Hevelyn Oliveira da Silva

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Iara da Silva Braga

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Leonardo Brandão Marques

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). É Docente do Programa

de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal).

Luana Luzia da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). É professora de Ciências da Secretária de Estado e Educação de Alagoas (SEDUC-AL) e Professora-Intérprete de Libras na Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED-Maceió).

Luís Fernando Farias da Silva

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Mara Cristina Ribeiro

Doutorado em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). É Professora Titular da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal). Atualmente, exerce o cargo de Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação na Uncisal e de coordenadora do Programa de Pós-graduação em Saúde da Família da RENASF/FIOCRUZ (Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família) na nucleadora Uncisal. Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal).

Maria Quitéria da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua como professora de Educação Especial no município de Rio Largo/AL.

Marcus Antonio de Oliveira

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/Ufal). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal. Atualmente, atua como Técnico em Assuntos Educacionais, na Ufal, Campus Arapiraca. Coordenador de Graduação do Campus Arapiraca/

Ufal. Professor efetivo de Língua Portuguesa na Escola Estadual Quintella Cavalcanti, Arapiraca-AL.

Nágib José Mendes dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Atua como docente no Curso Letras-Libras da Universidade Federal de Alagoas e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal).

Nayanne Loide da Silva Camêlo

Licenciada em História pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto. Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), com atuação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufal), no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES/Uncisal-Ufal) e no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei – Unesp/Presidente Prudente), como também nos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado).

Rafaela Brandão Almeida Ambrosio

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atua como professora titular 1 do curso de Medicina e Odontologia do Centro Universitário Cesmac.

Remerson Russel Martins

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Associado I, lecionando na graduação junto ao Curso de Medicina da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus de Mossoró, RN. Professor

permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI/UFERSA).

Rosiane de Oliveira Amorim

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua como professora de Educação Física na rede pública de Educação de Alagoas.

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Professora do Instituto de Educação e Esporte da Universidade Federal de Alagoas, com atuação no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Polo Ufal), no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEEES/Uncisal-Ufal) e no Curso de Licenciatura em Educação Física.

Thayana Oliveira Pereira de Souza

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente é supervisora de caso com ênfase em intervenção precoce.

Vivianne de Lima Biana Assis

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal). Docente Titular do Centro Universitário - CESMAC.

Financiamento



Este livro é uma edição comemorativa, alusiva à criação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial – PROPGEES (UNCISAL - UFAL). Nele, os professores-pesquisadores do Programa, junto com outros pesquisadores brasileiros de destaque no campo da Educação Especial, retratam por meio da densidade de pesquisas desenvolvidas, os esforços e compromissos coletivos para proporcionar uma educação de qualidade e acessível a todos.



ISBN 978-65-265-1394-1

