

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Antonia Costa Andrade – (Unifap)
Catarina Carneiro Gonçalves – (UFPE)
Dalila Andrade de Oliveira – (UFMG)
Gabriela Schneider – (UFPR)
Guilherme Veiga Rios – (Inep)
Shirleyde Pereira da Silva Cruz – (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIFE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIFE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Avaliação e acessibilidade: novos desafios para as avaliações em larga escala

Rogério Diniz Junqueira
Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto
(Organizadores)

Em Aberto

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (CGEP)

Priscila Pereira Santos – priscila.santos@inep.gov.br
Ricardo César Blezer – ricardo.blezer@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Joana Darc Ribeiro – joana.ribeiro@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br

REVISÃO

Português

Andréa Silveira de Alcântara
Brenda Josyane dos Santos Souza
Guilherme Ukyo Matos Nakayama
Jéssica Oliveira Carvalho
Josiane Cristina da Costa Silva
Lilian Charlene Saraiva Antunes
Tatyana Alves Conceição

REVISÃO E TRADUÇÃO

Inglês

Gabriel Correa Lima

Espanhol

Ana Claudia de Medeiros Rios

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Aline do Nascimento Pereira
Aline Ferreira de Souza
Clarice Rodrigues da Costa
Nathany Brito Rodrigues

CAPA

Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

APOIO TÉCNICO

Andrea Cidade Marinho

REVISÃO GRÁFICA

Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos

APOIO ADMINISTRATIVO

Sarah Gomes Mota

ESTAGIÁRIOS

Gustavo Adriano Oliveira Barros
Rosália Almeida Pereira

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 850 exemplares

EM ABERTO

Uma revista monotêmica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

BBE/Inep
OEI

Latindex
Edubase/Unicamp

Diadorim IBICT
PKP

Eletronische

Qualis/Capes: Educação – A2

Publicada *online* em 22 de agosto de 2024.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999;
Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015;
Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Avaliação e acessibilidade:
estudos e pesquisas em educação especial

Rogério Diniz Junqueira (Inep)

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto (Unicamp) **19**

enfoque

Qual é a questão?

Acessibilidade nas avaliações em larga escala:
desafios na construção de avaliações inclusivas

Rogério Diniz Junqueira (Inep)

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto (Unicamp) **27**

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Professores e profissionais da educação especial em
documentos do Saeb e do Censo Escolar de 2011 a 2019

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)

Rosângela Gavioli Prieto (USP) **65**

Produção escrita de participantes com transtorno do espectro autista no Exame Nacional do Ensino Médio Ana Paula Berberian (Universidade Tuiuti do Paraná)	85
Enem e direito à acessibilidade: parâmetros para aplicação e correção das redações em braille em correspondência com a escrita manual Juliana Pinheiro Magro (Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte) Sidney Soares Trindade (UFRN) Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (UFRN)	99
Visualização na ponta dos dedos: ampliação da acessibilidade a participantes com deficiência visual e surdocegueira no Enem Andréa Poletto Sonza (IFRS) Daner Silva Martins (IFRS)	119
Práticas de acolhimento na universidade evidenciadas nos discursos de estudantes com transtorno do espectro autista Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (UERJ) Laura Ceretta Moreira (UFPR) Lúcia Pereira Leite (Unesp-Bauru) Vivian Ferreira Dias (UFSC)	147
A Educação Especial e o Censo Escolar: elaboração de metodologia e instrumentos de coleta e processos de controle da qualidade da informação Ana Gabriela Gomes Aguiar (Inep) Sabrina Trica Rocha (Inep)	163
El asesoramiento a docentes en relación con el alumnado con dificultades de lenguaje por parte de los servicios educativos Elisabet Barnils Castany (Universidade de Barcelona, Espanha) Marta Gràcia (Universidade de Barcelona, Espanha)	183

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Acessibilização, inclusão e a reinvenção da escola Serge Ebersold (Universidade de Estrasburgo, OCDE, Comissão Europeia e Agência Europeia) entrevistado por Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)	199
---	------------

resenhas

Educação 4.0 e educação especial: desafios e o oportunidades para a inclusão na era digital

Woqiton Lima Fernandes (IFBA Campus Guanambi) **213**

FÜHR, Regina Candida. *Educação 4.0: nos impactos da quarta revolução industrial*. Curitiba: Appris, 2019. 210 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre educação especial e acessibilidade nas avaliações em larga escala

Bruna Polleto Salton (IFRS)

Antônio Ferreira de Melo Júnior (UFRN) **219**

avaliadores ad hoc 2023 **227**

números publicados **231**

summary

presentation

Assessment and accessibility:
Studies and research on special education

Rogério Diniz Junqueira (Inep)
Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto (Unicamp) **19**

focus

What´s the point?

Accessibility in large - scale assessments:
challenges in building inclusive assessments

Rogério Diniz Junqueira (Inep)
Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto (Unicamp) **27**

points of view

What other experts think about it?

Special education teachers and professionals in the
documents of Saeb and the School Census from 2011 to 2019

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)
Rosângela Gavioli Prieto (USP) **65**

The written production of participants with autism spectrum disorder
in the National High School Exam
Ana Paula Berberian (Universidade Tuiuti do Paraná) **85**

Enem and the right to accessibility: parameters for the application
and correction of Braille essays in correspondence with manual writing
Juliana Pinheiro Magro (Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte)
Sidney Soares Trindade (UFRN)
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (UFRN) **99**

Visualization at the fingertips: expanding accessibility to Enem's
participants with visual impairment and deafblindness
Andréa Poletto Sonza (IFRS)
Daner Silva Martins (IFRS) **119**

Inclusive academic practices displayed in the speeches of students
with autism spectrum disorder
Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (UERJ)
Laura Ceretta Moreira (UFPR)
Lúcia Pereira Leite (Unesp-Bauru)
Vivian Ferreira Dias (UFSC) **147**

Special education and the School Census: developing methodology,
data collection instruments and quality control processes
Ana Gabriela Gomes Aguiar (Inep)
Sabrina Trica Rocha (Inep) **163**

Counseling for teachers regarding students with language
difficulties due to the educational services
Elisabet Barnils Castany (Universidade de Barcelona, Espanha)
Marta Gràcia (Universidade de Barcelona, Espanha) **183**

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.

Accessibility, inclusion and the reinvention of school
Serge Ebersold (Universidade de Estrasburgo, OCDE, Comissão
Europeia e Agência Europeia)
interviewed by
Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar) **199**

reviews

Education 4.0 and special education: challenges and opportunities
for inclusion in the digital age

Woqiton Lima Fernandes (IFBA Campus Guanambi) **213**

FÜHR, Regina Candida. *Education 4.0 and special education:
challenges and opportunities for inclusion in the digital age*. Curitiba:
Appris, 2019. 210 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on special education and the accessibility
in large-scale assessments

Bruna Poletto Salton (IFRS)

Antônio Ferreira de Melo Júnior (UFRN) **219**

ad hoc peer reviewers 2023 **227**

published issues **231**

presentación

Avaluación y accesibilidad:

estudios e investigaciones en educación especial

Rogério Diniz Junqueira (Inep)

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto (Unicamp) 19

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Accesibilidad en evaluaciones a gran escala: desafíos
en la construcción de evaluaciones inclusivas

Rogério Diniz Junqueira

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto 27

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

Docentes y profesionales de educación especial en
documentos Saeb y Censo Escolar de 2011 a 2019

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Rosângela Gavioli Prieto 65

La producción escrita de participantes con trastorno del espectro autista en el Examen Nacional de la Enseñanza Media
Ana Paula Berberian **85**

Enem y el derecho a la accesibilidad: parámetros para la aplicación y corrección de las redacciones en braille en correspondencia con la escritura manuscrita
Juliana Pinheiro Magro
Sidney Soares Trindade
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo **99**

Visualización a tu alcance: aumentando la accesibilidad para los participantes con discapacidad visual y sordoceguera en Enem
Andréa Poletto Sonza (IFRS)
Daner Silva Martins (IFRS) **119**

Prácticas de acogida en la universidad evidenciadas en los discursos de estudiantes con trastorno del espectro autista
Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (UERJ)
Laura Ceretta Moreira (UFPR)
Lúcia Pereira Leite (Unesp-Bauru) **147**

La educación especial y el Censo Escolar: elaboración de metodología e instrumentos de recolección y procesos de control de calidad de la información
Ana Gabriela Gomes Aguiar (Inep)
Sabrina Trica Rocha (Inep) **163**

El asesoramiento a docentes en relación con el alumnado con dificultades de lenguaje por parte de los servicios educativos
Elisabet Barnils Castany (Universidade de Barcelona, Espanha)
Marta Gràcia (Universidade de Barcelona, Espanha) **183**

espacio abierto

Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.

Accesibilidad, inclusión y reinención de la escuela
Serge Ebersold (Universidade de Estrasburgo, OCDE, Comissão Europeia e Agência Europeia)
entrevistado por
Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar) **199**

reseñas

Educación 4.0 y educación especial: desafíos y oportunidades para la inclusión en la era digital

Woqiton Lima Fernandes (IFBA Campus Guanambi) **213**

FÜHR, Regina Candida. *Educación 4.0 y educación especial: desafíos y oportunidades para la inclusión en la era digital*. Curitiba: Appris, 2019. 210 p.

bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre educación especial y accesibilidad en evaluaciones a gran escala

Bruna Paletto Salton (IFRS)

Antônio Ferreira de Melo Júnior (UFRN) **219**

evaluadores ad hoc 2023 **227**

números publicados **231**

apresentação

Avaliação e acessibilidade: estudos e pesquisas em educação especial

Rogério Diniz Junqueira

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 5 de março de 2007, ratificada pelo Estado brasileiro, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, lançou novas bases para o direito à acessibilidade. Por esse tratado, internalizado no Direito brasileiro com *status* de emenda constitucional, a deficiência passou a ser legalmente entendida como um conceito em evolução, resultante da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades.

Tal entendimento implica a superação de modelos anacrônicos de deficiência, especialmente voltados a entender o fenômeno como desvio, anormalidade, inferioridade e a impor aos indivíduos processos de controle, correção ou humilhação ou relegá-los às margens. Ao mesmo tempo, exige a adoção de políticas públicas intersetoriais, fundamentadas em estudos e pesquisas interdisciplinares, para a identificação e a eliminação das barreiras que violam os direitos das pessoas com deficiência em cada esfera da vida social e política. Não por acaso, a acessibilidade, além de um direito, passou a ser reconhecida como princípio, elemento indispensável para nortear ações, legislações e políticas e assegurar o exercício de demais direitos.

Em sintonia, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), adotou o conceito de deficiência expresso na Convenção e reiterou a garantia da acessibilidade como um dever do Estado e da sociedade e como questão de justiça. A LBI dispôs sobre medidas

voltadas a garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em todos os níveis educacionais, além de criar a obrigação de se prover processos de avaliação e seleção devidamente acessíveis. Nessa mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) previu metas e estratégias para implementar políticas de inclusão e dispôs sobre a elaboração de indicadores para avaliar a educação especial. Antes disso, na esteira de uma série de marcos históricos e normativos, nacionais e internacionais, relativos aos direitos das pessoas com deficiência e à inclusão educacional, em 2008, o Ministério da Educação instituiu, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ensejando transformações importantes no cenário educacional brasileiro.

No Brasil e no mundo, surgiram marcos legais e internacionais de políticas públicas de acessibilidade afinados com o Direito à Educação, com novos paradigmas sobre deficiência e acessibilidade, e ao sabor das demandas qualificadas de especialistas e movimentos sociais. Nesse contexto, gestores e profissionais da educação são cada vez mais desafiados a garantir que a promoção dos direitos das pessoas com deficiência constitua aspecto central de políticas e pedagogias alicerçadas na compreensão da educação como um direito de todos e todas.

Diante disso, no chão da escola e no âmbito da formulação de políticas, profissionais envolvidos em diferentes processos avaliativos têm sido intimados a reconhecer os sujeitos da educação e a superar modelos avaliativos pouco acessíveis. Isso exige a adoção de pressupostos inclusivos em cada etapa da formulação e implementação de exames e avaliações. Nesses termos, avaliar a qualidade da educação implica considerar as diferentes realidades educacionais de estudantes com deficiência, além de garantir a sua participação em exames e avaliações que lhes assegurem respeito à dignidade, acessibilidade, segurança e autonomia.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) viu-se motivado a identificar e eliminar barreiras, bem como prover e aprimorar serviços e recursos de acessibilidade em seus exames e avaliações. Logo, reconheceu a necessidade de garantir instrumentos de medida acessíveis, aprofundar as análises sobre a educação especial, dotar-se de base conceitual e instrumental, além de realizar estudos e pesquisas mais aprofundadas sobre o tema. Dessa forma, por meio da Portaria nº 253/2012, foi instituída a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), como passou a ser denominada a partir das Portarias nº 438/2014 e nº 900/2019.

A Caes possui caráter consultivo e dispõe de autonomia para apresentar suas considerações em assuntos de sua competência. É composta por pesquisadores do quadro do Instituto e especialistas de reconhecida produção científica, pertencentes a instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todas as regiões do País, de maneira a constituir um grupo plural, multidisciplinar e a contemplar diferentes aspectos da realidade educacional das pessoas com deficiência.

Atendendo a demandas do Inep e, também, a sugestões de seus integrantes, a Caes desenvolveu uma série de pesquisas voltadas a analisar normativas, processos e medidas referentes à garantia de acessibilidade em exames e avaliações da educação básica e à construção e ao aprimoramento tanto de instrumentos de coleta de dados

dos censos educacionais e dos exames e avaliações em larga escala, quanto de indicadores para a avaliação da educação especial.

Ao longo desses anos, os estudos desenvolvidos no âmbito da Comissão também se desdobraram em artigos, pesquisas, dissertações, teses, pós-doutorados, muitos dos quais apresentados em seminários, congressos e em outros eventos científicos no Brasil e no exterior. Essas contribuições deram ensejo a novas adoções pedagógicas, pesquisas e indicadores de qualidade da inclusão em vários municípios e aprimoramentos nos trabalhos de núcleos de inclusão e acessibilidade em universidades e institutos federais.

A Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), responsável por coordenar a Comissão, apoia o desenvolvimento de seus trabalhos, inclusive em colaboração com outras diretorias do Inep. Desde a sua criação, a Daeb tem insistido na necessidade de se divulgar sua produção, de forma ampla e variada, com vistas a internalizar sua contribuição no âmbito do Instituto e, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento de pesquisas, políticas e práticas pedagógicas nos campos da avaliação educacional, da inclusão e dos direitos humanos.

Esta edição da revista *Em Aberto* reúne trabalhos relacionados a uma parte relativamente recente da produção da Caes. Em sua maioria, os artigos dizem respeito a pesquisas desenvolvidas por solicitação do Inep. Por se tratarem, muitas vezes, de estudos de alta complexidade, que exigiram formação de equipes interdisciplinares, investigações em várias etapas, com diversos relatórios e debates com a Comissão e com outros pesquisadores do Inep, os autores e as autoras dos artigos aqui reunidos tiveram o cuidado de selecionar aspectos e etapas desses trabalhos, com o propósito de permitir vislumbrar os desafios enfrentados e partilhar seus achados. Deste número também participam especialistas que, a convite do Inep, colaboram com a Caes na realização de pesquisas, bem como estudiosos e estudiosas de outros países que atuam nesse campo.

Na seção Enfoque, Rogério Diniz Junqueira e Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto, no artigo "Acessibilidade nas avaliações em larga escala: desafios na construção de avaliações inclusivas", abordam os desafios de se construir avaliações educacionais que permitam a participação com segurança e autonomia de todos os examinandos e a análise mais acurada de seus desempenhos. Baseando-se em produção científica que relaciona deficiência, acessibilidade e avaliação em larga escala e em documentos de referência para políticas de avaliação, os autores traçam um panorama de como a questão da acessibilidade tem impactado processos avaliativos originalmente pensados para uma maioria sem deficiência. Discutem a evolução da compreensão sobre deficiência e os conceitos essenciais na avaliação acessível. Sinalizam que a garantia de acessibilidade e acomodações implica uma melhoria na precisão, na confiabilidade e na validade dos resultados. Destacam o papel da pesquisa em torno desses temas e apresentam o trabalho da Caes.

Abrindo a seção Pontos de Vista, o artigo "Professores e profissionais da educação especial em documentos do Saeb e do Censo Escolar: 2011 a 2019", de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Rosângela Gavioli Prieto, apresenta os achados de investigação em que se analisaram

documentos de referência, formulários e questionários do Censo Escolar e das edições de 2011, 2013, 2017 e 2019 do Sistema de Avaliação da Educação Básica, bem como os resultados obtidos por tais instrumentos nesse período. O estudo apontou que, embora haja registro de categorias quantitativas importantes, há variações de nomenclatura entre as edições, além de as informações sobre a formação dos docentes e profissionais envolvidos na escolaridade dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial serem insuficientes, por não detalharem aspectos como tempo de formação, tipos e níveis de cursos. As autoras aprofundam que aperfeiçoar esses instrumentos garantirá informações mais precisas e maior confiabilidade dos dados.

No segundo artigo, “Produção escrita de participantes com transtorno do espectro autista no Exame Nacional do Ensino Médio”, Ana Paula Berberian investiga as particularidades linguísticas evidenciadas na produção escrita de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) por meio da análise de 150 redações desses participantes nas edições do Enem de 2017 a 2019, com notas de zero a mil. Ao assumir que as modalidades de linguagem são práticas sociais, a autora considerou as características de pessoas com TEA que podem interferir nos processos de produção das redações quanto à abordagem dos temas fornecidos e ao tipo textual exigido no exame. Considerando as dimensões discursiva, textual e normativa da linguagem escrita, estabeleceu relações entre os aspectos linguísticos presentes nas redações e as especificidades do TEA, para então sugerir ajustes nas metodologias de correção de redações desses participantes e destacar a necessidade de novas pesquisas para aprimorar os procedimentos de aplicação e correção.

Até 2019, no Enem, os participantes com deficiência visual não tinham o direito de ter suas redações corrigidas em braille e precisavam ditá-las para uma pessoa incumbida de auxiliá-los. No artigo “Enem e direito à acessibilidade: parâmetros para aplicação e correção das redações em braille em correspondência com a escrita manual”, Juliana Pinheiro Magro, Sidney Soares Trindade e Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo apresentam um estudo por meio do qual se buscou identificar a equivalência apropriada entre as escritas manual e em braille para definir parâmetros equitativos dos limites mínimos e máximos de linhas das redações, em conformidade com as normas do exame. Os dados foram obtidos por meio da transcrição para o Sistema Braille das sete primeiras linhas de 20 redações aleatórias e não identificadas de edições anteriores do Enem. As variáveis no processo de escrita foram assinaladas com base em diferentes mecanismos testados para a escrita em braille e, após análise do processo de transcrição, recomendou-se adotar o parâmetro de dez linhas como mínimo exigido para que a redação em braille fosse considerada válida. Além disso, foram apresentados subsídios técnicos para garantir a acessibilidade das redações escritas em braille, assegurando equidade e isonomia em sua correção.

Andréa Poletto Sonza e Daner Silva Martins são os autores do quarto artigo desta seção, “Visualização na ponta dos dedos: ampliação da acessibilidade a participantes com deficiência visual e surdocegueira no Enem”, no qual investigam a qualidade da acessibilidade dos itens nas edições de 2019 a 2022 desse exame. Os autores asseveram ser preciso considerar, ao adaptar itens da prova, se esses

participantes conseguiriam responder em um tempo similar ao dos participantes sem deficiência. São sugeridos critérios para avaliar a qualidade da acessibilidade dos itens com imagens: descrição insuficiente; descrição suficiente, mas tempo possivelmente insuficiente; descrição suficiente e tempo suficiente. Os resultados mostram que as adaptações nos itens foram em geral insuficientes para permitir que participantes com deficiência visual e surdocegos pudessem apresentar desempenhos compatíveis com suas competências e habilidades. Concluem que o aprimoramento da acessibilidade elevaria a qualidade do exame, ao garantir condições equânimes e respeitar direitos.

Em “Práticas de acolhimento na universidade evidenciadas nos discursos de estudantes com transtorno do espectro autista”, Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, Laura Ceretta Moreira, Lúcia Pereira Leite e Vivian Ferreira Dias apresentam pesquisa sobre políticas e medidas voltadas a garantir acesso e permanência desses estudantes no ensino superior brasileiro. Para isso, realizam uma revisão integrativa da produção científica nacional sobre o tema publicada entre 2018 e 2022 e, além disso, examinam questionários respondidos por universitários com TEA. Os resultados revelam que os maiores obstáculos que eles enfrentam estão no domínio das relações interpessoais, nas barreiras institucionais e na fragilidade do processo de ensino-aprendizagem, e que o aumento do número de matrículas de estudantes com TEA no ensino superior não tem correspondido à instituição de práticas mais inclusivas. As autoras ressaltam a importância de se realizar novos estudos empíricos sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior.

No sexto artigo, “A educação especial e o Censo Escolar: elaboração de metodologias, instrumentos de coleta e processos de controle da qualidade da informação”, Ana Gabriela Gomes Aguiar e Sabrina Trica Rocha apresentam levantamento histórico e análise descritiva da coleta de dados sobre a educação especial no Censo Escolar da Educação Básica, desde 2007, quando foi instituído o Sistema Educacenso, até 2023. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva motivou mudanças nos instrumentos de coleta de dados, nos formulários do Censo, no acompanhamento e no controle de qualidade das informações declaradas. Os resultados destacam avanços e melhorias na coleta das informações e apresentam fragilidades que afetam o processo censitário, a saber: documentação comprobatória das escolas; conceitos baseados no modelo médico da deficiência; ausência de plano de Atendimento Educacional Especializado, de plano educacional individualizado e de profissionais especializados.

Encerrando a seção, Elisabet Barnils Castany e Marta Gràcia, no artigo “El asesoramiento a docentes en relación con el alumnado con dificultades de lenguaje por parte de los servicios educativos”, discorrem sobre a atuação de professores com alunos que apresentam dificuldades linguísticas e que recebem aconselhamento de dois serviços educativos espanhóis – a Equipe de Aconselhamento Psicopedagógico e o Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos. São identificados espaços para melhorias e conclui-se que o aconselhamento deve basear-se nas necessidades detectadas pelos profissionais, trabalhar em colaboração com eles e as famílias, do início ao fim do processo.

A seção Espaço Aberto é contemplada com a entrevista de Serge Ebersold, conduzida por Enicéia Gonçalves Mendes, sobre "Acessibilização, inclusão e a reinvenção da escola". São abordadas a trajetória do entrevistado na área da deficiência e como esse tema é especificado na política francesa. Ele discorre sobre inclusão, educação inclusiva e educação especial. Tece considerações a respeito da formação de professores, declarando que na França os docentes não estão preparados para a educação inclusiva, pois, por um lado, alguns professores afirmam que ela é para alunos com uma deficiência e, por outro lado, há os que dizem que se refere a todos os estudantes. Enfatiza que o papel do professor especializado é fundamental para gerenciar a diversidade na escola e afirma que, na perspectiva da acessibilização, as competências demandadas não são vinculadas a prestar serviço à pessoa ou à sua deficiência, mas a ampliar a capacidade dos profissionais e apoiar os sistemas.

A seção Resenhas apresenta a contribuição de Woquiton Lima Fernandes, que analisa a obra *Educação 4.0: nos impactos da quarta revolução industrial*, de Regina Candida Führ. O resenhista aponta que as transformações tecnológicas têm motivado estudos e pesquisas em torno da educação e, nos últimos anos, a Educação 4.0 vem se sobressaindo em sua transversalidade, abrangência e impacto social, sobretudo por tratar de temas que estão modificando de forma significativa a sociedade, como inteligência artificial, *big data*, realidade aumentada, internet das coisas.

Na seção Bibliografia Comentada, Bruna Poletto Salton e Antônio Ferreira de Melo Júnior fazem indicações de obras com vistas a estimular a leitura, possibilitar verticalizações e, ainda, apresentar outras perspectivas sobre temas direta e indiretamente tratados neste número.

Desejamos boa leitura!

Rogério Diniz Junqueira
Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto
Organizadores

Qual é a questão?

enfoque

Acessibilidade nas avaliações em larga escala: desafios na construção de avaliações inclusivas

Rogério Diniz Junqueira

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto

Resumo

Artigo de revisão que busca refletir sobre a pertinência e o alcance de normativas, metodologias e instrumentos voltados a incluir todos os examinandos nas avaliações educacionais em larga escala. Com base na produção científica internacional sobre deficiência, acessibilidade e avaliação educacional e em documentos de referência para políticas de avaliação, os autores examinam aspectos centrais na produção de conhecimento sobre esses temas, traçando um panorama sobre como a pauta da acessibilidade tem impactado processos avaliativos pensados para uma maioria sem deficiência. Considerando a evolução da compreensão da deficiência e o debate em torno de conceitos basilares no campo da avaliação acessível – acessibilidade, acomodação, validade, construto, variância irrelevante, desenho universal –, os autores endossam a legitimidade da participação de estudantes com deficiência nas avaliações e ressaltam que a provisão consistente de acessibilidade e acomodações atua como fator de precisão, confiabilidade e validade dos resultados. É salientado o papel da pesquisa em busca de evidências, revisão de pressupostos e procedimentos, preenchimento de lacunas e promoção de justiça avaliativa. Por fim, são apresentados os principais avanços obtidos a partir de estudos e orientações da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Palavras-chave: acessibilidade; pessoa com deficiência; avaliações em larga escala; acomodações; desenho universal.

Abstract

Accessibility in large-scale assessments: challenges in building inclusive assessments

This review article seeks to reflect on the relevance and scope of regulations, methodologies, and instruments aimed at including all examinees in large-scale educational assessments. Based on international scientific literature on disability, accessibility, and educational assessment, as well as on reference documents for evaluation policies, the authors examine central aspects in the production of knowledge on these topics, providing an overview of how the accessibility agenda has impacted assessment processes designed for a majority without disabilities. Considering the evolution of understanding of disability and the debate around key concepts in the field of accessible assessment – accessibility, accommodation, validity, construct, irrelevant variance, universal design – the authors support the legitimacy of the participation of students with disabilities in assessments and emphasize that the consistent provision of accessibility and accommodation acts as a factor in the accuracy, reliability and validity of the results. The role of research in seeking evidence, revising assumptions and procedures, filling gaps, and promoting evaluative justice is highlighted. Finally, the main advances achieved from the studies and guidelines of the Advisory Committee on Special Education and Specialized Assistance in Exams and Evaluations of Basic Education (Caes) of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) are presented.

Keywords: accessibility; people with disabilities; large-scale assessments; accommodations; universal design.

Resumen

Accesibilidad en evaluaciones a gran escala: desafíos en la construcción de evaluaciones inclusivas

Artículo de revisión que busca reflexionar sobre la pertinencia y el alcance de normativas, metodologías e instrumentos dirigidos a incluir a todos los examinados en las evaluaciones educativas a gran escala. Basándose en la producción científica internacional sobre discapacidad, accesibilidad y evaluación educativa, así como en documentos de referencia para políticas de evaluación, los autores examinan aspectos centrales en la producción de conocimiento sobre estos temas, trazando un panorama de cómo la agenda de accesibilidad ha impactado los procesos evaluativos diseñados para una mayoría sin discapacidad. Considerando la evolución de la comprensión de la discapacidad y el debate en torno a conceptos fundamentales en el campo de la evaluación accesible – accesibilidad, acomodación, validez, constructo, varianza irrelevante, diseño universal – los autores respaldan la legitimidad de la participación de estudiantes con discapacidad en las evaluaciones y subrayan que la provisión consistente de accesibilidad y acomodaciones actúa como factor de precisión, fiabilidad y validez de los resultados de las evaluaciones. Se destaca el papel de la investigación en la búsqueda de evidencias, revisión de supuestos y procedimientos, llenado de lagunas y promoción de la justicia evaluativa. Finalmente, se presentan los principales avances logrados a partir de los estudios y las orientaciones de la Comisión Asesora en Educación Especial y Asistencia Especializada en Exámenes y Evaluaciones de la Educación Básica (Caes), del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep).

Palabras clave: accesibilidad; persona con discapacidad; evaluaciones a gran escala; acomodaciones; diseño universal.

As três barreiras principais ao currículo geral e às avaliações que medem o que os estudantes com deficiência aprenderam no currículo são: oportunidade limitada de aprender o currículo pretendido; uso inconsistente de acomodações; e itens com substancial variação irrelevante do construto.

(Elliott; Davies; Kettler, 2012, p. 8 – tradução nossa).

Introdução

Nas últimas décadas, vimos o afloramento, a disseminação e a consolidação de uma nova definição do significado de habitar um corpo até então considerado anormal (Diniz, 2007). Mais aberta e plural, ela atenta para aspectos socioantropológicos da deficiência e desafia noções que a vinculavam (e ainda vinculam) a ideias de falta, defeito, castigo, inferioridade, incapacidade ou desvio da normalidade e que remetiam à imagem de um corpo a ser retificado, corrigido, rejeitado, marginalizado ou excluído.

Tratou-se de uma mudança radical em relação ao modelo médico da deficiência, que a compreendia como um fenômeno biológico, uma consequência supostamente lógica e natural do corpo com lesão. A partir desse ponto de vista, a deficiência seria uma incapacidade e essa condição levaria o indivíduo a uma série de desvantagens sociais. “Uma vez sendo identificada como orgânica, [...] dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas” (França, 2013, p. 60).

Em contraste com essa concepção essencialista, prevalentemente assimilacionista e assistencialista, o novo paradigma nos convida a escrutinar a *construção social* da deficiência e a entendê-la como um *produto* da opressão e da discriminação centradas na ideologia da normalidade. Por conseguinte, o modelo social da deficiência nos insta a confrontar inúmeros (e interligados) processos e fatores sociais, culturais, institucionais e morais de interposição de *barreiras* que produzem a deficiência.

Este modelo é a contribuição teórica mais difundida do campo acadêmico denominado de Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*). Este campo se consolida na década de 1970 como resultado das lutas desenvolvidas por pessoas com deficiência contra a segregação [...], iniciado nos anos 60 por vários movimentos sociais como, por exemplo, o movimento dos direitos civis, o movimento de mulheres, o movimento de consumidores, e o movimento gay e lésbico [e trans] nos Estados Unidos [...], que culminaram numa corrente teórica no Reino Unido e nos Estados Unidos denominada de *social model of disability* (modelo social da deficiência), que teve como um dos principais precursores o sociólogo Michael Oliver [...]. (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019, p. 191-192).

Segundo esse entendimento, a reunião de esforços em favor da sistemática identificação e eliminação dessas barreiras representa um pré-requisito essencial para a promoção da inclusão e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência (Oliver, 1990; Davis, 1995; Diniz; Medeiros; Squinca, 2007; Nuernberg, 2015).

Os organismos internacionais, ao adotar esse enfoque e integrá-lo à linguagem e aos marcos teóricos e jurídicos dos Direitos Humanos, passaram a denominá-lo de “modelo de direitos humanos da deficiência”, que, entre outras coisas, fundamenta a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006.

A Convenção abrange compreensões da deficiência como fenômeno biomédico e social, de tal modo que a deficiência, vista como conceito em evolução, “não está relacionada necessariamente a características [...] peculiares deste ou daquele indivíduo [...], mas é condição resultante da interação e do modo de inserção de indivíduos e grupos no contexto social hegemônico” (Rios, 2010, p. 80). Por conseguinte, esse modelo vê as pessoas com deficiência como titulares de direitos e assevera que atores, instituições e políticas, ao restringirem ou ignorarem os direitos delas, geralmente conduzem a graves quadros de discriminação e exclusão. Considerada o principal marco de proteção e garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência em todo o mundo, a Convenção preconiza a autonomia e a dignidade das pessoas com deficiência e destaca a importância e a necessidade de lhes assegurar participação e inclusão efetivas em todos os espaços sociais e institucionais.¹

Não por acaso, a afirmação de novas compreensões acerca da deficiência deu-se ao mesmo passo em que se ampliavam as mobilizações e se qualificavam as demandas por direitos, com implicações em diversos âmbitos da vida social, política e institucional. Ou seja, no bojo desse processo de mútua alimentação, houve o afloramento de novas exigências, agora em favor de políticas públicas transversais e intersetoriais, voltadas a contrastar a persistência de fatores sócio-históricos relacionados, direta e indiretamente, ao acirramento dos quadros de desigualdades, vulnerabilidades, discriminações e injustiças sociais (Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Diniz; Santos, 2010; Diniz; Medeiros; Barbosa, 2010; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019; Andrews, 2020).

No chão das escolas e no campo das políticas públicas de educação, não foi diferente. Na educação, esses novos enfoques deram impulso a tensionamentos em diversos campos, entre eles o da avaliação educacional, em favor de avaliações em larga escala inclusivas e, de preferência, organizadas em articulação com os sistemas educacionais e em atenção aos currículos (Fuchs; Fuchs, 1999; Douglas *et al.*, 2016; Chakraborty; Kaushik, 2019; ACARA, 2024).²

De fato, duas questões se colocam.

Como falar em avaliar a qualidade da educação e, ao mesmo tempo, continuar a excluir (ou incluir marginalmente) desse processo estudantes com deficiência (Schuelka, 2013; Junqueira, 2014, 2022) e, por conseguinte, privar-se de analisar

¹ O Brasil é signatário da Convenção, ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto nº 186/2008, com *status* de Emenda Constitucional, e, mais tarde, promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009, que também promulgou seu Protocolo Facultativo.

² Quanto às noções de avaliação e teste, muitas vezes tratadas como intercambiáveis, parece-nos adequado adotar a distinção proposta por Berman, Haertel e Pellegrino (2020, p. 2, nota 1): avaliação transmite a ideia de processo que fornece evidências de qualidade, abrangendo ampla gama de procedimentos para medir o ensino e a aprendizagem, enquanto teste é um produto que mede um conjunto específico de objetivos ou comportamentos.

com profundidade e rigor necessários os desafios enfrentados por um contingente significativo de pessoas inseridas em diferentes realidades educacionais, geralmente inseridas em contextos de extrema vulnerabilidade social?

A educação é direito de todos, a política educacional assume oficialmente a perspectiva inclusiva e os estudantes e os sistemas de ensino são regularmente submetidos a processos de avaliação em larga escala. Sendo assim, não deveríamos finalmente assumir o desafio de superar pressupostos e interesses que respaldam um conjunto numeroso de diretrizes, parâmetros e processos avaliativos concebidos para uma maioria sem deficiência?

Diante de tais interrogações, o presente trabalho tem o propósito de refletir sobre a pertinência e as potencialidades de normativas, metodologias e instrumentos orientados a aferir o desempenho de todos os participantes de avaliações educacionais em larga escala estruturadas com base em princípios inclusivos.

Por meio de um esforço de síntese crítica e contextualizadora da produção acadêmica, sobretudo internacional, sobre deficiência, avaliação e inclusão, buscamos traçar o panorama de como a pauta da acessibilidade conquistou espaço nas avaliações em larga escala nas últimas três décadas. Para a seleção dos autores e das obras, sem pretendermos ser exaustivos, delimitamos o debate acadêmico em torno de pontos cruciais da reflexão acerca do tema, buscando alinhar uma análise crítica e interpretativa dos conceitos e suas interconexões. Atentamos para a relevância e o alcance de uma produção, que, em grande parte, consolidou-se como leitura necessária a quem se lança no terreno da avaliação inclusiva, devendo percorrer diferentes campos disciplinares, como estudos da deficiência, educação especial, educação inclusiva, sociologia da educação, psicologia educacional, psicometria, entre outros.

Embora importante, não seria possível aqui esmiuçar cenários e processos históricos e político-institucionais que, além de intrincados, apresentam possibilidades, ritmos e resultados diferentes em países distintos, ante resistências e desafios operacionais e logísticos específicos. Com isso em mente, procuramos considerar contextos e processos nos quais se observam mudanças nas compreensões do fenômeno da deficiência e nas políticas de avaliação, amparando-nos em estudos que colocaram, na ordem do dia, a necessidade de fazer frente aos proverbiais efeitos marginalizantes dos testes padronizados junto a pessoas com deficiência e outros grupos sociais.

Trata-se, então, no bojo desse processo reflexivo, de examinar a evolução conceitual em torno desse tema e vislumbrar novas práticas. Assim, são trazidos à discussão conceitos como deficiência, avaliação acessível, acessibilidade, acomodação, validade, construto, variância irrelevante e desenho universal. Conceitos que se revelam intrinsecamente relacionados e que, ao ganharem novos contornos e entendimentos, apontam para novas e mais consistentes análises e adoções práticas, contribuem para uma compreensão mais profunda e crítica das avaliações padronizadas, respaldam iniciativas inclusivas em curso e oferecem novos horizontes para o desenvolvimento de projetos voltados a garantir direitos de grupos minorizados.

Neste artigo, o diálogo com a produção científica também inclui versões atualizadas de documentos que apresentam padrões, parâmetros e instruções produzidos por entidades e associações de pesquisa ou governança nesse campo. Tais documentos, em virtude da respeitabilidade das entidades que os assinam, têm sido amplamente recepcionados como conjuntos de orientações técnicas, a ponto de alguns deles operarem como marcos normativos e diretrizes para a formulação e implementação de avaliações educacionais em diferentes contextos nacionais e internacionais. Algo que, ademais, permite uma visão mais abrangente das tendências e práticas em curso.

É então ressaltado o papel da pesquisa na implementação de processos avaliativos mais inclusivos. A garantia da acessibilidade requer, entre outras coisas, constantes atualizações, aprimoramentos, buscas de evidências empíricas, análise da eficácia das medidas adotadas, revisão de procedimentos e empenho permanente em favor da consolidação de princípios inclusivos. Nesse sentido, é exposto o trabalho da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontando estudos, orientações e avanços obtidos no âmbito dos exames e das avaliações da educação básica, na revisão de metodologias de coleta e análise de dados, bem como na construção de indicadores de qualidade mais sensíveis à diferença.

Avaliação para e em benefício de todos e todas

Transformações sociais, educacionais, políticas e jurídicas relativas à deficiência e às pessoas com deficiência confrontaram, em definitivo, os atores envolvidos na formulação e na implementação de avaliações em larga escala com os limites e os efeitos de processos avaliativos não inclusivos. Paralelamente, verificou-se a ampliação e a intensificação da produção de estudos, críticas e reivindicações que apontam a urgência de se desenvolver processos, metodologias, instrumentos e indicadores que permitam avaliar a qualidade social da educação oferecida a *todos* os estudantes, contemplando, de maneira mais abrangente e pertinente, os direitos dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, mobilidade reduzida, necessidades educacionais específicas, entre outros (Thompson; Blount; Thurlow, 2002; Davies, 2012; Thurlow, 2013, 2014; Albus; Lazarus; Thurlow, 2015; Thurlow *et al.*, 2016; Elliott *et al.*, 2018; Lovett; Lewandowski; Carter, 2019; Ainscow, 2020; Hjärne, 2021; APA, 2022).

Não por acaso, um número crescente de especialistas, docentes e ativistas sociais dedicou-se a reforçar o entendimento de que as avaliações em larga escala devem passar por mudanças que lhes permitam transpor o anacronismo que, não raro, ainda preside a produção de normativas, conteúdos, instrumentos ou metodologias de aplicação de provas que tendem a considerar apenas marginalmente as necessidades e os direitos das pessoas com deficiência (Fuchs; Fuchs, 1999;

Katsiyannis *et al.* 2007; Thurlow; Quenemoen; Lazarus, 2011). Algo que, aliás, pode ser ulteriormente agravado quando se verificam inconsistências crônicas no desenvolvimento ou na oferta de recursos e serviços de acessibilidade, as assim ditas “acomodações”, consideradas indispensáveis para assegurar uma aferição tecnicamente correta, mais justa e comparável dos conhecimentos, das habilidades e dos progressos educacionais dos estudantes com deficiência (Davies, 2012; Albus; Lazarus; Thurlow, 2015; Thurlow *et al.*, 2016; Bennett; Von Davier, 2017; Elliott *et al.*, 2018).

Antes de prosseguir, vale assinalar que os desafios relacionados à acessibilidade em avaliações em larga escala vão muito além da imprescindível provisão adequada de recursos físicos, arquitetônicos e mobiliários de acessibilidade durante a aplicação dos testes, pois envolvem cada fase da avaliação, como, por exemplo:

- elaboração e atualização dos documentos de referência da avaliação e de suas matrizes;
- definição do perfil, da formação e da certificação dos profissionais que devem atuar no atendimento especializado durante a aplicação das provas;
- seleção e capacitação dos atores envolvidos em todas as etapas da avaliação;
- realização e análise dos pré-testes, observando os resultados dos participantes com deficiência;
- elaboração, análise, seleção e adaptação de itens e provas;
- dotação de navegabilidade por softwares leitores de tela nos sites oficiais da avaliação, bem como de medidas que permitam ajustes de cores, contrastes e ampliação de imagens;
- disponibilização de informações e documentos relevantes para a avaliação em formatos acessíveis e linguagem simplificada;
- elaboração de formulários e questionários para a coleta de dados sobre as condições de acessibilidade das escolas e os perfis socioeconômicos dos estudantes com deficiência;
- definição e aprimoramento dos parâmetros de acessibilização dos itens e das provas;
- confecção de provas em braille, ampliadas e superampliadas e videoprovas em Libras;
- adoção de cuidados especiais no uso de imagens, cores, contrastes e na diagramação de itens e provas;
- produção de materiais grafotáteis;
- definição quanto à oferta e ao emprego de recursos de tecnologia assistiva;
- produção de materiais de apoio e de orientação a participantes, docentes e a familiares;
- estabelecimento de critérios para a escolha dos locais de prova e para a distribuição dos examinandos nas salas segundo suas necessidades específicas;

- definição dos parâmetros relativos à logística, à segurança e à qualidade para a aplicação das provas;
- adoção de critérios específicos para a correção das provas escritas de participantes surdos, com deficiência auditiva e neuroatípicos;
- definição das normas para a composição e a atuação das equipes de correção das redações e dos itens de resposta construída;
- disseminação dos resultados em formatos acessíveis;
- análise dos desempenhos de diferentes grupos;
- análise das taxas de não participação;
- realização de estudos, pesquisas e avaliação minuciosa de todo o processo em busca de melhoramentos contínuos e de soluções alternativas;
- aprofundamento da reflexão científica e do debate público sobre a adoção de princípios de desenho universal em testes em larga escala, bem como sobre o desenvolvimento de metodologias, critérios ou avaliações alternativas para grupos específicos (Cahalan-Laitusis; Cook, 2007; Elliott; Roach, 2007; Davies, 2012; Junqueira, 2014, 2022; Elliott; Kettler, 2016; Thurlow, 2016; Junqueira; Martins; Lacerda, 2017; Dembitzer; Kettler, 2018; Elliott *et al.*, 2018; Junqueira; Lacerda, 2019).

Ainda que com ritmos e ênfases distintas, temos observado, em diversas sociedades, uma maior sensibilização com relação à necessidade de se contemplar devidamente os direitos educacionais das pessoas com deficiência no âmbito das avaliações em larga escala (Lazarus; Heritage, 2016; Elliott; Davies; Kettler, 2012). Nos Estados Unidos, estudantes com deficiência passaram a ser explicitamente reconhecidos como legítimos participantes pelos sistemas de avaliação federal, estaduais e distritais (Harr-Robins *et al.*, 2013; NCES, 2022), inclusive com a adoção de avaliações alternativas para discentes inseridos em processos ou de programas específicos destinados àqueles com graus mais severos de deficiência (Elliott; Roach, 2007). Pioneiros no tema, nesse caso, a oferta ou a permissão de uso de recursos de acessibilidade (tidos como condições fora do padrão) teve um início embrionário em meados dos anos 1980, em aplicações de testes para o acesso ao ensino superior – o American College Testing (ACT) e o Educational Testing Service (ETS). No entanto, o surgimento de avaliações com ofertas de acomodações costuma ser identificado na década seguinte (Thurlow, 2013, 2014), em um momento em que a ausência (ou a exclusão) de estudantes com deficiência nos testes ainda era a regra.

Nos anos seguintes, firmou-se a compreensão de que as realidades educacionais vividas pelas pessoas com deficiência e as políticas educacionais dirigidas a esse público precisam ser meticulosamente analisadas, à medida que tomava corpo o entendimento de que os desafios relativos à garantia de uma educação inclusiva não poderiam ser negligenciados nem ficar de fora do escopo das avaliações.

Isso, desde logo, cobrou esforços em favor tanto do reconhecimento da participação das pessoas com deficiência em processos avaliativos, quanto da

legitimidade de se desenvolver instrumentos, processos e serviços que contemplassem as suas necessidades específicas no âmbito das avaliações. Em outras palavras: ser acolhido e devidamente considerado no âmbito dos exames e das avaliações é um direito das pessoas com deficiência, assim como é um dever das instituições envolvidas assegurar a elas os meios necessários para garantir-lhes uma participação com equidade, segurança e autonomia. Ao sabor dessas reflexões, também emergiu a compreensão de que é necessário elaborar indicadores mais sofisticados voltados não apenas a melhor contextualizar os desempenhos dos estudantes nos testes, mas, sobretudo, considerar várias outras dimensões de qualidade que digam respeito aos desafios inerentes à garantia de uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade (Santos; Horta Neto; Junqueira, 2017).

Em que pese esse empenho, em diversos contextos mundo afora, ainda são consideráveis os desafios enfrentados para se lograr o reconhecimento da participação dos estudantes com deficiência nas avaliações em larga escala. Trata-se de algo que opera em diversas camadas como autênticas barreiras que, entre outras coisas, costumam exigir permanente disposição para se desconstruir concepções, crenças e práticas que, de maneira persistente (Andrews, 2020), vinculam a deficiência às noções de inferioridade e incapacidade, e que, ademais, reforçam processos de discriminação, marginalização e exclusão que se retroalimentam.

No terreno da avaliação educacional, a persistência de concepções anacrônicas em relação à deficiência, muitas vezes respaldando, de maneira explícita, a resistência a mudanças voltadas a garantir maior inclusão, pode ser observada e sondada, entre outras coisas, em afirmações recorrentes, como:

- “Os alunos com deficiência na avaliação podem comprometer a média da escola”;
- “Não podemos mudar as condições de aplicação das provas para não afetar as normas da avaliação”;
- “Surdos precisam fazer a prova na mesma língua que os outros”;
- “Não precisamos nos preocupar, pois os estudantes com deficiência nem virão fazer as provas”;
- “Provas em braille custam muito caro”;
- “Deficiência é um assunto muito complexo, e fazendo o que dá é melhor do que nada”;
- “Não há como avaliar desempenho de grupos que não foram considerados no plano amostral”;
- “O autismo é um espectro muito amplo, e não é possível conceber uma correção específica das redações desse público”;
- “A equipe é reduzida e já está muito ocupada”;
- “Temos que nos preocupar em garantir uma avaliação com um alto padrão de qualidade para a maioria” (Junqueira, 2014, 2022; Junqueira; Lacerda, 2018).

Desconstruir cada uma dessas afirmações extrapolaria os limites deste artigo. De todo modo, cabe apontar que se trata, evidentemente, de uma seqüência de equívocos, pretextos e declarações *pro forma*, inclusive contraditórias, que podem resultar de fatores como desinformação ou formação insuficiente em relação às temáticas da deficiência, à educação especial e à acessibilidade. A proverbial relutância das estruturas técnicas e burocráticas em rever seus pressupostos e procedimentos também deve ser considerada nessa lista.

E, ainda que geralmente se manifeste de maneira sutil, é preciso também investigar não “se”, mas como e em que medida o capacitismo estrutural opera nesses cenários e que efeitos produz ou reforça. Afinal, por menor que seja a influência de concepções (corpo)normativas e práticas capacitistas, elas não deixam de reafirmar processos de interposição de barreiras físicas, sociais, atitudinais, políticas, culturais, comunicacionais, curriculares e morais. E, ao fazê-lo, muitas vezes mobilizando, de maneira interseccional, diversos marcadores sociais (classe social, sexo, raça, etnia, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, geração, habilidade, funcionalidade etc.), agem no sentido de reiterar sistemas de classificação, normalização, hierarquização e marginalização de corpos, sujeitos e identidades (Davis, 1995; Fiedler, 1996; Silva, 2000; Baglieri *et al.*, 2011; Mello; Nuernberg, 2012; Nuernberg, 2015; UNFPA, 2018; Baglieri; Bacon, 2020; Andrew, 2020; Junqueira; Senkevics, 2022).

Os estudos sobre avaliações acessíveis e inclusivas são geralmente concordes em afirmar que, para haver medidas de progresso educacional precisas e justas, é necessário incluir todos os estudantes no sistema de avaliação. Ao mesmo tempo, é indispensável garantir oferta consistente de acomodações segundo as necessidades individuais de quem delas carecer e considerando a singularidade de cada participante. Além disso, também ressaltam ser igualmente indispensável aferir o desempenho de todos em medidas válidas e confiáveis (Thurlow *et al.*, 2001, 2016; Thompson; Johnstone; Thurlow, 2002; Sireci; Scarpati; Li, 2005; Elliott; Davies; Kettler, 2012; Thurlow, 2013, 2014; Junqueira, 2014, 2022; Elliott; Kettler, 2016; Bennett; Von Davier, 2017; Sireci; O’Riordan, 2020; Leria *et al.* 2022).³

Em outras palavras, mais do que incluir todos os alunos nos sistemas de avaliações, processos avaliativos inclusivos requerem, desde logo, a garantia de testes acessíveis, acomodações consistentes com as necessidades dos participantes e que o desempenho aferido corresponda a uma medida válida, precisa e confiável de seus conhecimentos, suas competências e habilidades. Do contrário, estaríamos diante de um regime de avaliação cujas lacunas e incoerências tenderiam a fazer dele não apenas um instrumento menos eficaz ao que se propõe, mas, também, um vetor de violações. Justiça nos testes e avaliação acessível são conceitos fortemente relacionados (Stone; Cook, 2018). Assim, não por acaso, especialistas em avaliação

³ Entre os documentos normativos produzidos com vistas a contribuir para a implementação de avaliações acessíveis, vale aqui mencionar a edição de 2016 dos *Principles and Characteristics of Inclusive Assessment Systems in a Changing Assessment Landscape*, do National Center on Educational Outcomes (NCEO). A versão mais recente do documento reflete uma perspectiva inclusiva mais ampla, que estende as garantias de acessibilidades para públicos além dos estudantes com deficiência em torno de seis princípios (ver Thurlow *et al.*, 2016).

e acessibilidade não hesitam em reputar discriminatória a avaliação que reflete a deficiência de um indivíduo em vez de medir o que se sabe ou o que se é capaz de fazer (Madaus; Russell; Higgins, 2009).

Acessibilidade, acomodações, validade e desenho universal

Atualmente, mesmo com discrepâncias entre diferentes países, são notórios os avanços nos marcos institucionais e legais concernentes ao Direito da Antidiscriminação e aos direitos das pessoas com deficiência (Bamforth; Malik; O’Cinneide, 2008; Rios, 2008, 2010). Progressos importantes também têm sido observados nas políticas educacionais inclusivas e, ainda que em menor intensidade, nos contextos da avaliação educacional (Thurlow *et al.*, 2016). Diante disso, em uma avaliação em larga escala, torna-se cada vez menos tolerável – sendo inclusive passível de judicialização – aceitar a hipótese de que participantes venham a ser (des)favorecidos em virtude de características suas que sejam irrelevantes àquilo que um teste pretende medir. Ou seja, irrelevantes ao assim denominado construto, termo cunhado em referência a “algum atributo postulado das pessoas, que se presume estar refletido no desempenho do teste” (Cronbach; Meehl, 1955, p. 283). Em síntese, é o conhecimento, a habilidade ou outro atributo medido por um teste. Os *Standards for educational and psychological testing* definem construto como “o conceito ou característica que o teste pretende medir” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 11).

Mundo afora parece, cada vez mais, prevalecer o entendimento de que todos os participantes de uma avaliação devam ter as mesmas oportunidades para demonstrar suas posições em relação a determinado construto, sem obstáculos ou vieses (Kane; Bridgeman, 2017; ACARA, 2024). E isso nos remete às discussões sobre a necessidade de assegurar o direito à acessibilidade por meio da eliminação de barreiras (vale reiterar: em cada etapa da avaliação) e da oferta consistente de acomodações condizentes às necessidades dos participantes (ou seja, sem atrelar, de maneira rígida, mecânica e biunívoca, um recurso a uma deficiência ou vice-versa).

Trata-se, portanto, de reconhecer que a acessibilidade, definida nesse contexto como “a medida em que um produto, ambiente ou sistema elimina barreiras e permite o uso igual de componentes e serviços para uma população diversificada de indivíduos” (Kettler *et al.*, 2018, p. 1), além de um importante direito a ser assegurado, deve ser encarada como elemento balizador de cada processo da avaliação. Em suma, também no campo da avaliação, a acessibilidade é um direito e um princípio.

Com efeito, uma das mais importantes referências para a formulação de políticas de avaliação em larga escala em diversos países, os *Standards for educational and psychological testing*, editados em conjunto pela American Educational Research Association (AERA), pela American Psychological Association (APA) e pelo National Council on Measurement in Education (NCME), conferem centralidade às questões relativas à acessibilidade e à justiça (*fairness*) nos testes.

Em sua mais recente edição, de 2014, partes importantes das atualizações dos *Standards* em relação à edição de 1999 dizem respeito às questões de acessibilidade, preconizando, inclusive, uma ampliação do conceito, estendendo-o a todos os examinandos, de modo a definir a acessibilidade nos testes nos seguintes termos:

O grau em que os itens ou tarefas de um teste permitem *ao maior número possível de participantes* demonstrar sua posição em relação ao construto-alvo sem serem impedidos por características do item que são irrelevantes para a medição do construto. Uma prova com alta classificação neste critério é considerada uma prova acessível. (AERA; APA; NCME, 2014, p. 215 – grifos e tradução nossos).

Sabidamente, a padronização nas avaliações em larga escala opera como um princípio voltado a garantir que todos os examinandos tenham a mesma oportunidade de demonstrar com exatidão sua posição quanto ao construto que um teste pretende medir. Os procedimentos das avaliações padronizadas devem (ou deveriam), então, fornecer a todos os participantes condições equitativas no que diz respeito ao conteúdo testado, aos procedimentos de administração do teste e aos processos de pontuação. No entanto, a imposição de condições padronizadas para todos os examinandos pode levar a reduzir a precisão da medida do desempenho daqueles para os quais as condições inibem seu desempenho (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 183-184).

Os *Standards* ressaltam a necessidade de imprimir uma flexibilização na padronização dos conteúdos, dos formatos, das aplicações dos testes (e, acrescentemos: nos critérios e nas metodologias de pontuação, especialmente nas provas escritas), por se tratar de providências voltadas para assegurar acesso com justiça e equidade e, ao mesmo tempo, permitir melhor comparabilidade dos desempenhos entre indivíduos e diferentes grupos envolvidos na avaliação:

[...] às vezes é *necessário flexibilidade para fornecer oportunidades essencialmente equivalentes para alguns participantes* do teste. Nesses casos, aspectos de um processo de teste padronizado que não representam nenhum desafio particular para a maioria dos candidatos podem impedir que grupos ou indivíduos específicos demonstrem com precisão a sua posição em relação ao construto de interesse. Por exemplo, podem surgir desafios devido à deficiência, bases culturais, bases linguísticas, raça, etnia, nível socioeconômico, limitações que podem surgir com o envelhecimento ou alguma combinação desses ou de outros fatores. Em alguns casos, pode ser alcançada uma maior comparabilidade das pontuações se os procedimentos padronizados forem mudados para atender às necessidades de grupos ou indivíduos específicos, sem quaisquer efeitos adversos na validade ou fiabilidade dos resultados obtidos. Por exemplo, um formulário de teste em braille, uma folha de respostas em letras grandes ou um leitor de tela podem ser fornecidos para permitir que pessoas com alguma deficiência visual obtenham *acesso mais equitativo ao conteúdo do teste*. Considerações legais também podem influenciar a forma de abordar necessidades individualizadas. (AERA; APA; NCME, 2014, p. 51 – grifos e tradução nossos).

Nesse sentido, deveria ser incontroverso que um regime de avaliação mais inclusivo e eficaz requer a adoção de uma série de estratégias para garantir o acesso

ao processo avaliativo, entre as quais a provisão consistente de acomodações condizentes às necessidades de cada participante que delas demandar.

As perspectivas sobre o uso das acomodações no ensino ou nas avaliações em larga escala mudaram drasticamente ao longo do tempo. Elas passaram a ser cada vez mais visadas em testes cujos objetivos iam além de processos seletivos ao ensino superior e envolviam políticas de controle e responsabilização de escolas e sistemas de ensino. Entre polêmicas e resistências, centenas de pesquisas empíricas e quase-empíricas demonstraram desde logo a sua imprescindibilidade e identificaram potencialidades, fragilidades e insuficiências em suas concepções e práticas. Também são numerosos os estudos dedicados ao exame da precisão, da confiabilidade e da imparcialidade dos instrumentos da avaliação, bem como dos seus efeitos no desempenho dos participantes (Phillips, 1994; Fuchs; Fuchs, 1999; Fuchs *et al.*, 2000; Thompson; Blount; Thurlow, 2002; Cahalan-Laitusis, 2004; Sireci; Scarpati; Li, 2005; Ketterlin-Geller *et al.*, 2007; Lovett, 2010; Kettler, 2012; Thurlow, 2013, 2014; Bennett; Von Davier, 2017; Dembitzer; Kettler, 2018; Lovett; Lewandowski; Carter, 2019; Hjärne, 2021).

A ideia de que as acomodações não deveriam produzir alterações nas pontuações dos examinandos, a não ser que fossem pessoas com deficiência (a assim denominada “hipótese da interação” – *interaction hypothesis*), constituiu a base teórica de muitos estudos iniciais sobre os efeitos das acomodações (Phillips, 1994). Com o acúmulo de novas pesquisas, veio a prevalecer uma outra perspectiva teórica, a hipótese do impulso diferencial (*differential boost hypothesis*), segundo a qual todos os estudantes podem apresentar melhor desempenho com o uso das acomodações, mas o benefício obtido por estudantes com deficiência seria maior, em termos diferenciais, do que o obtido por aqueles sem deficiência (Fuchs, Fuchs, 1999; Sireci; Scarpati; Li, 2005; Cahalan-Laitusis; Cook, 2007; Sireci; O’Riordan, 2020). Há várias outras abordagens teórico-metodológicas, entre elas, a análise do funcionamento diferencial do item (*Differential Item Functioning – DIF*), adotada, nesse caso, para examinar se o uso da acomodação alterou as características do item (Finch; Barton; Meyer, 2009; Thurlow, 2013, 2014; Drasgow; Nye; Stark; Chernyshenko, 2018).

Outros estudos buscaram analisar a participação de estudantes com deficiência nos testes, sem negligenciar os mecanismos responsáveis pela dispensa ou a desistência do processo avaliativo (Dempsey; Davies, 2013; Davies, 2012, 2018). Paralelamente, também foram importantes os estudos que atentaram para a existência de forte correlação estatística entre a oferta de acomodações e a participação desse público nas avaliações (Cox *et al.*, 2006).

Entre tantos objetos de estudo, diferentes objetivos e diversificadas abordagens teórico-metodológicas, impossíveis de se listar aqui, cabe ressaltar que as acomodações continuam sendo alvo de análises e investigações em torno de cada aspecto relacionado às suas concepções, aos seus públicos, aos desafios relacionados à implementação e à eficácia, isso sem mencionar, entre outros temas, um consistente arsenal de pesquisas sobre a validade e a precisão dos resultados obtidos por meio delas (Cahalan-Laitusis, 2004; Sireci; Scarpati; Li, 2005; Cahalan-Laitusis; Cook,

2007; Bolt; Roach, 2008; Bennett; Von Davier, 2017; Kane; Bridgeman, 2017). Cabe aqui destacar tanto a importância de estudos sobre o desenvolvimento e o emprego de tecnologias digitais para oferecer melhor acessibilidade nas avaliações (Russell, 2001, 2018; Madaus; Russell; Higgins, 2009), assim como as contribuições no campo teórico e no desenvolvimento de itens conforme os princípios de desenho universal (Thompson; Blount; Thurlow, 2002; Thompson; Thurlow; Malouf, 2004; Ketterlin-Geller, 2005; Dolan *et al.*, 2005; Johnstone *et al.*, 2008; Kettler; Elliott; Beddow, 2009; Mislevy *et al.*, 2013; Lovett; Lewandowski, 2014; Rose *et al.*, 2018).

Notadamente, as políticas em torno das acomodações tornaram-se complexas, exigindo maior especialização. Ao lado disso, o próprio termo “acomodação” tem sido frequentemente empregado em referência a um conjunto variado de medidas e recursos de acessibilidade relacionados: i) à forma de apresentar o conteúdo de um teste; ii) ao local em que se realiza a prova; iii) à maneira como os examinandos podem fornecer respostas; iv) à definição do tempo para completar a prova ou sessões dela; e v) ao uso de recursos adicionais durante a prova (Fuchs; Fuchs; Capizzi, 2005; Elliott; Roach, 2007; Sireci; O’Riordan, 2020). Por conseguinte, fala-se em diferentes tipos de acomodação, *grosso modo*, agrupadas por:

- 1) Apresentação: fornecimento de materiais de teste em formatos alternativos (às vezes com ajustes e readequações de conteúdos) como provas em braille, provas ampliadas ou superampliadas, materiais grafotáteis, videoprovas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), áudio, provas na primeira língua do participante (como as provas em espanhol, nos EUA, para estudantes com ou sem deficiência que não dominam o inglês), provas adaptadas para a segunda língua do participante (no caso brasileiro, uma possibilidade seria prova em Português como Segunda Língua para surdos que têm Libras como primeira língua e algo equivalente para indígenas ou imigrantes), provas digitais ou digitalizadas com recursos de ampliação, alteração de contraste e cor, leitor de tela, entre outros.
- 2) Ambiente: alteração do ambiente de prova, oferecendo sala de acesso facilitado por rampas ou elevadores, mobiliário adequado, iluminação ajustada à necessidade específica dos participantes, sala com número reduzido de participantes (ou com apenas um participante), ambiente com menos distrações, atendimento em classe hospitalar, atendimento doméstico etc.
- 3) Modo de resposta: fornecimento de alternativas para responder aos testes, por meio de auxílio para leitura (ledor), transcrição da redação ou preenchimento dos cartões de respostas (transcritor), intérprete de Libras, guia-intérprete, leitura labial, computador, pauta ampliada, comunicação aumentativa e alternativa etc.
- 4) Tempo: concessão de tempo adicional e de pausas para descanso ou alteração da agenda das provas (múltiplos dias ou sessões de aplicação, calendário flexível etc.).

- 5) Equipamentos e dispositivos adicionais: permissão do uso de tecnologias assistivas, como lupa, luminária, *overlay* colorido, máquina de escrever em braille, prancha inclinada, calculadora, amplificador sonoro, seletor de cores, dicionário, lápis técnico, pincel atômico, órtese etc.

Não obstante as persistentes disputas e resistências, nesses últimos anos, as acomodações vêm sendo mais firmemente reconhecidas como fator crucial para assegurar acessibilidade nos testes, participação com equidade e, não menos importante, precisão, confiabilidade e validade dos resultados (Elliott; Davies; Kettler, 2012; AERA; APA; NCME, 2014; Lovett; Lewandowski, 2014; APA, 2022; ACARA, 2024).

No lastro das preocupações em torno da provisão de acessibilidade e da validade das interpretações dos resultados, os ajustes nos testes ou as alterações no processo de aplicação que produzem resultados válidos passaram a ser geralmente designados “acomodações”, enquanto os que (presumidamente) alteraram o que o teste se destinava a medir passaram a ser chamados de “modificações” (Thurlow, 2013, 2014; Andrews, 2020). Ambas podem ser consideradas providências indispensáveis para garantir acessibilidade. Tanto que os *Standards* admitem situações que requerem flexibilidade adicional para obter até mesmo uma medição parcial do construto, sendo, portanto, oportuno aceitar “uma modificação em um teste que resultará na alteração do construto pretendido para fornecer acesso, ainda que limitado, ao construto que está sendo medido” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 61).

Para ser classificado como acomodação ou modificação, um ajuste nas condições do teste padronizado exige, a rigor, uma análise teórica e empiricamente fundamentada (Sireci; O’Riordan, 2020). Não por acaso, entre os especialistas, há quem defenda a reconceitualização dessa dicotomia tradicional, apontando-a como excessivamente focalizada nas alterações do conteúdo dos testes e, de modo paradoxal, insuficientemente atenta à busca de resultados confiáveis e de inferências válidas acerca dos desempenhos dos participantes com deficiência. Há, ainda, uma forma mais bem fundamentada de, categorizando os ajustes nos testes, tomar decisões baseadas em evidências sobre quais deles levarão a pontuações que permitirão inferências válidas: concentrar-se na dimensão funcional da deficiência (Lovett; Lewandowski, 2014) e na competência de acesso (*access skills*), em conjunção com o (bem definido) construto-alvo (*target construct*), examinando o que pode ter sido alterado e considerando o amplo *continuum* de adaptações quanto às possibilidades de produzir impactos no construto-alvo (Dembitzer; Kettler, 2018).

As competências-alvo (*target skills*) “abrangem o envolvimento cognitivo e o conteúdo do construto que o teste foi concebido para medir” e sobre elas são feitas as interpretações. Já as competências de acesso (*access skills*) incluem “os níveis de envolvimento cognitivo e de conhecimento do conteúdo e/ou as competências que são necessárias para aceder ao construto-alvo, mas não são o objeto pretendido das medidas” (Ketterlin-Geller, 2008, p. 7-8). Uma competência-alvo de fluência na

leitura pode ser afetada por competências de acesso, como a memória de trabalho, a atenção, o reconhecimento das letras e a acuidade visual (Dembitzer; Kettler, 2018). Por conseguinte, “*definir as competências-alvo de modo mais detalhado do que se fazia no passado e identificar as competências de acesso que podem impedir a medição dessas competências-alvo* tornou-se uma parte essencial do desenho universal e da seleção de acomodações adequadas a cada estudante” (Thurlow, 2013, p. 17 – grifos nossos).

Dito isso, cabe mencionar que uma série de “modificações” aplicadas em um item original com frequência não sacrificam a precisão da medida, pois causam menos impactos nas propriedades psicométricas do item do que muitos supunham (Kettler, 2011). O autor sustenta ser possível produzir, sem prejuízo, testes de matemática e ciências com o mesmo número de itens, mas com 25% a 30% menos palavras – ou seja, é possível reduzir a carga linguística desnecessária sem comprometer as estimativas de confiabilidade. Evidências também indicam que, nos itens de leitura, a redução do número de palavras e, em alguns casos, a eliminação de imagens (especialmente aquelas meramente ilustrativas, mal contextualizadas ou sem nitidez e contraste) podem ser modificações eficazes, corroborando a ideia de que eliminar informações irrelevantes das provas é uma boa estratégia. Ademais, por meio de modificações, grupos de estudantes com deficiência tendem a obter pontuações mais elevadas e a ter mais sucesso, tornando a sua experiência de teste mais comparável à dos seus pares sem deficiência (Elliott; Davies; Kettler, 2012).

42

Ao lado disso, mesmo que em ritmos e intensidades diferentes, o avanço das legislações antidiscriminatórias e das políticas educacionais inclusivas mundo afora parece ter contribuído para a abertura desse debate. No fim dos anos 1990, já circulavam discursos que associavam igualdade de oportunidades e provisão de acomodação nos testes (Fuchs; Fuchs, 1999). Passadas três décadas, a despeito de resistências e incompreensões, o crescente reconhecimento dos direitos à acessibilidade e à inclusão torna cada vez menos tolerável a preservação de concepções, regras e práticas baseadas em diretrizes jurídica e tecnicamente defasadas, conceitualizações limitadas quanto a modificações de itens e princípios de desenho universal, ou, simplesmente, enredadas em rotinas burocráticas e padrões capacitistas (Kettler, 2011; Elliott; Davies; Kettler, 2012; Davies, 2018; Chakraborty; Kaushik, 2019; Junqueira, 2022; Leria *et al.* 2022).

Paulatinamente, maior ênfase passou a ser dada à superação das desvantagens impostas a estudantes com deficiência, neuroatípicos, com mobilidade reduzida ou outras necessidades específicas em virtude da negação ou da oferta inconsistente de acomodações. Ao mesmo tempo, um número conspícuo de pesquisas relativizavam preocupações se as acomodações proporcionariam vantagens indevidas a participantes com deficiências. Com base nesses estudos, ganhou terreno a compreensão de que, por operarem em favor da eliminação de barreiras irrelevantes que impedem os estudantes de demonstrarem seus conhecimentos e habilidades, as acomodações contribuem para a validade das inferências dos resultados da avaliação (Fuchs *et al.*, 2000; Pitoniak; Royer, 2001; Thurlow, 2013, 2014; APA, 2022). Em suma:

As acomodações são concebidas para *diminuir o ruído e maximizar a força da inferência* com base na pontuação de um estudante. Sem acomodações, muitos estudantes ficam em *desvantagem* para demonstrar o que realmente sabem e podem fazer. (Madaus; Russell; Higgins, 2009, p. 182 – grifos e tradução nossos).

Em outras palavras, nos casos em que o acesso àquilo que se pretende medir é obstaculizado em razão de características ou habilidades não relacionadas ao construto-alvo, ocasionando variâncias irrelevantes do construto, a validade das interpretações da pontuação pode ficar comprometida, especialmente em relação a determinados indivíduos ou grupos. Por exemplo, uma prova padrão (impresa e em tinta, com imagens não tratadas, ou seja, sem nitidez ou com pouco contraste, com uso de fontes reduzidas em gráficos, tabelas, mapas) pode representar uma barreira significativa para participantes com baixa visão e alguns adultos mais velhos. A desvantagem produzida pela ausência de acessibilidade não apenas é injusta ou iníqua, ela também compromete a validade do processo de avaliação, uma vez que características como acuidade visual, campo visual, visão de cores ou sensibilidade aos contrastes são irrelevantes para o construto que está sendo medido. Portanto, vale reiterar: as acomodações são indispensáveis para validar as inferências acerca dos conhecimentos e das habilidades de indivíduos ou grupos que delas necessitam (Elliott; Davies; Kettler, 2012; Mislevy *et al.*, 2013).

A essa altura, vale lembrar que o conceito de validade já não é (ou deveria ter deixado de ser) empregado em referência ao item ou à prova em si mesmos. Afirmar que um item ou teste são válidos equivale a adotar uma noção restrita e imprecisa de validade que, entre outras coisas, não considera a maneira e a finalidade de utilização dos testes. Por isso, mais recentemente, o conceito passou a ser entendido como “o grau em que todas as evidências acumuladas respaldam a interpretação pretendida dos resultados de uma prova para o uso proposto” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 14). Ou seja, como ressaltam os *Standards*:

Validade refere-se ao *grau em que a evidência e a teoria apoiam as interpretações dos resultados dos testes para os usos propostos dos testes*. [...] O processo de validação envolve o acúmulo de evidências relevantes para fornecer uma base científica sólida para as interpretações propostas da pontuação. *São as interpretações dos resultados dos testes para os usos propostos que são avaliadas, e não o teste em si*. Quando as pontuações dos testes são interpretadas de mais de uma maneira [...], cada interpretação pretendida deve ser validada. *As declarações sobre validade devem referir-se a interpretações específicas para usos específicos*. É incorreto usar a frase não qualificada “a validade do teste”. (AERA; APA; NCME, 2014, p. 11 – grifos e tradução nossos).

Desse modo, no que diz respeito às avaliações educacionais, o que interessa não é saber se o teste é válido, mas sim se as interpretações baseadas nas pontuações dos testes são válidas para o uso específico que se pretende fazer. Essa distinção “afasta o conceito de validade da ideia de que ela é uma propriedade de um teste e, em vez disso, fundamenta-o em contextos muito específicos com base na forma como as pontuações são interpretadas e utilizadas” (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 181

– tradução nossa). Assim, prosseguem os autores, a validação do uso de testes cria a necessidade de seus desenvolvedores definirem claramente o propósito de uma avaliação e, ao mesmo tempo, vincula as interpretações das pontuações estritamente ao uso proposto. E mais:

Os *Standards* descrevem cinco fontes de evidências de validade que podem ser usadas para avaliar o uso de um teste para um propósito específico. Essas fontes são evidências de validade baseadas em conteúdo do teste, processos de resposta, estrutura interna, relações com outras variáveis e consequências dos testes. As primeiras quatro dessas fontes podem ser usadas para avaliar *quão bem o teste mede o construto pretendido*, e, portanto, também podem ser usadas para avaliar *o grau em que as acomodações podem alterar o construto medido* [...]. Assim, além de confirmar que um teste geralmente mede o construto pretendido, a validação também requer *a confirmação de que o construto é medido com qualidade semelhante para todos os participantes do teste*. (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 181 – grifos e tradução nossos).

Relacionado ao conceito de validade e, no entanto, mais amplo do que ele, o conceito de imparcialidade (*fairness*)⁴ é central em todas as fases dos processos de avaliação por ser indispensável à obtenção de instrumentos que permitam interpretações válidas dos resultados. Não por acaso, os *Standards* afirmam que a imparcialidade nos testes é

uma questão fundamental de validade e requer atenção em todas as fases de desenvolvimento e utilização do teste. [...]

Um teste que é imparcial dentro do significado dos *Standards* reflete o(s) mesmo(s) construto(s) para todos os participantes do teste, e as pontuações deles têm o mesmo significado para todos os indivíduos na população pretendida; *um teste imparcial não favorece nem desfavorece alguns indivíduos devido a características irrelevantes para o construto pretendido*. Na medida do possível, as características de todos os indivíduos na população de teste pretendida, incluindo aquelas associadas a raça, etnia, gênero, idade, condição socioeconômica ou origem linguística ou cultural, *devem ser consideradas em todas as fases* de desenvolvimento, administração, pontuação, interpretação e utilização, de modo que as barreiras à avaliação imparcial possam ser reduzidas. Ao mesmo tempo, os resultados dos testes devem render *interpretações válidas para os usos pretendidos*, e é possível que diferentes contextos e utilizações dos testes requeiram diferentes abordagens para a imparcialidade. (AERA; APA; NCME, 2014, p. 49 e 50 – grifos e tradução nossos).

Evidenciada a relação entre imparcialidade, validade e acessibilidade, entende-se que, sem a provisão de acomodações e outras medidas de redução de barreiras, “forçar a manutenção das condições de teste padronizadas para todos os examinandos levará à redução na precisão da medição para os examinandos que têm seu desempenho inibido por essas condições” (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 184 – tradução nossa). Diante disso, estudiosos e defensores dos direitos das pessoas com deficiência

⁴ Embora *fairness* corresponda a vários termos relacionados, para referir-se a ele, a tradução em espanhol dos *Standards*, adotou o termo *imparcialidad*. Aqui, resolvemos, em geral, fazer da mesma forma, por concordarmos quanto à convergência que o termo em espanhol tem com seu análogo em português, ainda que outras noções desse mesmo campo semântico também possam ser empregadas, como a de “justiça”, por exemplo.

começaram a investir em projetos de adoção de princípios de desenho universal no âmbito das avaliações em larga escala há cerca de duas décadas (Thompson; Thurlow; Malouf, 2004; Johnstone; Altman; Thurlow, 2006). Desde então, várias investigações têm sido realizadas com o intuito de explorar os potenciais de diversas abordagens de desenho universal no desenvolvimento das avaliações. Na esteira desse processo, os *Standards* definem desenho universal de testes (DUT) como “uma abordagem para *design* de testes que busca maximizar a acessibilidade para todos os examinandos pretendidos” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 50 – tradução nossa).

O desenho universal de testes refere-se a um princípio de desenvolvimento de testes em que as necessidades dos estudantes com deficiência e dos estudantes com competência limitada em inglês [na língua em que o teste é administrado] são consideradas enquanto os testes estão sendo construídos. O objetivo do DUT é *tornar o teste e a situação de teste flexíveis o suficiente para que as acomodações não sejam necessárias* [...]. Essencialmente, o DUT exige práticas de construção de testes que se concentrem na *eliminação de variações irrelevantes para a construção e condições de administração de testes mais flexíveis, que tornariam desnecessário o fornecimento de adaptações* para estudantes com deficiência e estudantes com competência limitada em inglês. Por exemplo, a remoção dos limites de tempo em um teste não beneficia apenas os alunos que têm deficiências no processamento de informações; ela tem o potencial de beneficiar todos os examinandos. (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 184 – grifos e tradução nossos).

O ponto de partida é, portanto, buscar eliminar barreiras dos itens e oportunizar condições de aplicação que reduzam a necessidade de acomodações (ou, idealmente, até prescindam delas). Desse modo, antes de considerar a necessidade de quaisquer ajustes ou adaptações, o desenvolvedor da avaliação, ao orientar-se pelos princípios de desenho universal, deve buscar melhorar a acessibilidade do próprio teste, identificando, reduzindo e suprimindo dele possíveis barreiras (AERA; APA; NCME, 2014, p. 57).

Todos têm direito de ter seus níveis de desempenho avaliados com precisão. E questões referentes à imparcialidade e à acessibilidade são relevantes para cada indivíduo envolvido em teste de larga escala. Assim, além de visar facilitar a medição dos construtos críticos para estudantes com deficiência, a expectativa, nesse caso, é que a incorporação dos princípios de desenho universal beneficie o conjunto dos participantes. Isso porque, por um lado, tais princípios preconizam a maximização da imparcialidade e da acessibilidade para todos os examinandos e, por outro, requerem a definição clara e minuciosa tanto dos construtos submetidos à medição, quanto dos objetivos da avaliação, para, com isso, conduzir a uma melhoria na precisão da aferição das competências e das habilidades de todos – indivíduos e grupos (Thompson; Blount; Thurlow, 2002; Mislevy *et al.*, 2013; Thurlow, 2013, 2014; Elliott; Kettler, 2016; Thurlow *et al.*, 2016; Rose *et al.*, 2018; Sireci; Riordan, 2020).

Embora os princípios do desenho universal para avaliação forneçam uma preciosa bússola para o desenvolvimento de avaliações que reduzam a variância irrelevante do construto, é indispensável que as investigações sigam reunindo

evidências empíricas, revendo procedimentos, preenchendo lacunas e buscando novas possibilidades. Tal fato é ainda mais premente quando se observa que sempre haverá itens e testes que não são passíveis de se tornarem igualmente acessíveis para todos os públicos por meio da adoção desses princípios. Afinal, o que é considerado potencialmente mais acessível para um grupo pode não ser para outro. Por exemplo, certos gráficos ou diagramas podem representar desafios gigantescos para pessoas com deficiência visual e, ao mesmo tempo, serem bem acolhidos por participantes com surdez, portanto, “mesmo quando desenvolvidos para maximizar a imparcialidade por meio da utilização do desenho universal e de outras práticas para aumentar o acesso, ainda haverá situações em que o teste não é apropriado para todos os examinandos” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 58 – tradução nossa). Ou seja, menos complexas ou em menor quantidade, adaptações continuarão a ser necessárias.

A produção da Comissão Assessora em Educação Especial e a acessibilidade nas avaliações da educação básica do Inep

Com o objetivo de constituir uma base de conhecimentos para desenvolver e aprimorar processos e medidas voltados a garantir acessibilidade, autonomia, equidade e segurança a participantes com deficiência, transtorno do espectro autista, mobilidade reduzida e outras necessidades específicas nas avaliações da educação básica sob sua responsabilidade – e, com isso, melhor avaliar o desempenho desse público –, o Inep, em 2012, instituiu duas comissões de especialistas em acessibilidade, educação especial, estudos da deficiência e temas correlatos, no âmbito da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb/Inep).

Uma delas foi a atualmente denominada Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Adaptação para Exames e Avaliações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica com o objetivo principal de produzir as provas em braille e macrotipos, além dos instrumentos de apoio aos leitores que atuam no atendimento a participantes cegos, com baixa visão e surdocegueira, no âmbito dos exames da educação básica (Inep. Portaria nº 252, 2012a).

Na mesma ocasião, foi também estabelecida a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes) visando reunir conhecimento sobre temas relacionados à educação especial, inclusão e acessibilidade, realizar estudos para identificar e eliminar barreiras em suas avaliações educacionais, ampliar e aprimorar a oferta de acomodações, além de investir na consolidação da cultura de direitos humanos em sua estrutura organizacional e para além dela (Inep. Portaria nº 253, 2012b).

Em 2019, ambas as comissões foram extintas por força de um decreto presidencial que aboliu a quase totalidade de comissões e grupos de trabalho no âmbito do governo federal (Brasil. Decreto nº 9.759, 2019). Frente a isso,

pesquisadores do Inep elaboraram documentos técnicos com argumentos de ordem pedagógica, jurídica e administrativa que demonstraram a necessidade e a legitimidade de recriá-las. A mobilização teve êxito e as comissões foram reinstituídas ainda naquele ano (Inep. Portaria nº 727, 2019a e Portaria nº 900, 2019b).

A Caes possui caráter consultivo e autônomo, e é composta por membros de reconhecida produção científica, pertencentes a instituições de ensino superior, públicas e privadas, das diferentes regiões do Brasil, além de pesquisadores do próprio Instituto.

Desde 2012, a Comissão desenvolveu pesquisas por iniciativa própria e por solicitação do Inep, assumindo, prioritariamente, o compromisso de analisar o que o Instituto realizava e de identificar os desafios com que se confrontava, para subsidiar a adoção de princípios mais inclusivos, a revisão de pressupostos normativos e a melhoria contínua de processos e instrumentos relativos às avaliações, bem como a produção de informações e indicadores da educação básica.

A Caes foi responsável pela produção de dezenas de análises e pesquisas apresentadas diretamente em reuniões com as equipes técnicas do Instituto, como também por meio relatórios, pareceres, notas técnicas, orientações e recomendações. De maneira complementar ao presente artigo, o elenco integral dessa produção encontra-se disponível em plataforma de ciência aberta, em arquivo com as referências dispostas em ordem cronológica e seguidas de seus códigos de indexação no Sistema Eletrônico de Informações da autarquia (Junqueira, 2024).

Extrapolaria os limites deste artigo detalhar o teor e os resultados das pesquisas desenvolvidas pela Caes ao longo dos anos. No entanto, vale ressaltar o seu caráter inovador no cenário brasileiro, especialmente ao promover visões inter e multidisciplinares que colocaram frente a frente os campos da educação especial e o da avaliação educacional.

O Inep, nas últimas décadas, produziu avanços na produção e análise de dados e estatísticas educacionais, bem como no campo da avaliação educacional. No entanto, o Instituto também reconhecia a necessidade de avançar de maneira consistente nas garantias de direitos. Com efeito, as pesquisas da Caes identificaram limitações e falhas ao longo dos processos de elaboração e aplicação das avaliações em larga escala, que, de fato, poderiam travar a participação e o desempenho de pessoas com deficiência, transtornos, mobilidade reduzida e outras necessidades específicas, podendo levar a situações de exclusão. Ao mesmo tempo, os membros da Comissão realizaram estudos com vistas a buscar alternativas viáveis e soluções exequíveis naquele cenário, sem deixar de considerar a processualidade e, por conseguinte, novos horizontes de aprimoramentos na política de acessibilidade nos exames e nas avaliações diagnósticas do Instituto (Junqueira, 2014, 2022; Junqueira, Martins, Lacerda, 2017; Junqueira; Lacerda, 2018, 2019).

Com o intuito de ampliar as condições de acessibilidade nos processos avaliativos, pesquisas e debates entre os membros da Caes indicaram ser preciso melhor considerar a heterogeneidade entre as pessoas com deficiência. Em atenção a isso, em 2012, a Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed/Inep) passou a realizar

levantamentos nacionais em busca de evidências sobre recursos de acessibilidade necessários durante as avaliações. Disso resultou, entre outras coisas, a redefinição da oferta em provas macrotipos destinadas a pessoas com baixa visão. Até aquele momento, as provas macrotipos com corpo 24 eram o único formato de prova acessível ofertado a esse público. Em 2013, eles conquistaram o direito de escolher entre as denominadas provas “ampliadas” (com corpo 18) e as “superampliadas” (com corpo 24), sendo as primeiras a opção mais escolhida desde então (Inep, 2015).

A Comissão também desenvolveu análises científicas a respeito da qualidade, da pertinência e da eficácia das metodologias e estratégias adotadas na construção e na aplicação de provas acessíveis a participantes com deficiência visual (provas em braille, ampliadas e superampliadas) e do instrumento de apoio utilizado pelo auxiliar para a leitura (Prova do Ledor) no atendimento especializado do Enem. Ao lado disso, a análise sobre a atuação e a formação dos ledores e dos transcritores contribuiu para o entendimento dos desafios implicados na formação, na seleção e na atuação de pessoal envolvido no atendimento de auxílio à leitura das provas e de transcrição das redações e dos cartões de resposta. A Caes também realizou estudos visando estabelecer condições e critérios para que o participante cego pudesse ter corrigida a sua redação escrita em braille, sem precisar ditar seu conteúdo para um ledor ou transcritor. Novos estudos permitiram a implementação da folha de redação mais acessível, ampliada, para os participantes com baixa visão que receberam provas macrotipos com corpo 18 ou 24, na edição do Enem de 2023.

Nesse mesmo ano, na esteira de encontros de formações com equipes técnicas da Daeb e elaboradores de itens, membros da Caes, fundamentados em suas pesquisas e em diálogo com a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Adaptação para Exames e Avaliações, aprofundaram o debate sobre:

- identificação e eliminação de barreiras em itens;
- desafios envolvidos na adaptação de itens e na construção de provas acessíveis; e
- adoção de princípios de desenho universal.

Como resultado, melhorias palpáveis foram observadas nas elaborações das provas em braille, das provas ampliadas e superampliadas e da Prova Ledor do Enem, bem como nos cadernos de provas ampliadas e superampliadas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nesse processo, o cuidado em aprimorar a qualidade das imagens e a diagramação das provas macrotipos produziu mudanças, inclusive, nas provas comuns. Ao lado disso, a partir de orientações resultantes de pesquisas da Caes, o uso de cores foi implementado pela primeira vez nos itens do Enem.

Dez anos antes, com o mesmo intuito de promover o reconhecimento de direitos e a acessibilização das provas, pesquisadores da Caes identificaram a necessidade de desenvolver instrumentos específicos em Libras e em Português como Segunda Língua para avaliar o desempenho de estudantes com surdez ou

deficiência auditiva no âmbito do Enem, a fim de garantir provas acessíveis em exames de larga escala. Enquanto a legislação assegurava aos surdos o direito à Libras como primeira língua e ao português na modalidade escrita como segunda língua, praticamente todo o sistema de avaliação no Brasil submetia esses estudantes a provas escritas em português como primeira língua, interpondo barreiras que comprometiam seus desempenhos nas provas e contribuíam para violações de direitos.

A fim de cumprir o princípio de equidade, a Caes, respaldada em estudos e em debates com a academia e a comunidade surda, recomendou a oferta de provas em Libras e elaborou proposta para a sua viabilização. Estavam dadas as condições técnicas e pedagógicas para a criação do “Enem em Libras”, que, implementado em 2017, representou uma mudança de paradigma nacional na avaliação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, reconhecendo os direitos linguísticos dessa população (Junqueira; Lacerda, 2018, 2019). A implementação da proposta e seu constante aprimoramento ficaram sob a responsabilidade da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Língua de Sinais para Exames e Avaliações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Inep. Portaria nº 397, 2017).

Somem-se a isso as reflexões e pesquisas sobre:

- elaboração e análise de itens de provas, questionários socioeconômicos, materiais de apoio técnico;
- limites e possibilidades da atuação do tradutor e intérprete em Libras e do guia-intérprete;
- diferenças e correspondências entre a escrita manual e a escrita por meio do sistema braille;
- especificidades da produção escrita de pessoas com surdez, autismo ou dislexia e critérios de correção de suas redações;
- desenvolvimento e emprego de materiais grafotáticos na aplicação de provas;
- oferta e uso do tempo adicional nas avaliações;
- desenvolvimento e aplicação de provas digitais;
- estudos sobre paralisia cerebral e produção escrita;
- análises sobre o anacronismo no emprego da noção de deficiência mental diante dos entendimentos mais recentes acerca da deficiência intelectual.

Também foram realizadas análises de microdados do Censo da Educação Básica e do Saeb, com produção de instrumentos para a elaboração de indicadores da Educação Especial. A partir de cruzamentos dos bancos do Censo e do Saeb, foi realizada a pesquisa mais abrangente até hoje sobre participação e desempenho do público-alvo da educação especial nas edições do Saeb de 2011 a 2019, com achados

importantes para subsidiar o aprimoramento dos documentos normativos do Censo e do Saeb, dos instrumentos de coleta, das provas, das análises dos desempenhos, dos instrumentos de disseminação e dos indicadores da política de educação inclusiva.

Para a avaliação da qualidade e da eficácia das medidas de acessibilidade adotadas nas avaliações de larga escala e dos instrumentos de coleta de dados, foi importante a interlocução entre os membros da Caes e as equipes de pesquisadores do Inep, que possibilitou vislumbrar novas oportunidades de acesso às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, mobilidade reduzida ou necessidades específicas.

Ao mesmo tempo de sua divulgação na comunidade acadêmica – quer em eventos científicos, quer junto a cursos de graduação, programas de pós-graduação e núcleos de acessibilidade de universidades –, essas pesquisas também demonstraram formidável potencial para contribuir com o estado da arte no campo da educação especial e da avaliação educacional, estimulando pesquisadores a se engajarem nessas temáticas e aprofundarem a reflexão.

Para encerrar, por ora

O aprofundamento teórico e a pesquisa contínua são elementos centrais para o desenvolvimento de projetos de acessibilização de avaliações em larga escala, sejam ou não orientados pelos princípios de desenho universal dos testes. O saber acumulado até aqui é considerável, mas parecemos ainda estar diante de um imenso continente desconhecido. O emprego de novas tecnologias, certamente promissor também nessa área, não se dá sem forte dedicação a estudos teóricos inter e multidisciplinares e a pesquisas empíricas que empregam as mais diferentes metodologias. E, uma vez que o próprio conceito de deficiência, tal como entendido pelo modelo dos direitos humanos da deficiência, está em permanente evolução, as garantias de acessibilidade se colocam como desafios continuamente renovados.

Ora, por mais complexos que se mostrem os diferentes cenários do Brasil e de outros países, observam-se, ainda que com intensidades diferentes, mudanças em relação às temáticas da deficiência, às políticas educacionais e às políticas de acessibilidade em diversas esferas da vida. Ao mesmo tempo, nas relações de saberes e poderes entre pessoas com e sem deficiência (Skliar, 2012), questionamentos e movimentações em torno do direito à acessibilidade em todos os espaços sociais e em diferentes momentos da vida também têm produzido seus efeitos, inclusive em termos interseccionais (Lund; Forber-Pratt; Andrews, 2021), promovendo enfrentamentos a diferentes formas de preconceitos e discriminações. Nessa perspectiva, é preciso envidar esforços conjuntos para que as políticas de avaliação possam não apenas contribuir com esse processo, mas integrar-se a ele de maneira efetiva.

Para fazê-lo, é fundamental que as políticas de avaliação superem definitivamente os anacronismos capacitistas e padrões normativos defasados, orientando-se, cada vez mais, por princípios nitidamente inclusivos. Isso requererá dos sistemas de avaliação empenho e dedicação para:

- favorecer a participação de cada estudante nas avaliações;
- considerar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem;
- valorizar a pluralidade curricular;
- reconhecer o potencial político e pedagógico da diversidade;
- contrastar processos de (re)produção de desigualdades, de hierarquização opressiva e de marginalização de corpos, sujeitos e identidades;
- estar abertos ao debate e à crítica;
- estimular estudos em favor do seu aprimoramento contínuo e da superação dos efeitos perversos que a política de avaliação venha a produzir.

Assim, quem sabe, poderemos falar no efetivo reconhecimento da pessoa com deficiência não apenas como ator legítimo dos processos avaliativos, mas como ativo participante da escola e do mundo, como agente de transformação social e política. Esse propósito não é nada simples, porém, é bem mais que desejável. Afinal, ao ensinar a construção e o fortalecimento de processos e modelos educacionais mais plurais e democráticos, as avaliações inclusivas poderão operar como um vigoroso catalisador de transformações em favor do direito à educação de todos e todas.

Referências bibliográficas

ACARA ver Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, London*, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. Available in: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>. Access in: 4 Mar. 2024.

ALBUS, D.; LAZARUS, S.; THURLOW, M. *2012-13 Publicly reported assessment results for students with disabilities and ELLs with disabilities*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2015. (Technical Report 70). Available in: <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/Tech70/TechnicalReport70.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). *Guidelines for assessment and intervention with persons with disabilities*. Washington: American Psychological Association, 2022. Available in: <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-assessment>. Access in: 4 Mar. 2024.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA); AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA); NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (NCME) (Ed.). *Standards for educational and*

psychological testing. Washington: AERA; APA; NCME, 2014. Available in: <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>. Access in: 4 Mar. 2024.

ANDREWS, E. E. *Disability as diversity: developing cultural competence*. Oxford: Oxford University Press 2020. (Academy of Rehabilitation Psychology Series).

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA). *Naplan 2024: national protocols for test administration*. Sidney: Acara, 2024. Available in: <https://www.nap.edu.au/naplan/for-schools/national-protocols-for-test-administration>. Access in: 4 Mar. 2024.

BAGLIERI, S.; BACON, J. Disability studies in education and inclusive education. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press, 2020. Available in: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1245>. Access in: 4 July 2024.

BAGLIERI, S.; VALLE, J. W.; CONNOR, D. J.; GALLAGHER, D. J. Disability studies in education: the need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 267-278, 2011.

BAMFORTH, N.; MALIK, M.; O'CONNOR, C. *Discrimination law: theory and context: text and materials*. London: Sweet & Maxwell, 2008.

52

BENNETT, R. E.; VON DAVIER, M. Advancing human assessment: a synthesis over seven decades. In: BENNETT, R. E.; VON DAVIER, M. (Ed.). *Advancing human assessment: methodology of educational measurement and assessment*. New York: Springer, 2017. p. 635-687.

BERMAN, A. I.; HAERTEL, E. H.; PELLEGRINO, J. W. (Ed.). *Comparability of large-scale educational assessments: issues and recommendations*. Washington: National Academy of Education, 2020. Available in: <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2020/06/Comparability-of-Large-Scale-Educational-Assessments.pdf>. Access in: 4 July 2024.

BOLT, S.; ROACH, A. T. *Inclusive assessment and accountability: a guide to accommodations for students with diverse needs*. New York: Guilford Press, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 2, p. 3.

CAHALAN-LAITUSIS, C. *Accommodations on high-stakes writing tests for students with disabilities*. Princeton: ETS, March 2004. (Research Report 04-13). Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492913.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

CAHALAN-LAITUSIS, C.; COOK, L. L. (Ed.). *Large-scale assessment and accommodations: what works?* Arlington: Council for Exceptional Children, 2007.

CHAKRABORTY, A.; KAUSHIK, A. *Equitable learning assessments for students with disabilities*. Bangkok: Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific, 2019. (NEQMAP Thematic Review). Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372301?posInSet=1&queryId=75c6f5b1-0c9d-4737-81be-4af0079639e6>. Access in: 4 Mar.2024.

COX, M. L.; HERNER, J. G.; DEMCZYK, M. J.; NIEBERDING, J. L. Provision of testing accommodations for students with disabilities on statewide tests: statistical links with participation and discipline rates. *Remedial and Special Education*, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 346-354, Nov./Dec. 2006.

CRONBACH, L. J.; MEEHL, P. E. Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, [S. l.], v. 52, n. 4, p. 281-302, 1955.

DAVIES, M. D. Accessibility to Naplan assessments for students with disabilities: a 'fair go'. *Australasian Journal of Special Education*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 62-78, 2012.

DAVIES, M. D. International policies that support inclusive assessment. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2nd ed. New York: Springer, 2018. p. 37-58.

DAVIS, L. J. *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. New York: Verso, 1995.

DEMBITZER, L.; KETTLER, R. J. Testing adaptations: research to guide practice. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2nd ed. New York: Springer, 2018. p. 213-230.

DEMPSEY, I.; DAVIES, M. National test performance of young Australian children with additional education needs. *Australian Journal of Education*, [S.l.], v. 57, n. 1, p. 5-18, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0004944112468700>. Acesso em: 7 ago. 2024.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo, Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur: Rede Universitária de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; BARBOSA, L. (Org.). *Deficiência e igualdade*. Brasília, DF: Letras Livres; Editora UnB, 2010.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007.

DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília: Letras Livres; Editora UnB, 2010.

DOLAN, R.; HALL, T. E.; BANERJEE, M.; CHUN, E.; STRANGMAN, N. Applying principles of universal design to test delivery: the effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 5-32, 2005.

DOUGLAS, G.; MCLINDEN, M.; ROBERTSON, C.; TRAVERS, J.; SMITH, E. Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: comparison of three country case studies through an inclusive assessment framework. *International Journal of Disability, Development and Education*, London, v. 63, n. 1, p. 98-121, 2016.

DRASGOW, F.; NYE, C. D.; STARK, S.; CHERNYSHENKO, O. S. Differential item and test functioning. In: IRWING, P. et al. (Ed.). *The Wiley handbook of psychometric testing*. Manchester: Wiley-Blackwell, 2018. p. 885-899.

54

ELLIOTT, S. N.; DAVIES, M.; KETTLER, R. J. Australian Students with Disabilities accessing Naplan: lessons from a decade of inclusive assessment in the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, [London], v. 59, n. 1, p. 7-19, 2012.

ELLIOTT, S. N.; KETTLER, R. J. Item and test design considerations for students with special needs. In: LANE, S. et al. (Ed.). *Handbook of test development*. 2nd ed. Washington: National Council on Measurement in Education, 2016. p. 374-391.

ELLIOTT, Stephen N.; KETTLER, Ryan J.; BEDDOW, Peter A.; KURZ, Alexander (Eds.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2nd ed. New York: Springer, 2018.

ELLIOTT, S. N.; ROACH, A. T. Alternate assessments of students with significant disabilities: alternative approaches, common technical challenges. *Applied Measurement in Education*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 301-333, 2007.

FIEDLER, L. *Tyranny of the normal: essays on bioethics, theology and myth*. Boston: David R. Godine Publisher, 1996.

FINCH, H.; BARTON, K.; MEYER, P. Differential item functioning analysis for accommodated versus nonaccommodated students. *Educational Assessment*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 38-56, 2009.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Fair and unfair testing accommodations. *The School Administrator*, [S. l.], v. 56, n. 10, p. 24-27, 1999.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; EATON, S. B.; HAMLETT, C.; KARNS, K. M. Supplementing teacher judgments of mathematics test accommodations with objective data sources. *School Psychology Review*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 65-85, 2000.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; CAPIZZI, A. M. Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, Denver, v. 37, n. 6, p. 1-8, 2005.

HJÄRNE, M. S. Just enough time to level the playing field: time adaptation in a college admission test. *Scandinavian Journal of Educational Research*, [S. l.], v. 65, n. 6, p. 941-955, 2021.

HARR-ROBINS, J.; SONG, M.; HURLBURT, S.; PRUCE, C.; DANIELSON, L.; GARET, M. *The inclusion of students with disabilities in school accountability systems: an update*. Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2013. Available in: <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20134017/pdf/20134017.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 252, de 20 de julho de 2012. Institui a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Adaptação para Exames e Avaliações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Boletim de Serviço do Inep*, Brasília, DF, v. 16, n. 7, p. 2-5, 20 jul. 2012a. Edição extra.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 253, de 20 de julho de 2012. Institui a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Diferenciado em Exames e Avaliações da Educação Básica. *Boletim de Serviço de Inep*, Brasília, DF, v. 16, n. 7, p. 6-8, 20 jul. 2012b. Edição extra.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 438, de 9 de setembro de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 set. 2014. Seção 2, p. 29.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Relatório Pedagógico: Enem 2011-2012*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-pedagogico-enem-2013-2011-2012>. Acesso em: 7 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 397, de 12 de maio de 2017. Institui a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Língua de Sinais para Exames e Avaliações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 maio. 2017. Seção 2, p. 36.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 727, de 19 de agosto de 2019. Institui as Comissões de Assessoramento Técnico-Pedagógico da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 ago. 2019a. Seção 1, p. 628.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 900, de 25 de outubro de 2019. Recria a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 out. 2019b, Seção 1, p. 54-55.

JOHNSTONE, C. J.; ALTMAN, J.; THURLOW, M. L.; THOMPSON, S. J. A *summary of research on the effects of test accommodations: 2002 through 2004*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2006. (Technical Report 45). Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495886.pdf>. Access in: 7 Sept. 2024.

JOHNSTONE, C. J.; THOMPSON, S. J.; BOTTSFORD-MILLER, N. A.; THURLOW, M. L. Universal design and multimethod approaches to item review. *Educational Measurement: Issues and Practice*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 25-36, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. O atendimento diferenciado no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Org.). *Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados*. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. p. 277-308.

JUNQUEIRA, R. D. A acessibilidade nos exames e nas avaliações da educação básica: questões ainda atuais. In: TUTTMAN, M.; BARBOSA, M. T. (Org.). *Inep: memórias de uma gestão democrática*. Brasília, DF: Anpae, 2022. p. 147-173. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2022/INEP-MemoriasDeUmaGestaoDemocratica-2022.pdf>. Acesso em: 4 maio.2024.

JUNQUEIRA, R. D. *Relatórios, notas técnicas, orientações, recomendações e outros documentos da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica de 2012 a 2024*. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25802638.v1>. Acesso em: 9 jul. 2024.

JUNQUEIRA, R. D.; LACERDA, C. B. F. Enem em Libras: fundamentos legais e pedagógicos para a mudança de paradigma na avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; LOURENÇO, G. F. (Org.). *Aparando arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2018. p. 133-162.

JUNQUEIRA, R. D.; LACERDA, C. B. F. Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 32, p. 1-17, 2019.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-471, abr./jun. 2017.

JUNQUEIRA, R. D.; SENKEVICS, A. S. O nome social no Enem, um direito fundamental. In: PRADO, M. A. M.; FREITAS, R. V. (Org.). *Travestilidades em diálogo na pista acadêmica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 177-208.

KANE, M.; BRIDGEMAN, B. Research on validity theory and practice at ETS. In: BENNETT, R. E.; VON DAVIER, M. (Ed.). *Advancing human assessment: methodology of educational measurement and assessment*. New York: Springer, 2017. p. 489-552.

KATSIYANNIS, A.; ZHANG, D.; RYAN, J. B.; JONES, J. High-stakes testing and students with disabilities: challenges and promises. *Journal of Disability Policy Studies*, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 160-167, 2007.

KETTERLIN-GELLER, L. R. Knowing what all students know: procedures for developing universal design for assessment. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, [Chestnut Hill], v. 4, n. 2, p. 1-21, 2005.

KETTERLIN-GELLER, L. R. Testing students with special needs: a model for understanding the interaction between assessment and student characteristics in a universally designed environment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 3-16, 2008.

KETTERLIN-GELLER; L. R.; ALONZO, J.; BRAUN-MONEGAN, J.; TINDAL, G. Recommendations for accommodations: implications of (in)consistency. *Remedial and Special Education*, [S. l.], v. 28, n. 4, p. 194-206, 2007.

KETTLER, R. J. Effects of packages of modifications to improve test and item accessibility: less is more. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible achievement tests for all students: bridging the gaps between research, practice, and policy*. New York: Springer, 2011. p. 231-242.

KETTLER, R. J. Testing accommodations: theory and research to inform practice. *International Disability, Development, and Education*, [S. l.], v. 5, n.1, p. 53-66, 2012.

KETTLER, R. J.; ELLIOTT, S. N.; BEDDOW, P. A. Modifying achievement test items: a theory-guided and data-based approach for better measurement of what students with disabilities know. *Peabody Journal of Education*, London, v. 84, n. 4, p. 529-551, 2009.

KETTLER, R. J.; ELLIOTT, S. N.; BEDDOW, P. A.; KURZ, A. Accessible instruction and testing today. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2nd ed. New York: Springer, 2018. p. 1-16.

LAZARUS, S.; HERITAGE, M. *Lessons learned about assessment from inclusion of students with disabilities in college and career ready assessments*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes. Washington: Arabella, 2016.

LERIA, L. A.; BENITEZ, P.; FERREIRA, L. A.; FRAGA, F. J. O acesso do estudante com deficiência visual à educação superior: análise dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e63857, 2022.

LOVETT, B. J. Extended time testing accommodations for students with disabilities: answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, [S. l.], v. 80, n. 4, p. 611-638, Dec. 2010.

58

LOVETT, B. J.; LEWANDOWSKI, L. J. *Testing accommodations for students with disabilities: research-based practice*. Washington: American Psychological Association, 2014.

LOVETT, B. J.; LEWANDOWSKI, L. J.; CARTER, L. Separate room testing accommodations for students with and without ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, [S. l.], v. 37, n. 7, p. 852-862, 2019.

LUND, E. M., FORBER-PRATT, A. J.; ANDREWS, E. E. Combating old ideas and building identity: sexual identity development in people with disabilities. In: SHUTTLEWORTH, R.; MONA, L. R. (Ed.). *Routledge handbook of disability and sexuality*. London: Routledge, 2021. p. 97-105.

MADAUS, G. F.; RUSSELL, M. K.; HIGGINS, J. *The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012.

MISLEVY, R. J.; HAERTEL, G.; CHENG, B. H.; RUCTTINGER, L. et al. A "conditional" sense of fairness in assessment. *Educational Research and Evaluation*, [s. l.], v. 19, n. 2-3, p. 140, 2013.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES). *National Assessment of Educational Progress: inclusion of students with disabilities and English learners*. Washington, DC., 2022. Available in: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/inclusion.aspx>. Access in: 4 Mar. 2024.

NUERNBERG, A. H. Os estudos sobre a deficiência na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, abr./jun. 2015.

OLIVER, M. *The politics of disablement: a sociological approach*. London: Palgrave Macmillan, 1990.

PHILLIPS, S. E. High-stakes testing accommodations: validity versus disabled rights. *Applied Measurement in Education*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 93-120, 1994.

PITONIAK, M. J.; ROYER, J. M. Testing accommodations for examinees with disabilities: a review of psychometric, legal, and social policy issues. *Review of Educational Research*, [S. l.], v. 71, n. 1, p. 53-104, 2001.

RIOS, R. R. *Direito da antidiscriminação: discriminação direta, indireta e ação afirmativa*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

RIOS, R. R. Direito da antidiscriminação e discriminação por deficiência. In: DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; BARBOSA, L. (Org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília, DF: Letras Livres; Editora UnB, 2010. p. 73-96.

ROSE, D. H.; ROBINSON, K. H.; HALL, T. E.; COYNE, P.; JACKSON, R. M.; STAHL, W. M.; WILCAUSKAS, S. L. Accurate and informative for all: Universal Design for Learning (UDL) and the future of assessment. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Eds.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2nd ed. New York: Springer, 2018. p. 167-180.

RUSSELL, M. *Digital test delivery: empowering accessible test design to increase test validity for all students*. Washington: Arabella Advisors, 2001.

RUSSELL, M. Recent advances in the accessibility of digitally delivered educational assessments. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2nd ed. New York: Springer, 2018. p. 247-262.

SANTOS, A. A.; HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2017. (PNE em Movimento, v. 7). Disponível em: <https://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/5555>. Acesso em: 4 maio 2024.

SCHUELKA, M. J. Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 216-230, 2013.

SILVA, S. C.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. *Revista EAI: Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897/pdf>. Acesso em 4 mar. 2024.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIRECI, S. G.; SCARPATI, S. E.; LI, S. Test Accommodations for students with disabilities: an analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, [S. l.], v. 75, n. 4, p. 457-490, 2005.

SIRECI, S. G.; O'RIORDAN, M. Comparability when assessing individuals with disabilities. In: BERMAN, A. I.; HAERTEL, E. H.; PELLEGRINO, J. W. (Ed.). *Comparability of large-scale educational assessments: issues and recommendations*. Washington, DC: National Academy of Education, 2020. p. 177-204. Disponível em: <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2020/06/Comparability-of-Large-Scale-Educational-Assessments.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

STONE, E. A.; COOK, L. L. Fair testing and the role of accessibility. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2nd ed. New York: Springer, 2018. p. 59-73.

THOMPSON, S. J.; BLOUNT, A.; THURLOW, M. *A summary of research on the effects of test accommodations: 1999 through 2001*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2002. (Technical Report 34). Available in: <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/TechReport34.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

THOMPSON, S. J.; JOHNSTONE, C. J.; THURLOW, M. L. *Universal design applied to large scale assessments*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2002. (Synthesis Report 44). Available in: <https://nceo.umn.edu/docs/onlinepubs/synth44.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

THOMPSON, S. J.; THURLOW, M. L.; MALOUF, D. B. Creating better tests for everyone through universally designed assessments. *Journal of Applied Testing Technology*, [Washington], v. 6, n. 1, p. 1-15, 2004. Available in: <https://www.testpublishers.org/assets/documents/volume%206%20issue%201%20Creating%20better%20tests.pdf>. Access in: July 2024.

THURLOW, M. L. *Accommodations for challenge, diversity, and variance in human characteristics*. [Princeton]: Gordon Commission on the Future of Assessment in Education, 2013. Available in: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/thurlow_accommodation_challenge_diversity_variance.pdf. Access in: 7 Sept. 2024.

THURLOW, M. L. Accommodations for challenge, diversity, and variance in human characteristics. *The Journal of Negro Education*, [s. l.], v. 83, n. 4, p. 442-464, 2014.

THURLOW, M. L.; LAZARUS, S. S.; CHRISTENSEN, L. L.; SHYYAN, V. *Principles and characteristics of inclusive assessment systems in a changing assessment landscape*. Minneapolis: University of Minnesota / National Center on Educational Outcomes, 2016. (NCEO Report 400).

THURLOW, M.; QUENEMOEN, R.; LAZARUS, S. *Meeting the needs of special education students: recommendations for the race-to-the-top consortia and states*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes. Washington, DC: Arabella, 2011.

THURLOW, M. L.; QUENEMOEN, R.; THOMPSON, S.; LEHR, C. *Principles and characteristics of inclusive assessment and accountability systems*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2001. (Synthesis Report 40). Available in: <https://nceo.info/Resources/publications/onlinepubs/Synthesis40.html>. Access in: 4 mar. 2024.

UNITED NATIONS POPULATION FUND (UNFPA). *Young persons with disabilities: global study on ending gender-based violence, and realising sexual and reproductive health and rights*. New York: UNFPA, 2018.

Rogério Diniz Junqueira, doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália), com estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (Ceam/UnB), é pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Compõe a equipe do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQIA+ da Universidade Federal de Minas Gerais (NUH/UFMG) e é membro da Comissão Assessora em Educação Especial, Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), do Inep.

rogerio.junqueira@inep.gov.br

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto, doutora em Ciências Médicas, área de Ciências Biomédicas, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta colaboradora do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação e do Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação e do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto, da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Coordena o Grupo de Estudos “Tecnologia Assistiva: conhecimento, desenvolvimento e aplicação na área da deficiência/necessidade específica”. É membro da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), do Inep).

gasp@unicamp.br

Recebido em 1º de abril de 2024

Aprovado em 6 de junho de 2024

O que pensam outros especialistas?

portos de vista

Professores e profissionais da educação especial em documentos do Saeb e do Censo Escolar de 2011 a 2019

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Rosângela Gavioli Prieto

Resumo

65

A política educacional brasileira tem favorecido aumento das matrículas de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em todos os níveis de ensino, registrado no Censo Escolar (CE) e na participação nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Este artigo objetiva apresentar e discutir o registro de formação, capacitação e presença de profissionais da Educação Especial (EE) nas escolas, arrolado nos dados do CE e do Saeb. As fontes de dados foram documentos de referência do CE e do Saeb, formulários e questionários aplicados nas edições de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 e resultados obtidos pela aplicação desses instrumentos no período. Foram sistematizados e analisados itens relativos à formação e capacitação de profissionais relacionadas ao campo da EE. Como resultados verifica-se que os instrumentos registram insuficientemente a formação de docentes e de profissionais envolvidos com estudantes do PAEE, pois, apesar de evidenciar categorias quantitativas importantes, não registram informações como tempo de formação, tipos e níveis de cursos. Há, ainda, variação de nomenclatura utilizada nas diferentes edições do CE e do Saeb, que favorece informações imprecisas. Conclui-se que os instrumentos precisam ser alterados visando apreensão mais adequada das características da educação brasileira no que se refere à formação docente e às características dos profissionais relacionados à escolaridade de estudantes PAEE.

Palavras-chave: censo escolar; sistema de avaliação da escola; formação docente; educação especial.

Abstract

Special education teachers and professionals in the documents of Saeb and the School Census from 2011 to 2019

The Brazilian educational policy has been favoring an increase in the enrollment of students representing the Target Audience of Special Education (PAEE) at every stage of education, as documented in the School Census (CE) and the participation in the Basic Education Assessment System (Saeb) exams. This study seeks to present and discuss the history of training, qualification, and presence of Special Education (SE) professionals in schools, as outlined in the CE and Saeb data. Data sources included reference documents from the CE and Saeb, as well as forms and questionnaires administered in the 2011, 2013, 2015, 2017, and 2019 editions, along with results obtained during this period. Items related to the training and qualification of professionals in the field of SE were systematized and analyzed. The results indicate that the instruments insufficiently documented the training of teachers and professionals involved with PAEE students. Despite highlighting important quantitative categories, they lack information such as duration of training, types, and levels of courses. Furthermore, there is a variation in terminology used in different editions of the CE and Saeb, leading to imprecise information. In conclusion, the instruments need to be revised to better capture the characteristics of Brazilian education regarding teacher training and the attributes of professionals related to the education of PAEE students.

Keywords: school census; school census; school evaluation system; teacher training; special education.

Resumen

Docentes y profesionales de educación especial en documentos del Saeb y del Censo Escolar del período de 2011 a 2019

La política educativa brasileña ha favorecido el aumento de las matrículas de los estudiantes de educación especial [“Plano de Atendimento da Educação Especial” – Plan de Atención Educativa Especial], (PAEE) en todos los niveles de la enseñanza, registrado en el Censo Escolar (CE) brasileño y en la participación en los exámenes del “Sistema de Avaliação da Educação Básica” [Sistema de Evaluación de la Educación Básica en Brasil] (Saeb). Este artículo tiene como objetivo presentar y debatir el historial de la formación, capacitación y presencia de profesionales de la Educación Especial (EE) en las escuelas, listado en los datos del CE y del Saeb. Las fuentes de datos incluyeron documentos de referencia del CE y del Saeb, formularios y cuestionarios aplicados en las ediciones de 2011, 2013, 2015, 2017 y 2019 y resultados obtenidos mediante la aplicación de dichos instrumentos en el período. Se sistematizaron y se analizaron elementos relativos con la formación y capacitación de profesionales relacionadas al área de la EE. Como resultado, se observan que los instrumentos registraron insuficientemente la formación de docentes y de profesionales involucrados con los estudiantes del PAEE, pues, aunque resaltan categorías cuantitativas importantes, no se registran informaciones como tempo de formación, tipos y niveles de estudios. Además, hay una variación de nomenclatura utilizada en las diferentes ediciones del CE e do Saeb, que favorece informaciones imprecisas. Se concluye que los instrumentos deben ser alterados teniendo en vista la aprehensión más adecuada de las características de la educación brasileña a lo que la formación docente y a las características de los profesionales relacionados con la escolaridad de estudiantes PAEE se refiere.

Palabras clave: censo escolar; sistema de evaluación de la escuela; formación docente; educación especial.

Introdução

Os estudos sobre a escolarização das pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ mostram que o aspecto educacional não esteve sempre presente nas formas de atendimento oferecidas a esses estudantes (Bueno, 2004; Jannuzzi, G., 2004), em virtude da adoção de uma abordagem clínica de atendimento. Nesse contexto, a consideração dos “excepcionais” (nomenclatura à época) como alunos do sistema geral de educação, conforme artigo 88 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pode ser entendida como um marco na história educacional brasileira (Brasil, 1961).

As primeiras estatísticas educacionais diretamente relacionadas à educação especial passaram a ser divulgadas apenas em 1975, mas somente a partir de 1998 foi possível identificar o número de matrículas desses alunos nas salas de aula comuns (Brasil. MEC, 1975; Inep, 1998) e, desde então, há um crescimento constante de matrículas, numérica e proporcionalmente (Rebello; Kassar, 2018).

Atualmente, o Censo Escolar (CE), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é a principal base de dados no campo da educação básica e, por ser realizado anualmente, deve possibilitar a construção de análises e estudos de séries históricas (Jannuzzi, P., 2001). Outras informações relevantes podem ser acessadas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esses bancos de dados contêm algumas informações sobre as condições de escolaridade dos estudantes PAEE.

Em relação aos últimos anos, verifica-se que o número de matrículas PAEE chegou a 1,3 milhão em 2021 (aumento de 26,7% em relação a 2017), o maior número está no ensino fundamental com 70,8% das matrículas. Os números também revelam que esses alunos estão atingindo patamares mais elevados de ensino, o que é positivo, embora seja preciso analisar detalhadamente informações sobre acesso ao currículo escolar. Relativo ao aumento no número de matrículas de 2017 a 2021, constata-se que foi no ensino médio o maior crescimento, com um acréscimo de 84,5% (Inep, 2021).

Esse movimento deveria resultar em alterações na formação de professores, já que se espera que os alunos PAEE recebam escolaridade plena em qualquer escola do sistema de ensino, como todo brasileiro. A preocupação com a formação geral docente sob uma perspectiva de “educação inclusiva” está presente ao menos desde a década de 1990. Um documento elaborado em 1994, denominado *Tendências e desafios da educação especial*, já registrava diferentes experiências, afirmando a importância da inclusão desses alunos nas escolas comuns e a necessidade de formação de educadoras(es) (Brasil. MEC, 1994).

O registro sobre a formação docente é o foco deste artigo, que apresenta parte de resultados de uma ampla pesquisa² que investiga as condições de oferta

¹ Nomenclatura adotada no Brasil a partir da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.

² Trata-se do projeto matriz, ainda em andamento, “Análises técnicas sobre a participação e a proficiência dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas edições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2011 a 2019”, desenvolvido pelas pesquisadoras Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR), Cristina Lacerda (UFSCar), Enicéia Mendes (UFSCar), Gabriela Schneider (UFPR), Mônica Kassar (UFMS) e Rosângela Prieto (USP).

educacional aos alunos PAEE na educação básica e seu desempenho. Especificamente, este texto tem o objetivo de apresentar e discutir o registro de formação, capacitação e presença de profissionais da educação especial nas escolas brasileiras, arrolado nos dados do Censo Escolar e do Saeb. Trata-se de estudo documental, tendo como fonte o conjunto de material de referência dos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 do Censo Escolar e do Saeb.

Foram realizadas a leitura e a análise dos documentos orientadores do Censo Escolar e do Saeb, seus cadastros, formulários e questionários (Quadros 1, 2 e 3).

Quadro 1 – Instrumentos de coleta de dados – Censo Escolar – 2011/2019

Instrumento	2011	2013	2015	2017	2019
Cadastro de aluno	■	■	■	■	
Cadastro de docente em regência de classe	■				
Cadastro de escola	■	■	■	■	
Cadastro de escola nova	■	■	■	■	
Cadastro de profissional escolar em sala de aula		■	■	■	
Cadastro de turma	■	■	■	■	
Formulário de aluno					■
Formulário de escola					■
Formulário de escola nova					■
Formulário de gestor escolar					■
Formulário de profissional escolar em sala de aula					■
Formulário de turma					■

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Instrumentos de coleta de dados – Saeb – 2011/2019

Instrumento	2011	2013	2015	2017	2019
Questionário da educação infantil					■
Questionário da escola	■	■	■	■	■
Questionário do aluno (3º ano do EM)	■	■	■	■	■
Questionário do aluno (5º ano)	■	■	■	■	■ ⁽¹⁾
Questionário do aluno (9º ano)	■	■	■	■	■
Questionário do diretor	■	■	■	■	■
Questionário do professor	■	■	■	■	■
Questionário do secretário estadual de educação					■
Questionário do secretário municipal de educação					■ ⁽²⁾

Fonte: Elaboração própria.

Notas: ⁽¹⁾ Os questionários dos alunos de 2019 passam a conter outras perguntas, como o uso da língua materna em casa, com as opções: português, espanhol e outra língua.

⁽²⁾ Os questionários direcionados aos secretários municipais e estaduais de educação e o para a educação infantil foram disponibilizados em 2019.

Quadro 3 – Documentos orientadores – Censo Escolar e Saeb – 2011/2019

Documento	2011	2013	2015	2017	2019
Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar					■
Caderno de instruções	■	■	■	■	
Cartilha Saeb					■
Glossário da educação especial				■	■
Nota Técnica n° 008/2013 – Procedimentos de consolidação e conformação dos dados preliminares do Censo Escolar 2013 para a aplicação das avaliações do Saeb		■			
Nota Técnica n° 10/2017/CGCEB/Deed. Interessado: Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). Procedimentos de consolidação e conformação dos dados preliminares do Censo Escolar 2017 para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)				■	
Nota Técnica n° 10/2019/CGCEB/Deed. Procedimentos de consolidação e conformação dos dados preliminares do Censo Escolar 2019 para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)					■
Orientação para o preenchimento de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar			■		
Perguntas frequentes		■	■	■	
Sistema de Avaliação da Educação Básica: Documentos de Referência Versão Preliminar					■

Fonte: Elaboração própria.

As análises do material levantado ocorreram em interlocução com a literatura especializada sobre o tema abordado e mediatizadas pelo movimento da política educacional brasileira referente ao período. Intencionou-se buscar elementos que possibilitassem entender os dados como indicativos de uma materialidade social mais complexa e abrangente. Assume-se que dados, ou qualquer expressão empírica da realidade, precisam ser mediatizados pela história, pelo movimento social, para serem compreendidos (Shaff, 1987), já que o “dado” em si não é revelador da materialidade da sociedade; ele não “dita a verdade”. Dados, estatísticos ou não, são utilizados como ponto de partida para análises que pretendam apreender aspectos do movimento dialético da sociedade e, para isso, são necessárias várias aproximações na busca de sínteses de múltiplas determinações (Marx, [1859]³ 1983, p. 218).

³ O ano entre parênteses é o da primeira edição.

Formação docente e PAEE

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) inclui na Meta 4 a universalização do acesso à educação básica (4 a 17 anos) e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, indica a necessidade de desenvolver propostas e instrumentos adequados, tais como indicadores específicos, para a avaliação da política de educação especial com orientação inclusiva. A finalidade é permitir acompanhamento, monitoramento e avaliação do atendimento oferecido a esse alunado, nessa etapa de ensino. A ampliação do acesso do PAEE à educação configura-se como um avanço significativo em relação aos direitos humanos desse segmento. Todavia, a literatura (Lopes; Cunha; Brasil; Nina; Silva, 2023) denuncia que a formação docente diante de suas necessidades na práxis escolar permanece um desafio, pois existe uma lacuna entre a formação e a atuação prática, que faz os docentes sentirem-se despreparados perante a tarefa de lidar com a diversidade em sala de aula (Greguol; Gobbi; Carraro, 2013).

Tanto a formação inicial quanto a continuada vêm sendo indicadas por diferentes autores como uma das intervenções mais importantes para a efetivação do processo de inclusão do PAEE. Considera-se que a atenção a esse aspecto seja essencial para a eficácia do processo de implantação da política de inclusão escolar, pois o despreparo docente constitui uma das grandes barreiras para a efetivação de uma educação de qualidade (Garcia, 2013; Vilaronga; Mendes, 2014; Matos; Mendes, 2015; Tavares; Santos; Freitas, 2016).

De um lado, estão docentes regentes da classe comum, que são chamados a atender estudantes PAEE em sua diversidade. De outro lado, professores de educação especial, cuja tarefa é, em conjunto com a escola, desenvolver as melhores formas de prover AEE ao PAEE. Essas duas categorias – docentes regentes e professores de Educação Especial – devem realizar um trabalho conjunto, mas cada uma tem seu papel e, portanto, fazem jus a terem acesso a formações distintas. No artigo sobre formação em ensino superior de professores da educação básica brasileira que, em 2012, trabalhavam na educação especial e no AEE, Kassir (2014, p. 216) afirma que grande parte dos docentes que atuava com estudantes do PAEE havia se formado “em instituições privadas ou nas modalidades a distância ou semipresencial de instituições públicas”.

Em pesquisa recente, Michels (2021) apresenta dados impressionantes relativos à quantidade e capilaridade de cursos de formação em educação especial no Brasil, tanto em graduação quanto em pós-graduação (especialização), e verifica que o oferecimento desses cursos permanece sob o controle de instituições privadas e na modalidade a distância. Esse quadro indica que a obtenção de dados sobre as especificidades e a qualidade da formação de quem atua nas escolas é fundamental para a proposição de políticas públicas adequadas, objetivando alcançar uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, cabe discutir qual seria o papel e a formação do professor de ensino comum e do professor de Educação Especial. Em consonância com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a LDB (Brasil, Lei nº 9.394, 1996), estudantes do PAEE devem ser escolarizados em classes comuns do ensino regular, sob a regência de professores de ensino comum, capacitados para atuar na perspectiva da inclusão, conforme o indicado na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Muitos professores referem buscar formação por terem alunos PAEE em sua turma ou por saberem que um dia terão. Assim, é defendida a ampliação do leque formativo de professores, de modo que cursos de formação inicial e continuada devem qualificar o corpo docente para contemplar a diversidade, propondo alternativas adequadas para diferentes situações de ensino e aprendizagem (Prieto, 2003).

Na última década, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, contemplando cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, estabelecem que as instituições de ensino devem garantir, em seus currículos, “conteúdos específicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação especial”:

Art. 13 Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, (...) estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

(...)

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir, nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil. CNE, CP, Resolução nº 2, 2015).

Essa recomendação é bastante abrangente e os conteúdos podem ser abordados de modo superficial e/ou parcial, não cumprindo as metas de formação necessária para o atendimento do PAEE (Costa; Lacerda, 2015). Cabe destacar, também, as questões relativas à formação de outros profissionais implicados no atendimento do PAEE previstos na legislação (Brasil. Decreto nº 5.626, 2005; Brasil. Lei nº 13.146, 2015).

Recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), omite a garantia existente nas Diretrizes de 2015 e pouco aborda a atenção para estudantes PAEE, referindo apenas que, para a formação continuada, suas especificidades devem ser objeto de atenção, assim como para outras populações, por exemplo, do “campo,

indígena, quilombola, profissional e da educação de jovens e adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas”, conforme expresso no artigo 8º (Brasil. CNE, CP, Resolução n. 2, 2015).

Formação, capacitação e presença de profissionais da educação especial no Censo Escolar e no Saeb

A coleta de informações no Censo Escolar utiliza cadastros e formulários, e no Saeb ocorre por meio de questionários. Para atender aos objetivos propostos por este artigo, apresentamos informações sobre como esses instrumentos recolhem dados acerca da formação, capacitação e presença de profissionais da Educação Especial, entre 2011 e 2019.

Documentos relativos ao Saeb

A participação do PAEE no Saeb, durante as edições exploradas, tem sido vetada às turmas de educação especial exclusiva. Nesse sentido, todo estudante PAEE que não frequenta a classe comum não é submetido a esse sistema de avaliação. Na edição de 2011 não foi identificado nenhum item que aborde a temática de interesse deste artigo nos formulários ou questionários. Em relação aos anos de 2013, 2015 e 2017, apenas no “questionário do diretor” foram encontrados três itens que tratam especificamente da temática Educação Especial:

Item 59 – Você possui *formação específica* para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais?

Resp.: não; sim, mas apenas para uma área/deficiência; sim, para mais de uma área/deficiência.⁴

Item 60 – Os professores desta escola possuem *formação específica* para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais?

Resp.: não; sim, mas em número insuficiente; sim, em número suficiente.

Item 61 – Os demais funcionários desta escola possuem formação para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais?

Resp.: não; sim, mas em número insuficiente; sim, em número suficiente. (Inep, 2013b, 2015b, 2017b).

Em relação à pergunta formulada sobre “formação específica” (item 59) para o diretor, a informação coletada não contempla a carga horária de formação e/ou se esta é suficiente. As alternativas apontam para respostas amplas (não; sim, mas em apenas uma área/deficiência; sim, em mais de uma área/deficiência), sem determinar se a formação é adequada para o atendimento do alunado. Os itens 60 e 61 do instrumento preenchido pelo diretor escolar remetem à mesma pergunta, focalizando a formação de professores da escola e dos demais funcionários. A formulação da questão repete os limites apontados para o item 59 e, por sua amplitude, gera um

⁴ Não/sim são alternativas de resposta.

resultado pouco efetivo para compreender a suficiência da formação docente e de demais funcionários, ao menos sob o ponto de vista do diretor.

Mesmo com as limitações sobre a qualidade da “formação específica”, quando analisados os microdados do Inep relativos às respostas dadas pelos diretores no período (resultados coletados por esses instrumentos), mais de 90% respondem, para o item 59, não ter a formação específica para trabalhar com estudantes PAEE (Inep, 2013b, 2015b, 2017b). Em relação aos professores que atuam nas escolas, no período estudado, os diretores afirmam (item 60) que a minoria (em torno de 40%) tem alguma formação específica para atuar junto a esses estudantes. Quanto à formação dos demais funcionários (item 61), os diretores informam que um número menor (cerca de menos de 20%) tem formação específica (Inep, 2013b, 2015b, 2017b). As respostas revelam, portanto, significativa falta de formação dos profissionais na escola para trabalhar com o PAEE, de 2013 a 2017.

Em relação a 2019, a questão da Educação Especial/educação inclusiva foi mais bem contemplada em diferentes questionários. No questionário do secretário municipal da educação, no tópico Plano de Carreira, há a questão: *Neste ano, quais temas foram abordados em cursos de formação continuada para professores da rede (atualização, treinamento, capacitação etc.)?* Uma das alternativas para resposta é *educação inclusiva*.

Voltando ao questionário do diretor, a temática da Educação Especial/educação inclusiva aparece em vários tópicos. Sobre a “gestão pedagógica”, o item *educação inclusiva* é uma das alternativas, no tópico 5, *indique se nesse ano a escola ofereceu atividades de formação nas seguintes áreas*, o item *educação inclusiva* é uma das alternativas. A análise das respostas pode indicar se essa formação é ofertada.

O tópico 6 aborda diretamente a *educação inclusiva* e, entre quatro itens, em um deles, há duas questões. A primeira é:

Os(as) profissionais para a inclusão do público-alvo da educação especial são em número suficiente? (sim ou não) – se a resposta for negativa, abre-se uma janela com a pergunta:

Indique quais outros(as) profissionais seriam necessários(as) no momento e abre-se a lista de possibilidades:

- professor(a) de braille;
- professor(a) de educação especial que atua na sala comum;
- professor(a) bilíngue para surdos;
- professor(a) de Libras;
- professor(a) da sala de recursos multifuncionais;
- professor(a) itinerante;
- monitor(a) de apoio;
- outros.

(Inep, 2021).

Esse item permite saber quais profissionais a escola teria necessidade e não compõem a equipe escolar. O dado mostra-se relevante para orientar políticas públicas de formação e contratação de profissionais. No entanto, a lista de opções de profissionais poderia, minimamente, estar em conformidade com aqueles previstos na legislação (Brasil. Decreto nº 5.626, 2005; Brasil. Lei nº 13.146, 2015) com

precisão da nomenclatura: professor(a) para o AEE; professor(a) para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; instrutor(a) de Libras; tradutor(a) e intérprete de Libras; guia-intérprete; profissional de apoio escolar – estão presentes nos documentos e não aparecem no questionário.

Destaca-se que o uso do termo “monitor(a) de apoio” – questionário do diretor (Inep, 2021) – pode gerar dúvidas no preenchimento. Cabe mencionar que, no questionário da educação infantil do Saeb 2019, esse profissional aparece como “profissional de apoio ao aluno com deficiência”, também diferentemente da legislação, que nomeia e define:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

(...)

XIII Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Brasil. Lei nº 13.146, 2015).

Alertamos, aqui, que a variação de nomenclatura nos materiais do Inep favorece uma confusão de significados atribuídos à terminologia da área e, conseqüentemente, à imprecisão das informações. Também, tal variação não contribui para o esclarecimento, aos profissionais das escolas, acerca de informações e conceitos adequados a respeito da escolaridade de estudantes PAEE.

74

Ainda no questionário do diretor, na edição de 2019, a segunda questão é: *Nos últimos doze meses sua escola recebeu treinamento para lidar com o público-alvo da educação especial?* – com alternativa de resposta sim ou não. Em caso de resposta afirmativa, emerge uma nova pergunta: *Em quais áreas ocorreram treinamentos?* – com as seguintes alternativas: “deficiência intelectual; deficiência física; autismo ou outro transtorno global do desenvolvimento; surdez; deficiência auditiva; cegueira; baixa visão; deficiência múltipla e altas habilidades/superdotação (AH/SD) surdo-cegueira”.

Cabem duas considerações pertinentes a essa formulação: em primeiro lugar, destaca-se o uso do termo “treinamento”, que passa a ideia pragmática de “aquisição de habilidades”, “destreza”, reduzindo o processo formativo a um adestramento. Os termos “formação” ou “capacitação” indicariam abordagens que contemplam a autonomia e emancipação intelectual e o protagonismo de profissionais. E ainda, em relação às alternativas, elas focalizam a tipificação das deficiências, e não as práticas pedagógicas, o que vem sendo questionado pela área (Vilaronga, 2014).

No questionário do professor das edições de 2013, 2015 e 2017, havia a questão “Considerando os temas a seguir, indique sua necessidade de aperfeiçoamento profissional” e, entre as opções de resposta, estava: *formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais*. Ao eleger esse item, o docente poderia escolher entre: *não há necessidade; nível moderado de necessidade; baixo nível de necessidade e alto nível de necessidade* (Inep, 2013b, 2015b, 2017b).

Essa questão tem descontinuidade em 2019 e, no tópico sobre formação profissional, passa a existir o enunciado: *Em que medida você se sente preparado(a) para as seguintes atividades: ensinar para o público-alvo da educação especial? Nada preparado(a); pouco preparado(a); razoavelmente preparado(a); ou muito preparado(a).* Com essa questão, é possível obter um dado geral sobre a sensação de preparo dos professores, mas sem indícios do que estaria faltando. Nos demais itens, nada é tratado sobre essa temática específica, pois, mesmo nas questões relacionadas à formação, não é possível identificar o tema ou a área da formação, seja em cursos de graduação, pós-graduação ou de aperfeiçoamento.

No questionário da educação infantil, na edição de 2019, o tópico “Formação” aparece no item: *Em que medida você se sente preparado para as seguintes atividades?* Uma das alternativas é para *ensinar para o público-alvo da educação especial*, com as mesmas alternativas de respostas: *nada preparado(a); pouco preparado(a); preparado(a); [ou] muito preparado(a).* No entanto, a estrutura desse questionário permite que essa informação seja articulada ao tópico seguinte – “experiência profissional e condições de trabalho” –, o que possibilita obter vários dados relevantes sobre sua relação com o PAEE e torna disponível a informação sobre a quantidade de profissionais que se dedicam “integralmente” a cada turma. A redação utilizada no formulário direcionado à educação infantil permite identificar, ao menos, parte das turmas das quais participam estudantes PAEE e como os professores avaliam o conjunto das práticas. Assim, a forma de organizar o questionário favorece o conhecimento mais detalhado de informações sobre as práticas pedagógicas que envolvem esse aluno e as condições objetivas de atendimento a ele.

75

Documentos relativos ao Censo Escolar

Sobre as informações estudadas e os dados coletados no Censo Escolar, são trazidas aqui considerações de itens relativos à formação de professores e outros profissionais presentes na escola nos questionários dos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019. Em relação à formação, nas edições pesquisadas sobre professores/profissionais de sala de aula, há a possibilidade de se registrar a(s) formação(ões) anterior(es) inicial(is) em nível superior (graduação), a área e o código do curso e se cursou pós-graduação.

Acerca de outras formações, no cadastro docente de 2011, consideram-se cursos com o mínimo de 40 horas. Já no “Cadastro de profissional em sala de aula” e no “Formulário de profissional em sala de aula”, o item “outros cursos específicos” registra formação continuada com no mínimo 80 horas, entre as opções, a educação especial. O “Formulário do gestor escolar” está presente apenas no conjunto de formulários de 2019, com essa mesma pergunta sobre a formação (Inep, 2013a, 2015a, 2017a, 2019a).

Em relação à forma de coleta de dados de formação continuada, observa-se que o aceite mediante carga horária mínima de 80 horas, sem detalhamento posterior, possibilita que, em sua tabulação, os dados do Censo Escolar registrem a existência

de docentes “com formação de educação especial”, mas que, na verdade, possuam apenas cursos rápidos. Ao pesquisador desavisado ou ao administrador público, essa informação não oferece uma “leitura” adequada da situação de formação docente e ainda pode legitimar a ideia de que uma formação aligeirada seja “suficiente” para a atuação profissional. Esse aspecto é especialmente preocupante diante dos rumos que a formação inicial e a continuada de docentes tem tomado nos últimos anos, pois, com a adoção de diretrizes que levam ao enfraquecimento dos saberes teóricos e científicos, adotam uma visão utilitarista e de padronização do currículo e do trabalho docente (Morais; Henrique, 2021; Ximenes; Melo, 2022). Os resultados e as análises apresentadas pelo trabalho organizado por Michels (2021) sobre a formação em educação especial no Brasil, que evidenciam a forte presença do mercado e sua hegemonia no oferecimento de vagas, também fortalecem a preocupação em se conhecer mais profundamente as características da formação docente, tanto na inicial, quanto na continuada.

Mesmo com todas as limitações e variações de captura de informações entre os anos, ao buscar nos microdados do Inep as respostas informadas, verifica-se que mais de 95% indicam não possuir formação dos professores em educação especial nas edições pesquisadas (Inep, 2011a, 2013a, 2015a, 2017a, 2019a).

Entende-se que os formulários poderiam investigar as formações de modo direcionado, especialmente aquelas realizadas após a graduação, assim como sua carga horária. Tais informações indicariam a presença daquela relativa à educação especial em cursos de graduação, de especialização e/ou em cursos de menor duração, servindo para orientar políticas de formação de professores nesse campo.

Sobre a função que o profissional da educação especial exerce na escola, desde 2011, o formulário do docente pode indicar a presença de tradutor e intérprete de Libras na escola, profissional previsto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual é imprescindível para garantir aos surdos a acessibilidade aos conteúdos escolares. Em 2019, outros profissionais previstos em legislação específica também estão entre as opções possíveis a serem registradas, como guia-intérprete de Libras e profissional de apoio escolar ao aluno com deficiência (Brasil. Lei nº 13.146, 2015).

No entanto, salienta-se que outros profissionais previstos no Decreto nº 5.626/2005, não aparecem em nenhum dos anos (professor de Libras, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos) nos formulários do Censo Escolar. Pode-se inquirir por que alguns profissionais são citados no instrumento e outros não, pois o profissional guia-intérprete, presente nesse decreto, só é contemplado no formulário de 2019. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil. Lei nº 13.146, 2015) aponta o direito a um profissional de apoio escolar junto ao aluno do PAEE que dele necessite, mas apenas em 2019 o interesse pela presença desse profissional foi detectado.

Em relação ao cadastro do aluno, destaca-se que em 2013, no item 12b do Censo Escolar, aparece a referência a recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep e, entre os auxílios, prevê-se a presença de alguns profissionais, a saber: auxílio leitor, auxílio transcrição, intérprete de Libras e guia-intérprete. Pode-se depreender que o Inep percebe a necessidade desses profissionais,

mas não faz referência a eles em formulários que indagam sobre sua presença na escola. Destaca-se, ainda, que a indicação de presença ou ausência desses profissionais nos formulários não permite análise sobre a adequação da quantidade de profissionais presentes e as necessidades de estudantes PAEE.

No que diz respeito ao formulário da escola no Censo Escolar, quanto aos recursos humanos, no ano de 2011, pergunta-se sobre o “total de funcionários da escola (inclusive professores, auxiliares de educação infantil, profissionais/monitores de atividade complementar e tradutores intérpretes de Libras)”, de modo que é possível registrar o número geral, mas não foi identificado se nele há um tradutor-intérprete de Libras.

Nos anos seguintes, de 2013 a 2017, para o mesmo item, aparece apenas a indicação genérica da presença de outros “profissionais escolares em sala de aula”. Essa informação ampla continua não favorecendo o acesso a dados para uma análise das características de profissionais para a escolaridade adequada de estudantes PAEE. Já na edição de 2019, o item é composto de uma lista de profissionais que, presentes na escola, atuam fora da sala de aula. Nessa lista, não há referência sobre os profissionais voltados à atuação em Educação Especial.

Considerações finais

Os números apresentados no último *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*, com dados a partir 2017, indicam o aumento crescente das matrículas de estudantes PAEE na educação básica e, dessas matrículas, o documento informa que, exceto a educação de jovens e adultos (EJA), “as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2021” (Inep, 2022, p. 36). Sobre a formação continuada, o *Resumo técnico* afirma que o percentual de docentes que recebeu formação subiu “de 35,1% em 2017 para 40,0% em 2021” (Inep, 2022, p. 47). Afirmarões como essas reforçam a urgência de revisão nas formas de coletas de dados pelos instrumentos do Inep. Ter conhecimento de características mais detalhadas da formação continuada oferecida aos docentes possibilita maior aproximação com as condições materiais da escola brasileira.

Conforme registrado neste artigo, a literatura especializada afirma que os docentes enfrentam vários desafios em sua tarefa de ensinar e, no contexto da política de educação inclusiva, a realização de atendimento ao PAEE está entre eles. As análises dos formulários/questionários empreendidas neste estudo permitem afirmar que a formulação das questões leva à insuficiência na coleta de dados sobre formação docente, especialmente as relativas à formação continuada de docentes e demais profissionais responsáveis pela Educação Especial.

Outro aspecto observado refere-se à variação de nomenclatura utilizada nas diferentes edições do Censo Escolar e do Saeb, o que favorece diversas possibilidades de atribuição de significados à terminologia da área e, conseqüentemente, pode levar ao registro equivocado de informações.

As estatísticas sociais levantadas em censos e pesquisas amostrais viabilizam a construção de indicadores sociais, e a disponibilidade desses indicadores está condicionada à existência, à oferta e às características das estatísticas públicas existentes, entretanto os dados quantitativos, por mais detalhados que sejam, são apenas um componente para a apreensão do movimento social ou, como bem afirma P. Jannuzzi (2001, p. 33), “não se deve superestimar o papel e a função dos Sistemas de Indicadores Sociais”.

No entanto, a importância desses dados para sua utilização em análises de políticas educacionais tem relação direta com a qualidade, o detalhamento e o cuidado em sua coleta. A existência e a disponibilidade de dados estatísticos públicos não apenas possibilitam “atividades técnicas de planejamento e avaliação, mas também servem como insumo de debates públicos” (Jannuzzi, P., 2016, p. 89), de modo que, ao disponibilizar acesso a essas informações, o Ministério da Educação cumpre seu papel social de prestar contas à população.

Além disso, não há como ignorar o fato de as ações que chegam às escolas provenientes do Ministério da Educação, inclusive por meio do Inep, exercerem um caráter indutor de práticas pedagógicas e formas de administração escolar. Esse aspecto é evidente em municípios e estados que alteram suas formas de se organizar e avaliar para responder aos exames de avaliação em larga escala (Araújo, 2015; Hypolito; Ivo, 2013). Dessa forma, maior atenção para características das condições escolares que se relacionam à escolaridade de estudantes PAEE – em instrumentos do Censo Escolar e do Saeb – pode induzir a mais cautela, de fato, quanto às condições na materialidade das escolas.

Cabe ressaltar que, na direção de universalizar o acesso à educação básica e ao AEE, previsto na Meta 4 do PNE 2014, os formulários/questionários aplicados no Censo Escolar e no Saeb podem coletar dados que favoreçam seu cumprimento, revelando algumas condições escolares e características de estudantes PAEE. Tais dados permitiriam que políticas públicas fossem ajustadas ou criadas, visando propor e executar ações para efetivar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Este estudo pretendeu favorecer a identificação de informações e lacunas em instrumentos utilizados pelo Ministério da Educação que possibilitem a análise e a proposição de políticas públicas atentas a estudantes PAEE. Nesse processo, a descrição do material empírico apresenta-se como uma primeira abordagem. Dessa forma, buscou ser uma pequena contribuição para a possibilidade de construções futuras de contínuas análises mais aprofundadas.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, O. *A avaliação da OBMEP como indutor de mudanças na prática pedagógica dos professores de Matemática*. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014, edição extra. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 dez. 2001. Seção 1, p. 40.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 out. 2020. Seção 1, p. 103.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação especial: dados estatísticos – 1974*. Brasília, DF: MEC, 1975. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Tendências e desafios da educação especial*. Organização de Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: MEC, 1994.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. 2. ed. rev. São Paulo: Educ, 2004.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. esp., p. 759-772, 2015.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, set. 2013.

HYPOLITO, A. M.; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 376-392, ago. 2013.

80

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Sinopse estatística da educação especial MEC/Inep – 1998*. Brasília, DF: Inep, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2011: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2011: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2011b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2013: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2013: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2015: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2015: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2017: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2017: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo Escolar 2019: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Saeb 2019: microdados*. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 1 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Relatório SAEB 2017*. Brasília, DF: Inep, 2019c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência – versão preliminar*. Brasília, DF: Inep, 2019d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Questionário eletrônico do diretor SAEB 2019*. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor_saeb_2019.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio/ago. 2004.

JANNUZZI, P. M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. Campinas: Alínea, 2001.

JANNUZZI, P. M. *Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas*. 5. ed. Campinas: Alínea, 2016.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

LOPES, R. D. C.; CUNHA, D. A. da; BRASIL, S. E. R.; NINA, K. C. F.; SILVA, S. S. da C. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial*, Campinas, v. 36, n. 1, p. e23, 2023.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, [1859]⁵ 1983.

82

MICHELS, M. H. Formação do professor de educação especial no Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. *Anais...* Belém, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. A compreensão de docência nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 8, n. 42, p. 147-158, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIN, M.; SILVA, S. (Orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das letras, 2003. p.125-151.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

⁵ O ano entre parênteses é o da primeira edição dessa obra.

SHAFF, A. *História e verdade*. Tradução de Maria Paula Duarte. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, [1976]⁵ 1987.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016.

Unesco ver Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

cbflacerda@gmail.com

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

mkassar@terra.com.br

Rosângela Gavioli Prieto, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora dessa instituição.

rosangel@usp.br

Recebido em 30 de setembro de 2023

Aprovado em 25 de janeiro de 2024

Produção escrita de participantes com transtorno do espectro autista no Exame Nacional do Ensino Médio

Ana Paula Berberian

Resumo

Com a análise das redações de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que se declararam com transtorno do espectro autista (TEA), busca-se apresentar fundamentos que orientem a concepção de linguagem escrita e as particularidades relativas ao desenvolvimento e uso dessa linguagem por esses sujeitos. Nas edições do Enem de 2016, 2017 e 2018, foram selecionadas 150 redações, contemplando toda a escala, com notas de zero a mil, visando abordar as dimensões discursiva, textual e normativa que compõem a linguagem escrita. Estabeleceram-se relações entre os aspectos linguísticos presentes nas redações dos participantes com particularidades e especificidades que caracterizam o TEA. Em síntese, com base nessas relações foi possível sugerir ajustes nas metodologias de correção de redações de candidatos com TEA, bem como apontar a necessidade de novas pesquisas que forneçam subsídios para o aperfeiçoamento dos procedimentos envolvidos na aplicação e na correção das redações.

Palavras-chave: linguagem escrita; transtorno do espectro autista; redação; Exame Nacional do Ensino Médio.

Abstract

The written production of participants with autism spectrum disorder in the National High School Exam

This study seeks to analyze essays of the National High School Exam (Enem) written by participants that declared to be diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). Additionally, the study is engaged in presenting the foundations that guided these analyses on the conception of written language and the particularities that are part of the development and use of this modality of language by people diagnosed with such disorder. 150 essays were selected out of the 2016, 2017 and 2018 editions of Enem, encompassing the exam's whole scale, graded from zero to a thousand, and focused on addressing the discursive, textual and normative dimensions in which written language is comprised. Relations between the linguistic aspects present in the participants' essays and the specificities that define ASD were established. In summary, through these relations, it was possible to suggest adjustments in the methodologies used in the correction of the essays of these participants with ASD. In addition, it was pointed out the need of new research studies that subsidize and enhance the procedures in the application and correction of these essays.

Keywords: written language; autism spectrum disorder; essay; National High School Exam.

Resumen

La producción escrita de participantes con trastorno del espectro autista en el Examen Nacional de la Enseñanza Media

Con el análisis de las redacciones de participantes del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) con Trastorno del Espectro Autista (TEA), buscamos presentar fundamentos que guían la concepción del lenguaje escrito y las particularidades relativas a su desarrollo y uso de este lenguaje por estos sujetos. En las ediciones de 2016, 2017 y 2018 del Enem, fueron seleccionadas 150 redacciones, cubriendo toda la escala, con calificaciones de cero a mil, con el objetivo de abordar las dimensiones discursivas, textuales y normativas que componen el lenguaje escrito. Se establecieron relaciones entre los aspectos lingüísticos presentes en las redacciones con particularidades y especificidades que caracterizan al TEA. En resumen, a partir de estas relaciones, fue posible sugerir ajustes en las metodologías de corrección de redacciones para candidatos con TEA, así como señalar la necesidad de nuevas investigaciones que brinden contribuciones para mejorar los procedimientos involucrados en la aplicación y corrección de redacciones.

Palabras clave: lenguaje escrito; trastorno del espectro autista; redacción; Examen Nacional de la Enseñanza Media.

Introdução

Para explicitar a problemática que resultou na delimitação dos objetivos e métodos que orientaram este estudo em torno da produção escrita de pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA), cabe tecer, mesmo que brevemente, algumas considerações acerca de aspectos envolvidos com insucessos vivenciados historicamente por um grupo significativo de tais pessoas nos processos de apropriação, desenvolvimento e ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Tal problemática pode estar relacionada às implicações e aos efeitos decorrentes do desenvolvimento atípico da linguagem verbal e não verbal nesses processos, bem como à escassez de conhecimentos e práticas pedagógicas e clínicas capazes de contemplar singularidades dessas pessoas e seus modos particulares de desenvolvimento.

Partimos do pressuposto de que determinantes amplos, de natureza econômica, cultural e educacional, articulados a condições singulares pertinentes às histórias de vida de cada sujeito, produzem distintas e desiguais condições de acesso, de apropriação e de uso da linguagem e, portanto, da constituição de leitores e escritores (Geraldi, 1995; Goulart, 2014; Soares, 2006).

Considerando que a escola representa uma das principais instituições promotoras de mediações e experiências que interferem decisivamente na formação de leitores e escritores (Geraldi, 1995; Goulart, 2014; Soares, 2006), ressaltamos que este estudo está comprometido com a autonomia, equidade e isonomia que devem fundamentar as políticas e propostas educacionais brasileiras quanto ao modo de conceber a educação e os processos de ensino-aprendizagem de pessoas consideradas com deficiência (Brasil. Lei nº 13.146, 2015).

Destaca-se que o predomínio de concepções e de propostas pedagógicas normatizadoras e padronizadas, ou seja, que não reconhecem a diversidade como constitutiva de todos os seres humanos, produzem e reproduzem experiências excludentes em várias esferas sociais, entre elas o fracasso escolar (Skliar, 1998).

Visando aprofundar as análises em torno de aspectos que restringem ou inviabilizam o desenvolvimento integral de pessoas com TEA e, mais especificamente, os processos de apropriação e o uso da linguagem escrita, é fundamental o implemento de pesquisas que abordem, simultaneamente, particularidades e referenciais amplos que participam desses processos. Acentua-se a urgência de tal implemento diante do descompasso entre:

- o aumento significativo, nas últimas décadas, de pessoas diagnosticadas com TEA (Gadia; Tuchman; Rotta, 2004; Posar; Visconti, 2017);
- as políticas de inclusão e de acessibilidade de pessoas deficientes nos diversos contextos sociais e diferentes níveis do ensino (Brasil. MEC, 2008; Brasil. Lei nº 13.146, 2015); e,
- o número restrito de produções científicas em torno das temáticas linguagem escrita e pessoas com TEA (Vasques; Baptista, 2014; Rocha; Ferreira-Vasques; Lamônica, 2019).

Diante dos inúmeros desafios a serem enfrentados para que tais políticas sejam consolidadas, ressaltamos a necessidade do desenvolvimento de estudos comprometidos com diferentes aspectos que podem impactar no desempenho de pessoas com deficiências no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma vez que tal instrumento representa um dos principais mecanismos de seleção de ingressantes para as universidades federais (Brasil. Lei nº 13.146, 2015). Dentre tais aspectos, destacam-se metodologias, critérios ou instrumentos adotados para a aplicação e correção das redações.

A presente pesquisa integra um conjunto de solicitações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em janeiro de 2020, a membros da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep), com vistas a buscar subsídios para a construção e a implementação de metodologias específicas de avaliação das provas escritas de participantes com TEA no Enem.¹

Este artigo aborda, especificamente, a análise de aspectos linguísticos envolvendo as dimensões discursiva, textual e normativa constitutivas da linguagem escrita, contempladas nas cinco competências descritas na Matriz de Referência para Redação do Enem 2019, com objetivo de:

- analisar redações de participantes do Enem com TEA, nas edições de 2016, 2017 e 2018;
- apresentar os fundamentos teóricos que orientaram as análises em torno dos seguintes aspectos:
 - concepção de linguagem escrita;
 - características que compõem a classificação do quadro denominado TEA;
 - particularidades envolvidas com o desenvolvimento e uso da linguagem escrita por tais pessoas;
- tecer considerações preliminares acerca de ajustes nas metodologias de correção de redações dos referidos participantes do Enem.

1 Metodologia

Com base em estudo de caráter qualitativo, exploratório e analítico-descritivo, analisaram-se 150 redações de participantes do Enem que se autodeclararam pessoas com TEA, nas edições de 2016, 2017 e 2018.

O devido respeito ao sigilo de dados foi garantido mediante solicitação feita aos servidores do Inep – responsáveis pelos registros de documentação, cálculos, organização e disseminação dos dados – para que se incumbissem de localizar as

¹ Esse artigo concerne ao trabalho realizado pela autora nas primeiras etapas da pesquisa mencionada (Berberian, 2020a). Para o conjunto dos relatórios do grupo de pesquisadoras envolvidas nesses estudos, ver ainda: Berberian (2020b), Berberian, Marinho, Moreira e Walter (2020); Marinho (2020a, 2020b); Moreira (2020a, 2020b); Walter (2020a, 2020b).

redações e preparar os arquivos, retirando a identificação das redações preliminarmente. As únicas informações que o material fornecido pelo Inep permitia aceder eram o ano e a edição do Enem em que cada redação foi escrita e que seus participantes comprovaram ser pessoa com TEA. Nem mesmo as notas obtidas pelos participantes foram informadas. É importante ainda ressaltar que o Inep exige a assinatura de Termo de Compromisso e Sigilo a todos os membros das comissões assessoras que elaboram itens e provas ou, como é o caso, realizam estudos para o aprimoramento de exames e avaliações. É tal como costuma ocorrer, o trabalho de pesquisa foi acompanhado, em todas as suas etapas, por pesquisadores do Inep.

De cada uma das edições, foram selecionadas e analisadas 50 redações que cobriam toda a escala de avaliação, com notas de zero a mil, e aquelas em branco ou com texto insuficiente a sete linhas foram excluídas. Ressalta-se que elas foram desidentificadas e as suas notas não foram comunicadas em nenhum momento de realização das análises.

Embora, ao longo da pesquisa, em suas diferentes etapas, tenham sido analisadas 310 redações de participantes com TEA, não caberia aqui, de acordo com a orientação metodológica adotada, tecer considerações de caráter explicitamente quantitativo acerca, por exemplo, da frequência de um determinado elemento ou aspecto textual. Os estudos realizados se pautaram, primordialmente, em princípios teórico-metodológicos de caráter qualitativo na busca por compreender e analisar aspectos textuais, ora mais, ora menos recorrentes e que, à luz da produção científica sobre pessoas com TEA, pudessem ser identificados como indicativos de possíveis especificidades que tenderiam a caracterizar a produção escrita dessas pessoas, no âmbito de suas participações em exames de avaliação ou seleção. Inclusive por isso, a pesquisa previa, desde a sua solicitação pelo Inep, diversas etapas, novas sondagens com vistas a afinar a análise, formular, confirmar ou refutar hipóteses.

2 Referenciais teóricos

Para explicitar, brevemente, os fundamentos que orientaram a análise linguística, seguem considerações acerca da concepção de linguagem, em especial, de sua modalidade escrita, bem como de processos e singularidades característicos de pessoas com TEA que podem interferir nas produções escritas.

2.1 Conceituações acerca da linguagem e de sua modalidade escrita

Alinhados aos referenciais que fundamentam documentos e às orientações curriculares produzidas nas últimas décadas (Brasil. MEC, 1998, 2019), assumimos a perspectiva enunciativa-discursiva, a partir da qual as modalidades de linguagem oral e escrita são concebidas como práticas sociais constituídas e constitutivas pelos/dos sujeitos, pelas/das interações pessoais e pelas/das formas de organização social. Nessa medida, determinantes econômicos, culturais e educacionais engendram,

histórica e coletivamente, desiguais condições de acesso, apropriação e uso da linguagem e, portanto, da constituição dos sujeitos como falantes, leitores e escritores, enfim, em suas condições de letramento (Geraldi, 1995; Goulart, 2014).

Ressaltamos, ainda, que tais condições interferem, decisivamente, não só no direito a uma educação de qualidade como, também, são determinantes para uma participação social crítica e, portanto, para o exercício da cidadania (Geraldi, 1995; Soares, 2006). Contemporaneamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil, concebendo-a como constitutiva das dimensões psíquica, emocional e cognitiva dos sujeitos e enquanto “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil. MEC, 1998, p. 20).

De acordo com esse referencial apresentado nos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil. MEC, 2018) reitera a concepção social de letramento, segundo a qual a constituição de leitores e escritores pressupõe a possibilidade de os sujeitos operarem de forma significativa sobre os variados gêneros discursivos que medeiam as relações sociais, constituídos com base em diferentes funções, valores, usos e estruturas (Soares, 2006).

Nessa medida, as metodologias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita devem contemplar os contextos e situações interacionais em que os discursos/textos são priorizados. Enfim, a BNCC reitera as noções de que práticas significativas de leitura e escrita devem conduzir tal processo e que as condições de produção dos textos pressupõem diferentes lugares a serem ocupados pelos interlocutores, bem como distintas estruturas e estilos textuais (Brasil. MEC, 2018).

Essas breves colocações situam a concepção de linguagem aqui adotada, e cabe explicitar, sucintamente, aspectos que envolvem as três dimensões da linguagem escrita a serem priorizadas em nossas análises: discursiva, textual e normativa. Destacamos que tais dimensões contemplam as cinco competências definidas na matriz que orienta a avaliação das redações do Enem 2019.

2.1.1 Dimensão discursiva

Há de se considerar que, quanto aos aspectos discursivos da linguagem, em quaisquer de suas atividades, o ser humano vai servir-se da língua a partir da intencionalidade, da finalidade e dos interesses específicos a cada atividade e, portanto, a produção linguística se realizará de maneiras diversas dependendo das condições de produção. Essa dimensão trata das posições e dos lugares que os sujeitos ocupam como falantes, escritores e leitores nas relações sociais/dialógicas. Enfim, com quem, para quem, quando e onde circulam, com que finalidade e como são produzidos os discursos é fator definidor das condições de produção que pressupõem diferentes estruturas textuais (aspectos composicional, temático e estilo) denominadas de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, 2006).

2.1.2 Dimensão textual

A análise desse aspecto envolve processos linguísticos relacionados à maneira como o sujeito elabora e articula, semântica e pragmaticamente, as partes do texto de forma que possam ser apreendidos significados e construídos sentidos (Koch; Travaglia, 2006). A coesão e a coerência são fatores interligados para o estabelecimento de uma unidade de sentido, que contemple uma progressão temática e responda à finalidade e à intenção de uma determinada situação dialógica. A atribuição de significados e sentidos ao texto é fruto de um processo dinâmico e complexo, construído com base nos recursos linguísticos adotados e manifestos na superfície textual, bem como em negociações estabelecidas na interação dialógica. É fruto, portanto, de uma construção (inter)subjetiva estabelecida pelos interlocutores (Geraldi, 1995; Koch; Travaglia, 2006).

2.1.3 Dimensão normativa

Envolve padrões gráficos, ortográficos e gramaticais definidos mediante normas instituídas. Entre tais padrões discorreremos acerca daqueles relacionados à forma gráfica das letras do alfabeto da língua portuguesa e aos aspectos ortográficos. Quanto ao primeiro aspecto, interessa o modo como o sujeito traça letras e palavras de forma a garantir ou não a legibilidade do que escreve. Os aspectos ortográficos dizem respeito às normas que regem o sistema alfabético da língua portuguesa em relação à quantidade e à distribuição das letras na elaboração de palavras (Cagliari, 2003; Faraco, 2012).

2.2 Autismo, linguagem e escrita

Coerentemente à concepção de linguagem/sujeito adotada, é necessário tecer algumas considerações em relação às classificações que compõem o quadro clínico denominado TEA. Se tal quadro é definido com base em modos de funcionamento específicos e comuns, é importante adotar uma postura crítica diante de uma lógica homogeneizante e reducionista. Enfim, se concordamos que a identificação e o agrupamento de pessoas a partir de traços/sintomas semelhantes podem servir como referência orientadora, não podemos negligenciar o fato de que eles não abarcam a diversidade e a complexidade dos processos vividos por toda pessoa com TEA.

Nessa direção, grupos de pesquisadores e profissionais, comprometidos com a sistematização de abordagens teóricas e práticas destinadas a pessoas diagnosticadas com deficiências e/ou transtornos, reiteram a necessidade de reconhecer as singularidades e a heterogeneidade existentes entre pessoas diagnosticadas com um mesmo quadro clínico e, portanto, com o denominado TEA (Kupfer, 2000; Bordin, 2006; Gonçalves *et al.*, 2017).

Advertidos dessa necessidade, consideramos pertinente explicitar características atribuídas às pessoas com TEA, publicadas na quinta edição do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5) pela American Psychiatric

Association (APA), adotadas e veiculadas recorrentemente, considerando diferentes níveis de comprometimentos que se manifestam:

[...] persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014, p. 31).

A despeito da diversidade existente entre as pessoas diagnosticadas com TEA, o DSM-5, bem como a literatura acadêmico-científica, aponta traços/singularidades/sintomas relacionados a restrições por parte dessas pessoas para o estabelecimento de vínculos e para o desenvolvimento dos processos de socialização e das interações pessoais, associadas a limitações na apropriação e no uso da linguagem verbal e não verbal (Kupfer, 2000; Bordin, 2006; Gonçalves *et al.*, 2017; Martins; Monteiro, 2017). Apesar das distintas abordagens teóricas e metodológicas relacionadas ao entendimento acerca de tais características, parece não haver divergências quanto à estreita relação existente entre restrições na apropriação e no uso da linguagem verbal e não verbal e no estabelecimento de trocas interpessoais apresentadas por pessoas com TEA.

Embora a linguagem verbal (oral e escrita) seja apontada como um dos aspectos de maior comprometimento entre pessoas com TEA, as particularidades envolvidas em torno desse aspecto são pouco conhecidas. Fundamentalmente, há evidências de que tais pessoas tendem a produzir discursos reduzidos, marcados por faltas e com presença de estereotípias, de repetições e ecolalias (APA, 2014). Ressalta-se, ainda, que a presença de tais particularidades pode comprometer a apreensão de significados e a construção de sentidos por parte de seus interlocutores, o que cria barreiras para o denominado uso funcional da linguagem (Pavone; Rubino, 2003; Barros, 2011; Martins; Monteiro, 2017; Nascimento; Oliveira, 2018).

Se, pesquisadores filiados a diferentes abordagens teóricas identificam sinais manifestos na linguagem verbal capazes de sugerir o diagnóstico de TEA, como a ecolalia, as repetições e as estereotípias, isso não acontece em relação ao entendimento de o que tais sinais representam. Embora haja uma tendência em abordá-los como desvios e erros, estudos apontam que eles podem exercer um papel estruturante, evidenciando um sujeito que age sobre a língua e atua na linguagem a partir de mecanismos consonantes com a sua constituição (Pavone; Rubino, 2003; Bordin, 2006).

Estudos que analisam aspectos textuais do discurso oral e escrito de pessoas com TEA chamam atenção para o fato de que, apesar das estruturas linguísticas adotadas por elas, em diferentes situações interacionais, essas estruturas podem não corroborar a apreensão de significados e a construção de sentidos por parte do interlocutor. Isso não reduz tais estruturas a sintomas/alterações patológicas ou a erros, mas revelam possibilidades enunciativas decorrentes dos modos singulares como essas pessoas operam linguística, afetiva e cognitivamente (Delfrate; Santana; Massi, 2009; Barros, 2011; Nascimento; Oliveira, 2018).

3 Análise das redações

3.1 Aspectos envolvidos com as dimensões discursivas e textuais que tratam das competências relacionadas à temática, ao tipo textual, à coesão e coerência, à proposta de intervenção e à estrutura sintática

A análise das referidas dimensões envolveu os recursos enunciativos dos participantes em relação a aspectos textuais e intertextuais vinculados às condições de produção e de estruturação textual, necessárias para atender à finalidade da interação.

Entre as manifestações linguísticas identificadas que podem estar associadas a traços/características comuns às pessoas com TEA, enfocaremos, especialmente, aquelas às quais, com base na matriz de correção de 2019, seriam atribuídas notas pertinentes aos níveis medianos e inferiores ou até a nota zero. Destacamos, especialmente, aspectos envolvidos com as cinco competências: tipo textual (dissertativa-argumentativa); abordagem ao tema; proposta de intervenção; coesão e coerência; e, estruturação sintática.

A análise das redações evidenciou que os participantes com TEA atenderam de forma restrita ou insuficiente aos quesitos pertinentes ao tema, ao tipo textual proposto e ao estabelecimento de coesão e coerência textual. O fato de ter ocorrido fuga ou abordagem restrita ao tema pode estar relacionado a uma tendência de pessoas com TEA priorizarem/enfocarem detalhes e aspectos específicos de uma determinada situação, em detrimento de seu contexto geral textual (Barros, 2011; Nascimento; Oliveira, 2018).

Para o estabelecimento de uma progressão temática adequada, era necessário que o participante apreendesse o assunto central, por meio da leitura dos argumentos e dos textos motivadores, bem como da proposta da redação, o que pressupõe a mobilização de recursos cognitivos e linguísticos envolvidos, simultaneamente, com a estruturação e articulação de partes do texto na construção de uma unidade significativa.

Contudo, a tendência de pessoas com TEA priorizarem aspectos específicos de uma determinada situação pode dificultar a elaboração de um discurso focado num tema geral e favorecer a utilização inconsistente de argumentações, descritas nos textos motivadores ou advindas de conhecimentos prévios, para defender o seu ponto de vista e, portanto, produzir o tipo textual solicitado (dissertativo/argumentativo), bem como para elaborar e justificar uma proposta de intervenção textual (Barros, 2011; Nascimento; Oliveira, 2018).

Pode-se apreender, ainda, em algumas redações, especificidades em relação ao emprego de elementos e recursos coesivo-conceituais, nos níveis textual e lexical, os quais impactaram a construção de sentidos e a compreensão/aceitabilidade das redações por parte do leitor/avaliador. Quanto aos elementos coesivos que incidem sobre a superestrutura do texto, pode-se acompanhar, mesmo em algumas redações compreensíveis, a falta de progressão e direcionalidade compatíveis com um texto dissertativo-argumentativo.

É importante considerarmos, ainda, que as dificuldades para o estabelecimento do tipo de vínculo envolvido no processo avaliativo podem comprometer a elaboração da redação e, portanto, o desempenho linguístico que atenda de forma adequada, especialmente, às competências relacionadas à temática, ao tipo textual e à proposta de intervenção. Interessa esclarecer que, se, para a maior parte das pessoas, situações avaliativas inibem o desenvolvimento de seu potencial máximo, no caso das pessoas com TEA, essas situações podem ter um impacto mais incisivo e negativo, pois muitas vezes elas não dispõem de recursos interacionais necessários para o seu enfrentamento.

3.2 Aspectos envolvidos com a dimensão normativa que trata das competências relacionadas à legibilidade da letra e à ortografia

Quanto à dimensão normativa, consideramos em nossas análises, especialmente, os aspectos gráficos e ortográficos. Destacamos que as manifestações ortográficas fora do padrão, de forma geral, não comprometeram o entendimento do que foi escrito pelos participantes e são decorrentes de hipóteses pertinentes e lógicas, considerando os critérios que regem o sistema alfabético da língua portuguesa e, portanto, as relações arbitrárias estabelecidas entre sons e letras (Cagliari, 2003; Faraco, 2012).

Tais manifestações foram, praticamente em sua totalidade, decorrentes de hipóteses assentadas no apoio da oralidade, o que pode incorrer em produções fora da norma, uma vez que as correlações estabelecidas entre sons e letras não são, quantitativa e qualitativamente, unívocas (Cagliari, 2003; Faraco, 2012).

No que se refere à questão da legibilidade da letra, observamos que algumas redações foram escritas comprometendo ou inviabilizando a leitura. Destacamos que tal situação pode estar relacionada às características de pessoas com TEA, associadas ao modo como corporalmente se manifestam. Conforme mencionado anteriormente, é recorrente, na literatura que trata de características da pessoa com TEA, a menção à realização de movimentos corporais repetitivos e estereotipados, podendo comprometer o desenvolvimento de movimentos que demandam coordenação motora fina e, conseqüentemente, a produção gráfica da escrita (Kupfer, 2000; Bordin, 2006; Gonçalves *et al.*, 2017).

Considerações finais

Após análise das redações do Enem de participantes com TEA, foi possível nelas identificar particularidades linguísticas em seus textos, relativas ao desenvolvimento do tema, ao tipo de texto dissertativo-argumentativo, à estrutura linguística e à legibilidade.

Cabe destacar que as associações estabelecidas entre tais particularidades com processos e características de pessoas com TEA, embora não conclusivas,

permitem apontar a necessidade de rever critérios e procedimentos adotados na avaliação das redações desses participantes, como:

- atribuição de nota zero, especialmente, no tocante aos aspectos descritos;
- valores-notas atribuídos aos aspectos relacionados ao tema, ao tipo textual (dissertativo-argumentativo) e à estrutura sintática;
- utilização de computador para participantes com padrões motores que comprometem a coordenação motora fina, a produção gráfica das letras e, portanto, a legibilidade do texto.

É importante esclarecer que, para o enfrentamento dessa problemática em questão, e diante da escassez de pesquisas em torno de aspectos relacionados à produção escrita de pessoas com TEA, é necessário o implemento de novos estudos que ofereçam elementos teóricos, permitindo o aprofundamento da análise das referidas redações e enfocando a produção escrita em suas dimensões constitutivas, ou seja, discursiva, textual e normativa.

Referências bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, I. B. R. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, ago. 2011.

BERBERIAN, A. P. *Relatório técnico: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – [Etapa I]*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020a. 23 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0516434.

BERBERIAN, A. P. *Relatório técnico com parecer: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – Etapa II*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020b. 26 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0551895.

BERBERIAN, A. P.; MARINHO, M. L.; MOREIRA, L. C.; WALTER, C. C. F. *Proposta consolidada de grade específica de correção da redação dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Brasília, DF, 2020.

BORDIN, S. M. S. "Fale com ele": um estudo neurolinguístico do autismo. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

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, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.

CAGLIARI, L. C. Linguística e alfabetização. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 33-37, dez. 2003.

DELFRATE, C. B.; SANTANA, A. P. O.; MASSI, G. A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009.

FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 80, n. 2 (supl), p. S83-S94, nov./dez. 2004.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Texto e Linguagem).

GONÇALVES, A. P.; SILVA, B.; MENEZES, M.; TONIAL, L. Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 152-181, 2017.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Relatório pedagógico: Enem 2011-2012*. Brasília, DF: Inep, 2015.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KUPFER, M. C. M. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2000.

MARINHO, M. L. *Relatório técnico: estudo analítico sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – [Etapa I]*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020a. 25 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0516445.

MARINHO, M. L. *Relatório técnico: estudos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – Etapa II*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020b. 37 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 551894.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 215-224, maio/ago. 2017.

MOREIRA, L. C. *Relatório técnico: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – [Etapa I]*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020a. 25 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0516440.

MOREIRA, L. C. *Relatório com parecer: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho [dos] participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio: Etapa II*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020b. 33 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0551902.

NASCIMENTO, I. V.; OLIVEIRA, M. V. B. Um olhar bakhtiniano sobre a linguagem e o autismo: um estudo de caso. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 713-725, dez. 2018.

PAVONE, S.; RUBINO, R. Da estereotíпия à constituição da escrita num caso de autismo: dois relatos... um percurso. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 68-89, 2003.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Autism in 2016: the need for answers [Autismo em 2016: necessidade de respostas]. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 93, n. 2, p. 111-119, 2017.

ROCHA, E. P.; FERREIRA-VASQUES, A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. Instrumentos de intervenção curricular para o ensino de aprendizes com o Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. *Revista Cefac*, São Paulo, v. 21, n. 2, e6118, 2019.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014.

WALTER, C. C. F. *Relatório técnico: estudos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – [Etapa I]*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020a. 14 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0516436.

98

WALTER, C. C. F. *Relatório técnico com parecer: estudos analíticos sobre a produção escrita e as metodologias de avaliação do desempenho dos participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas provas escritas do Exame Nacional do Ensino Médio – Etapa II*. Relatório elaborado no âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020b. 33 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0551899.

Ana Paula Berberian, doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação Humana da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), coordenadora do grupo de trabalho Promoção da Linguagem (UTP) e líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas Fonoaudiológicas em Linguagem (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq).
anaberberian@gmail.com

Recebido em 28 de setembro de 2023

Aprovado em 19 de fevereiro de 2024

Enem e direito à acessibilidade: parâmetros para aplicação e correção das redações em braille em correspondência com a escrita manual

Juliana Pinheiro Magro

Sidney Soares Trindade

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Resumo

Sem o direito de ter corrigida sua redação escrita em braille até a edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2019, o participante com deficiência visual ditava seu texto para a pessoa contratada pela empresa que aplicava o exame. O estudo buscou identificar a correspondência apropriada entre as escritas manual e em braille com a finalidade de definir parâmetros equitativos referentes aos limites mínimos e máximos de linhas das redações dos participantes do Enem, considerando as normas do exame. A obtenção dos dados foi por meio do processo de transcrição para o Sistema Braille das 7 primeiras linhas de 20 redações aleatórias, não identificadas, de participantes de edições anteriores do Enem. Assinaladas as variáveis no processo de escrita resultantes dos diferentes mecanismos testados para a escrita em braille e, mediante análise do processo de transcrição, foi recomendada a adoção do parâmetro de 10 linhas como mínimo exigido para se considerar válida a redação escrita em braille. Também foram apresentados subsídios técnicos para assegurar a acessibilidade para as redações escritas nesse sistema, bem como equidade e isonomia em sua correção.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio; acessibilidade; redação em braille.

Abstract

Enem and the right to accessibility: parameters for the application and correction of Braille essays in correspondence with manual writing

Deprived of the right to have their braille-written essay corrected until the 2019 edition of the National High School Exam (Enem), visually impaired participants had to dictate their essays, relying directly on a transcriber hired by the company administering the exam. This study focused on identifying the appropriate correspondence between manual and braille writings, in order to establish equitable parameters regarding the minimum and maximum number of lines in the essays of Enem's participants, while taking into consideration the Exam's norms and regulations. Data was obtained through the transcription to the Braille System of the first seven lines of twenty random and anonymous essays from previous Enem editions. Once the variables were identified in the writing process resulting of different mechanisms tested for braille writing and, through the analysis of the transcription process, it was recommended the adoption of a parameter of ten lines as the minimum required to consider a braille-written essay valid. Technical subsidies were also presented to ensure accessibility for essays written in this system, as well as equity and fairness in their correction.

Keywords: National High School Exam; accessibility; braille essay.

100

Resumen

Enem y el derecho a la accesibilidad: parámetros para la aplicación y corrección de las redacciones en braille en correspondencia con la escritura manuscrita

Sin derecho a la corrección de sus redacciones escritas en braille hasta la edición de 2019 del Examen Nacional de La Enseñanza Media (Enem), el participante con discapacidad visual dictaba su texto a la persona contratada por la empresa que administraba el examen. El estudio buscó identificar la correspondencia adecuada entre la escritura manuscrita y braille con el objetivo de definir parámetros equitativos relacionados con los límites mínimos y máximos de líneas en las redacciones de los participantes del Enem, considerando los estándares del examen. Los datos se obtuvieron mediante el proceso de transcripción al sistema braille de las primeras 7 líneas de 20 redacciones aleatorias y no identificadas, de participantes en ediciones anteriores de Enem. Resaltadas las variables en el proceso de escritura resultantes de los diferentes mecanismos probados para la escritura en braille y, a mediante análisis del proceso de transcripción, se recomendó adoptar el parámetro de 10 líneas como mínimo requerido para considerar válida una redacción escrita en braille. También se presentaron apoyos técnicos para garantizar la accesibilidad de las redacciones escritas en este sistema, así como equidad e igualdad en su corrección.

Palabras clave: Examen Nacional de la Enseñanza Media; accesibilidad; redacciones en braille.

Introdução

O presente artigo originou-se de um estudo solicitado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), a especialistas membros da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), com a qual os autores deste texto colaboram como pesquisadores. O estudo gerou um relatório técnico apresentado ao Inep em fevereiro de 2020 (Melo; Magro; Trindade, 2020).

Trata-se de um texto original, oriundo de uma pesquisa de natureza aplicada, do tipo exploratório (Gil, 2008) e de abordagem quali quantitativa (Creswell, 2007), que buscou identificar a correspondência apropriada entre as escritas manual e em braille, bem como definir parâmetros equitativos referentes aos limites de linhas das redações, considerando as normas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A pesquisa foi norteada por elementos requeridos no estudo solicitado, a saber:

- correspondência pedagogicamente apropriada, em linhas, entre a escrita manual e a transcrição em braille;
- informações estatísticas sobre a mínima, a máxima, a média e a moda encontradas ao se fazer a transcrição das 7 linhas das redações;
- recomendações ou outros subsídios para definir, no edital do Enem 2020, os quantitativos mínimos e máximos de linhas escritas em braille, ou seja, o correspondente a 7 e 30 linhas escritas à mão, transcritas para o Sistema Braille;
- orientações ou outros subsídios na definição dos parâmetros de aplicação das provas escritas, tais como: a definição da gramatura, das margens, da opacidade mínima, da alvura mínima das folhas que conterão as redações.

Até a edição do Enem 2019, os participantes cegos e surdocegos dependiam diretamente de uma pessoa (transcritor) para que as suas redações fossem transcritas para a folha de redação, sendo essa a única possibilidade (Inep, 2019). De acordo com a legislação, a cegueira é uma condição:

Art. 5º, §1º, alínea I:

- c) [...] na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (Brasil. Decreto nº 5.296, 2004).

Já a surdocegueira, segundo Nascimento e Maia (2006), é o comprometimento da visão e audição, em diferentes graus, de maneira que, quando combinados, esses comprometimentos acarretam sérios problemas de comunicação, mobilidade, entre outros.

Leria, Alves, Benitez e Silva (2023, p. 13) apontam que participantes com cegueira criticam o processo de escrita da redação com auxílio dos transcritores:

Os participantes relataram que o processo para elaboração e escrita da redação com auxílio humano representou o maior desafio no exame, e esclareceram que a redação precisava ser elaborada mentalmente, ditando-se as frases para escrita pelo transcritor, incluindo pontuação, acentos e a soletração de palavras, com a finalidade de demonstrar conhecimento da sua grafia.

O Inep define o auxílio para transcrição como um dos serviços profissionais especializados disponibilizados para a realização do exame:

Auxílio para transcrição: serviço especializado de preenchimento das provas objetivas e discursivas para participantes impossibilitados de escrever ou de preencher o Cartão de Resposta. Os transcritores atuam em dupla (geralmente com o apoio de leitores) e prestam atendimento individualizado, em sala com apenas um participante. (Inep, 2012, p. 3).

Segundo Aguirre (2019), para ser transcritor no Enem, é preciso apenas participar de uma formação oficial oferecida aos colaboradores ou ter certificado de curso com pelo menos 14 horas de duração. Sem poder entregar a redação em braille, participantes cegos ou surdocegos só tinham o direito de terem seus textos avaliados se os ditassem para um transcritor, o que fere o direito à sua participação social com independência e,

[...] além de tomar mais tempo e comportar maior desgaste físico e emocional, pode ensejar situações em que mal-entendidos entre os envolvidos levem a uma eventual produção de erros de ortografia, pontuação, entre outras consequências, pelo transcritor, e não pelo participante. (Junqueira; Martins; Lacerda, 2017, p. 465).

Todo esse desgaste implica diretamente prejuízos ao participante, que pode, ainda, não ter tempo o suficiente para ditar a redação, mesmo quando ela já esteja finalizada em braille. Isso porque, em muitas situações, o tempo adicional, quando requerido e deferido, pode não dar conta dos inúmeros itens de prova com elementos gráficos que, por sua vez, vêm acompanhados de descrições longas, as quais, não raramente, precisam ser relidas diversas vezes pelo leitor. Esse entendimento também foi observado por Sonza e Martins (2022), que investigaram sobre o tempo necessário para participantes cegos ou surdocegos compreenderem e realizarem o exame, concluindo que o tempo é insuficiente.

Esse cenário também desperta o olhar de outros pesquisadores, como Leria, Filgueiras, Silva e Ferreira (2018, p. 110), que, entre outros apontamentos, ressaltam possíveis prejuízos aos participantes com deficiência visual:

Segundo relatos, o entendimento do texto é prejudicado, pois a leitura (falada) pelo leitor não é a forma habitual praticada no dia a dia das pessoas com deficiência visual total. Adicionalmente, a falta de autonomia para reler o texto, processo necessário para entendimento, gera constrangimento, cansaço e desconforto.

O revezamento de leitores durante a prova, prática usada para evitar o cansaço desses profissionais, e a conseqüente alteração na forma de leitura e velocidade

da fala, exige adaptação e decorrente esforço cognitivo por parte da pessoa com deficiência visual total. A ausência de autonomia para ler e reler as frases leva a um maior esforço cognitivo, por conta da necessidade de mudança do foco (do entendimento do texto) para comunicação com o leitor (verbalizar o que deve ser lido novamente) solicitando para retornar à frase anterior, repetir a última palavra ou ler novamente um parágrafo. Assim sendo, além do constrangimento relatado, o processo para entendimento de um texto falado, que a princípio parece simples, exige um esforço adicional das pessoas com deficiência visual total.

Diante da necessidade de avanços no que tange à inclusão e à minimização de barreiras ainda enfrentadas por esse público do Enem, mais estudos precisam ser realizados para, entre outras medidas, identificar especificidades que, desde o planejamento até a finalização do processo de aplicação das provas, assegurando o princípio da equidade entre os participantes, devem considerar a isonomia do exame e, especialmente, o direito à autonomia das pessoas por meio da acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu artigo 53, destaca que a acessibilidade é um “direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil. Lei nº 13.146, 2015), e, em seu artigo 3º, define esse conceito:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

II – (...).

Até 2019, a possibilidade de a redação ser escrita em braille pelos participantes com cegueira e surdocegueira não era prevista no edital do Enem como recurso de acessibilidade que, até então, disponibilizava como alternativas os seguintes:

8.2.2 [...] prova em braille, tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), videoprova em libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), guia-intérprete, leitor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível. (Inep, 2019, p. 60).

O referido edital também normatizava para esses participantes a utilização de material próprio, como máquina Perkins, reglete, punção, sorobã ou cubarítimo, caneta de ponta grossa, tiposcópio, assinador, óculos especiais, lupa, telelupa, luminária, tábuas de apoio, bem como o acompanhamento por cão-guia (Inep, 2019, p. 61).

Pessoas com cegueira ou surdocegueira têm o direito de escolher utilizar ou não o Sistema Braille como recurso de acessibilidade que viabiliza os seus processos de leitura e escrita com autonomia (Brasil. Lei nº 13.146, art. 28, XII, 2015). Corroboramos estudos como os de Batista (2018) e Bruno e Nascimento (2019), que defendem que o Sistema Braille é considerado primordial para a escrita das pessoas com deficiência visual.

Em se tratando da redação, existem alguns critérios para que o participante tenha nota zero atribuída ao seu texto, sendo um deles o quantitativo mínimo de linhas escritas, de modo que até 7 linhas é considerado como texto insuficiente (Inep, 2019). Examinando essa normativa e atrelando-a ao cenário apresentado, tornou-se basilar a busca pela correspondência entre a escrita manual e a escrita em braille, mediante o instrumento folha de redação, que foi utilizado nas edições do exame até 2019.

Então, para o delineamento deste estudo, foram obtidos dados quantitativos por meio do processo de transcrição para o Sistema Braille somente das 7 primeiras linhas, conforme requerido pelo Inep à Caes, de 20 redações válidas, aleatórias e não identificadas, de participantes do Enem. As referidas redações digitalizadas foram fornecidas pela autarquia e não foram informados aos pesquisadores dados referentes à edição ou às edições do Enem considerada(s) para a constituição da amostra, bem como as notas atribuídas aos textos.

Por meio da análise realizada com base nas informações levantadas a partir das transcrições das redações, foi possível apresentar ao Inep, em fevereiro de 2020, um relatório técnico (Melo; Magro; Trindade, 2020) contendo os resultados desta pesquisa e as respectivas recomendações de alguns parâmetros importantes, tais como o quantitativo mínimo e o máximo de linhas como parâmetro de validade para a escrita da redação de participantes que desejarem entregar seu texto em braille, por exemplo. Assim, nas próximas seções, serão apresentados o percurso delineado para o alcance do objetivo do estudo, os resultados, as recomendações direcionadas ao Inep e as considerações dos autores.

Metodologia

Neste artigo buscou-se identificar a correspondência apropriada entre as escritas manual e em braille, e definir parâmetros equitativos referentes aos limites de linhas das redações, considerando as normas do Enem.

Estudos exploratórios visam a uma maior aproximação com o problema, a fim de buscar o aprimoramento de ideias referentes a ele, bem como elaborar novas ideias (Gil, 2008). Este estudo se subsidiou em 20 redações que serviram de amostra para levantar os dados obtidos por meio do processo de transcrição da escrita manual dos textos manuscritos para o Sistema Braille – somente das 7 primeiras linhas, conforme requerido. Tais redações foram consideradas válidas pelas bancas

examinadoras do Enem e, por isso, segundo o Inep, receberam nota superior a zero. Elas foram escolhidas de forma aleatória e sem identificação. Salienta-se que os autores não tiveram acesso às notas, tampouco às informações sobre em qual edição do Enem as redações foram registradas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi importante investigar algumas especificidades decorrentes do processo de escrita em braille, que pode variar em relação ao tamanho das celas e ao espaçamento entre elas e entre linhas, nesse caso, a depender do tipo de recurso que o indivíduo usuário de braille utiliza para produzir a escrita (Brasil. MEC. Secadi, 2018), ainda que exista normatização para definir o tamanho de uma cela braille (ABNT, 2020).

No mercado, são encontrados diversos dispositivos mecânicos utilizados como instrumentos para escrever em braille, como regletes e máquinas de escrever, de modo que essa diversidade se reflete na variedade de instrumentos que podem ser utilizados na escrita da redação dos participantes no Enem. Por consequência, isso pode trazer variações na quantidade de linhas escritas em braille, de um texto de igual teor, escrito por meio de instrumentos diferentes, por exemplo.

Diante disso, é necessário conhecer certas especificações inerentes a alguns instrumentos que os usuários de braille podem ter à disposição no mercado, assim como a variação de características de escrita de cada um deles. Mediante testes de escrita utilizando certos dispositivos mecânicos, encontramos variações consideráveis resultantes de características diversas da escrita em braille, como variações de tamanho da cela/letra/caractere, espaçamento entre celas/letras/caracteres e espaçamento entre as linhas e os espaços gerados nas margens.

Nos testes de escrita realizados na máquina de escrever em braille modelo Perkins (Figura 1), foi identificado que, na folha tamanho A4, cabem 28 linhas no total. Deixando uma em branco para a margem superior, é possível escrever em braille somente 26 linhas, pois a própria máquina bloqueia a escrita na última, deixando automaticamente uma linha vazia de margem inferior. Já em relação ao quantitativo de caracteres por linha, ao todo, cabem 33 caracteres (sem deixar espaço para margem, pois essa máquina não traz uma margem padrão, ficando a critério do usuário posicioná-la de acordo com a sua necessidade).



Figura 1 – Máquina Perkins de escrever em braille

Fonte: Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Na máquina de escrever em braille modelo Tatrapoint (Figura 2), na folha tamanho A4, também cabem 28 linhas no total, porém, ao reservar uma em branco para a margem inferior, restam somente 27, pois a própria máquina possui um sistema de fixação do papel que impossibilita a escrita na última linha, deixando automaticamente uma de margem inferior. Ao todo, cabem 33 caracteres por linha (sem deixar espaço para margem lateral). Da mesma forma apresentada na máquina anterior, esta também possui um mecanismo para que o usuário defina a margem do papel, conforme a sua necessidade.

106



Figura 2 – Máquina Tatrapoint de escrever em braille

Fonte: Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão da UFRN.

Na reglete tradicional de metal com prancheta (Figura 3), cabem, escritas na folha A4, 26 linhas, sem margem inferior. O mecanismo de fixação da folha, situado na margem superior, já ocupa um espaço de, em média, duas linhas. Cabem 27

caracteres por linha, pois essa reglete já traz espaçamentos pré-definidos, que são: 2,5 cm de margem esquerda (modo leitura) e 1,5 cm de margem direita (modo leitura).



Figura 3 – Reglete tradicional de metal com prancheta

Fonte: Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão da UFRN.

O teste realizado na reglete tradicional de plástico – folha inteira (Figura 4) – revelou que cabem, escritas na folha A4, 27 linhas (sem considerar margem alguma); quanto aos caracteres, cabem 30 por linha. Esse tipo de reglete produz um tamanho de cela/letra/caractere um pouco maior em relação à reglete tradicional de metal com prancheta. Ela deixa um espaçamento próprio de apenas 0,5 cm de margem esquerda (modo leitura) e 0,8 cm de margem direita (modo leitura).

107

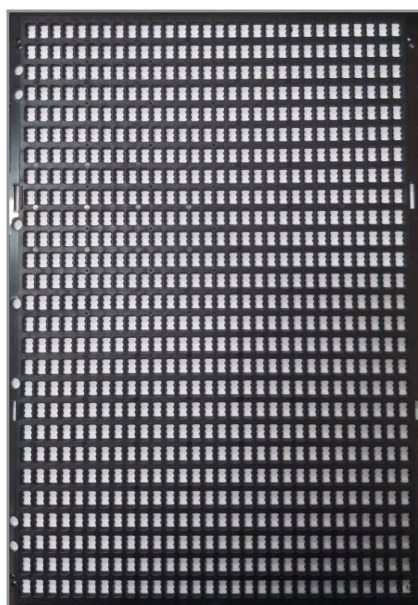


Figura 4 – Reglete tradicional de plástico – folha inteira

Fonte: Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão da UFRN.

No modelo chamado reglete positiva de plástico (Figura 5), o teste aponta que cabem, escritas na folha A4, apenas 23 linhas, sem considerar as margens superior e inferior. Vale ressaltar que nessa reglete o tamanho das celas braille e a distância entre elas é consideravelmente maior em relação às regletes apresentadas anteriormente, o que resulta em uma escrita de letra/caractere que ocupa um espaço maior, de maneira que cabem somente 24 caracteres por linha. Esse modelo também traz um espaçamento próprio das margens: 0,9 cm de margem esquerda (modo leitura/escrita) e 1 cm de margem direita (modo leitura/escrita).

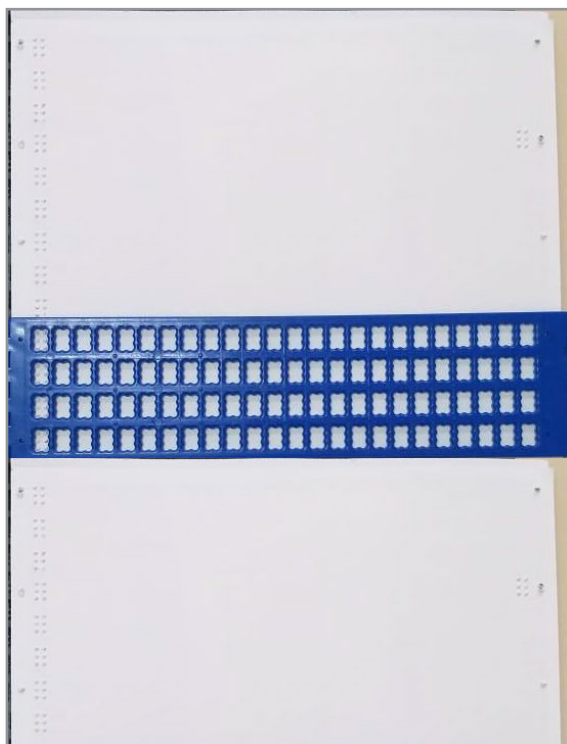


Figura 5 – Reglete positiva de plástico

Fonte: Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão da UFRN.

É importante considerar que essas informações variam de acordo com o fabricante dos equipamentos, mas podemos afirmar que as variações existem em relação ao tamanho dos pontos, das celas, do espaçamento entre as celas e do espaçamento das margens (Figura 6).

Diante da constatação das variáveis em relação às especificidades da escrita braille nos diferentes instrumentos apresentados – e considerando que os usuários podem utilizar qualquer um desses recursos para escrever suas redações, ou até mesmo outros que não foram explorados neste estudo –, é salutar prever cautela quanto às definições de quantitativo mínimo e máximo de linhas como parâmetro para a validade da redação em braille no Enem, também sendo necessária a realização de uma análise qualitativa dos dados extraídos.

Para a realização dos testes de transcrição das redações fornecidas pelo Inep, foi preciso definir qual instrumento de escrita seria utilizado. Em meio a tantas possibilidades, a escolha foi pela reglete tradicional, de metal com prancheta, partindo do pressuposto de que ela é uma das mais empregadas por pessoas usuárias do braille. Esse instrumento é comumente utilizado nas instituições especializadas que ensinam a escrita braille, assim como em grande parte das Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil. MEC. Seesp, 2010). Além disso, ele é um dos recursos com os menores custos, quando comparado com as máquinas de escrever em braille. Destacamos que esse é o modelo de reglete em que os tamanhos do ponto e da cela possuem o tamanho parecido com os pontos e as celas impressos nos materiais didáticos em braille disponibilizados pelo Ministério da Educação e Instituto Benjamin Constant (IBC), que estão em consonância com a Norma Brasileira 9050 (ABNT, 2020, p. 39).

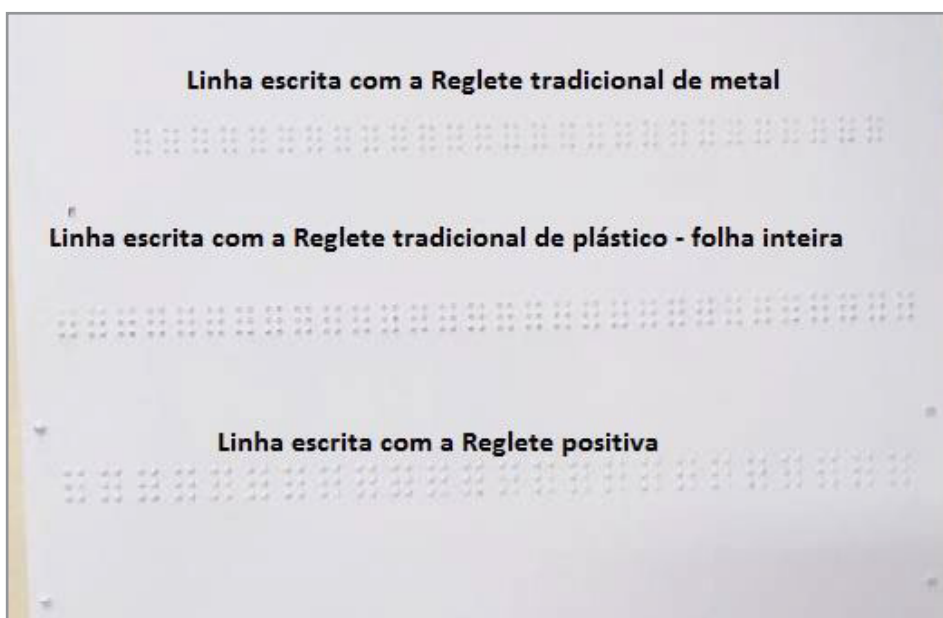


Figura 6 – Variações de tamanhos dos pontos, celas e margens entre as regletes

Fonte: Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão da UFRN.

Com base no que foi observado em relação às variações do quantitativo de linhas e caracteres entre as máquinas de escrever em braille e as regletes, foi decidido que o teste de transcrição das redações seria realizado com base nos parâmetros de escrita resultantes da tradicional, de metal com prancheta. Para agilizar o processo de transcrição, utilizamos o *software* Braille Fácil, no computador, configurado com os mesmos parâmetros de margem do referido modelo de reglete, que resulta em 27 caracteres por linha e 26 linhas por página. Segundo Duarte (2018, p. 7), especialista na produção de materiais em braille no IBC, o programa Braille Fácil:

[...] é um editor de textos para a transcrição e a impressão em braille. Nele, editamos os textos de acordo com a formatação a fim de obter uma impressão legível e bem organizada. A interface do programa é relativamente simples e não difere de um editor de textos comum, exceto pela visualização da impressão em braille.

A escolha do *software* se deu por ser o mesmo utilizado por instituições produtoras de material didático em braille, o que contribui para um padrão das medidas dos pontos, das celas e do espaçamento, além de ser gratuito e atender aos objetivos de uso por parte dos pesquisadores.

Os arquivos digitados foram salvos em formato documento de texto (.txt) para que se tornassem compatíveis à leitura e transcrição no Braille Fácil. Foi aplicada a diagramação necessária no programa, seguindo os parâmetros de quantidade de caracteres por linha, em conformidade com a reglete tradicional, e acionado o modo “visualização”.

A possibilidade de visualização em braille do texto editado na tela é um diferencial do Braille Fácil, uma vez que “este recurso permite ao transcritor visualizar a formatação da impressão dos caracteres em braille” (Duarte, 2018, p. 27).

Assim, no processo de transcrição, os autores seguiram as seguintes etapas:

- 1) leitura das sete primeiras linhas de cada redação;
- 2) digitação das linhas no Braille Fácil;
- 3) aplicação da quebra de linha ao atingir o quantitativo de caracteres identificado anteriormente na reglete tradicional de metal com prancheta (27 caracteres); e,
- 4) acionamento do modo visualização para obtenção dos resultados do quantitativo de linhas geradas.

Cabe ressaltar que, para preservar o anonimato dos participantes, bem como o sigilo do conteúdo textual das redações, os pesquisadores não apresentaram exemplos com imagens do processo de transcrição.

Por meio do processo de transcrição descrito, foi possível conhecer o quantitativo de linhas em braille resultantes da transcrição das sete primeiras linhas de cada redação (Tabela 1).

A partir do quantitativo descoberto, encontraram-se os valores estatísticos referentes à média de linhas geradas pelas transcrições (18,5 linhas): “a média é um valor típico de um conjunto de dados que tende a se localizar em um ponto central” (Brasil. MEC. SEB, 2007, p. 82). Utilizamos a média aritmética, que, nesse caso, consistiu na somatória de todas as linhas geradas por meio da transcrição em braille, dividida pela quantidade total de redações.

Foi possível, também, encontrar a moda (14 linhas): “em um conjunto de números, chamamos de moda o valor que ocorre com maior frequência, isto é, o valor mais comum” (Brasil. MEC. SEB, 2007, p. 94). Nesse contexto, o maior número de linhas geradas foi a máxima (27 linhas), e o menor, a mínima (10 linhas).

Tabela 1 – Redação e seus respectivos números de linhas em braille

Redação (nome do arquivo fornecido pelo Inep)	Número de linhas transcritas	Quantitativo de linhas em braille	Número de folhas
V (1).tif	7	18	1
V (2).tif	7	22	1
V (3).tif	7	20	1
V (4).tif	7	14	1
V (5).tif	7	16	1
V (6).tif	7	23	1
V (7).tif	7	17	1
V (8).tif	7	14	1
V (9).tif	7	10	1
V (10).tif	7	20	1
V (11).tif	7	25	1
V (12).tif	7	15	1
V (13).tif	7	14	1
V (14).tif	7	13	1
V (15).tif	7	19	1
V (16).tif	7	15	1
V (17).tif	7	13	1
V (18).tif	7	27	2 (26 linhas em uma folha e 1 linha em outra folha)
V (19).tif	7	25	1
V (20).tif	7	23	1

Fonte: Elaboração própria.

Resultados e recomendações

Com base nos achados, e tendo em vista o cenário apresentado no decorrer deste estudo, consideramos imprescindível assegurar aos participantes do Enem com cegueira ou surdocegueira a oportunidade de escrever suas redações em braille e que elas sejam aceitas e corrigidas diretamente nesse sistema, sem a necessidade da transcrição por parte de um transcritor durante a realização das provas. Para tanto, alguns parâmetros devem ser adotados, de modo a garantir a equidade e a isonomia do exame.

Primeiramente, cabe ressaltar que a amostra serviu, sobretudo, para avaliar a amplitude, e não apenas a distribuição das frequências dos valores estatísticos; seria equivocado adotar o valor da média ou a moda de linhas como parâmetro. A média e a moda operam como referência, sem, no entanto, se constituírem marcos delimitadores ou referências últimas; afinal, todas as redações com as quais trabalhamos foram consideradas válidas pelas bancas examinadoras do Enem e, por isso, receberam nota superior a zero, segundo informado pelo Inep na solicitação do estudo. Notadamente, dependendo do parâmetro de linhas adotado na correspondência entre texto manuscrito e texto em braille, poderíamos prejudicar participantes usuários de braille que eventualmente escrevessem pouco e que, numa aplicação tradicional, teriam suas redações escritas manualmente pelos transcritores em mais de 7 linhas e, assim, suas redações corrigidas.

112

O nosso intuito principal é o de não prejudicar pedagogicamente o participante brailista, por isso propomos a oferta de condições que sejam o mais próximo possível das oferecidas aos demais. O participante comum que tenha eventualmente pouco a dizer pode se valer de vários mecanismos e estratégias para garantir atingir o mínimo de 7 linhas e ter sua redação considerada válida para a correção. Diferentemente, o participante usuário de braille não tem como ampliar a cobertura espacial de sua escrita para evitar que sua redação não alcance o mínimo de linhas e, com isso, a anulação. É preciso entender que tal definição, portanto, deve ser a mais inclusiva possível para evitar um eventual prejuízo pedagógico que, ademais, viole a equidade do exame. Portanto, é recomendado adotar como parâmetro a mínima verificada na amostra observada, fixando em 10 linhas o mínimo exigido para se considerar válida a redação escrita em braille.

De maneira análoga e com base no mesmo entendimento, consideramos ser um equívoco e uma situação de violação de direitos adotar um fator de multiplicação igual ao da média ou da moda para chegarmos ao parâmetro do máximo de linhas escritas em braille, haja vista ser 30 o máximo possível na folha de redação do exame. Reconhecidamente, participantes que tenham muito a dizer podem escrever suas redações com letra menor para fazer as suas dissertações caberem nas 30 linhas alocadas. Caso algum participante usuário de braille desejasse aplicar a mesma estratégia, este não poderia, uma vez que o braille não permite variação de tamanho da fonte, como é comum ocorrer na escrita convencional.

Nesse caso, a solução justa e razoável é não apenas estabelecer um valor máximo de linhas que considere a média ou a moda, mas, em vez disso, considerar a amplitude verificada no estudo e adotar o valor da máxima. Em outras palavras, com base nos mesmos pressupostos e critérios teóricos, jurídicos e metodológicos adotados para a definição do parâmetro da quantidade mínima de linhas, recomendamos que o limite máximo de linhas seja definido em consonância com a máxima encontrada na transcrição das redações da amostra estudada. Desse modo, consideramos cabível, oportuno e equitativo estabelecer em 115 linhas escritas em braille o limite máximo de linhas na redação do Enem.

Outros parâmetros precisam ser observados para que haja definição de regras que sejam o mais inclusivas possível, evitando assim um eventual prejuízo pedagógico ao usuário de braille. Conforme constatado, as margens laterais, superior e inferior variam de acordo com o modelo das máquinas de escrever em braille e das regletes. Considerando que não há hipótese de que seja definida uma padronização do uso de um único recurso de escrita para esses participantes, é recomendado que, durante a correção das redações, o espaçamento das margens não seja considerado como requisito de pontuação na nota.

Na escrita com as máquinas de escrever em braille, caso seja orientado ao participante que deixe espaço na margem, recomenda-se padronizar esse espaço com base no proposto na reglete tradicional de metal com prancheta: 2,5 cm de margem esquerda (modo leitura) e 1,5 cm de margem direita (modo leitura), o que significa “3 teclas de espaço” e “2 teclas de espaço” do teclado das máquinas, respectivamente.

Observamos ainda ser pertinente solicitar ao participante que, em todos os instrumentos, deixe o mínimo de uma linha em branco nas margens superior e inferior, o que poderá facilitar a leitura do texto pelo profissional que fará a sua correção.

É importante destacar a inviabilidade de que um dos critérios de correção seja o respeito às margens, em especial a margem direita, tendo em vista que, no braille, a quebra da sílaba pode não corresponder ao espaço rente à margem, o que resulta em um texto alinhado à esquerda, não justificado. É importante considerar que isso não isenta o participante de obedecer às regras de separação silábica.

Quanto aos parâmetros relacionados à opacidade e à alvura mínima das folhas que conterão as redações para usuários de braille, os pesquisadores entendem que esses não necessitam ser considerados, já que não são perceptíveis pela visão do participante. Em relação à gramatura do papel, esta pode variar a depender do tipo de instrumento – reglete ou máquina. No caso da reglete, o indicado é o uso do papel peso 40, que é equivalente a uma gramatura entre 120 g e 150 g (a depender do fabricante). Para o uso na máquina de escrever em braille, a gramatura pode ser um pouco maior, sendo indicado o mesmo papel usado na reglete ou, ainda, um papel peso 60, equivalente a uma gramatura de 180 g. Segundo as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille (Brasil. MEC. Secadi, 2018), o recomendado para a impressão de textos em braille é uma gramatura de 120 g até, no máximo, 180 g,

podendo haver a impressão de rascunhos para a revisão em papéis com a gramatura de 90 g. Assim, de modo a padronizar o tipo do papel, recomendamos a utilização do papel peso 40 com a gramatura de 120 g, pois, além de assegurar a durabilidade do ponto braille, também proporcionará maior conforto ao usuário de reglete e punção.

Considerando que, na área útil de uma folha A4, é possível escrever entre 23 e 26 linhas em braille, concluímos que a quantidade de folhas a serem disponibilizadas para a escrita da redação deve ser 5. Mantendo-se esse padrão, devem ser providenciadas 5 folhas para o rascunho da redação e mais 5 para anotações gerais, totalizando 15 folhas de papel peso 40. É importante ressaltar que a quantidade de linhas úteis escritas em braille numa folha A4 pode variar a depender da quantidade de informações presentes no cabeçalho e, por isso, os organizadores do exame devem estar atentos à compatibilização do quantitativo de folhas fornecidas em relação às quantidades de linhas ocupadas pelo possível cabeçalho.

Considerações finais

Esta pesquisa, realizada em 2019, foi apresentada ao Inep em fevereiro de 2020. A autarquia, que há anos vem adotando e aprimorando medidas com a finalidade de promover a inclusão e acessibilidade nos exames nacionais (Junqueira; Martins; Lacerda, 2017; Leria *et al.*, 2018), considerou os resultados ora apresentados e incluiu, já no edital do Enem impresso 2020, a possibilidade de que os participantes cegos e surdocegos redigissem e entregassem as suas redações em braille (Inep, 2020).

Os parâmetros acerca do quantitativo de linhas (mínimo e máximo) defendidos nesta pesquisa também foram adotados no referido edital. O Inep manteve esse direito nos editais dos anos seguintes (Inep, 2021, 2022, 2023), o que demonstra a consolidação dessa medida junto a outras anteriormente adotadas, tais como o auxílio para leitura e transcrição e a prova em braille.

A insuficiência de acessibilidade no Enem ainda é um fato em relação a vários aspectos que perpassam, entre outros, pela ausência de adaptações táteis para elementos visuais nos itens de provas (imagens apenas descritas), pela falta de tratamento para melhoria do contraste das provas ampliadas e superampliadas e, até mesmo, pelas falhas no desempenho de leitores e transcritores. Sabemos que muito ainda precisa ser feito para que o Enem seja cada vez mais acessível aos participantes e que as pesquisas têm muito a contribuir nesse processo.

Referências bibliográficas

AGUIRRE, D. Á. *As capacitações de leitores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: a percepção dos egressos*. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://bdt.d.uceb.br:8443/jspui/handle/tede/2588>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. 4. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2020. 147p.

BATISTA, R. D. *O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização*. 2018. 80 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/04072018_131424_rosanadavanzobatistaok.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

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, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Estatística aplicada à educação*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007. Apostila do curso de formação “Técnico de Gestão Escolar” desenvolvido pelo Programa de Formação Profissional em Serviço dos Servidores da Educação Básica Pública do Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/estatistica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). *Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). *Normas técnicas para a produção de textos em braille*. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2018. 120 p. Disponível em: <http://>

portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/105451-normas-tecnicas-para-a-producao-de-textos-em-braille-2018/file. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRUNO, M. M. G.; NASCIMENTO, R. A. L. Política de acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n.1, e84848, 2019.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE, T. R. *Transcrição e impressão braille no programa Braille Fácil: versão 3.4*. Programado por José Antonio Borges e Geraldo José Ferreira Chagas Júnior. Apoio Projeto DOSVOX – UFRJ. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revista-cientifica-2014-benjamin-constant/copy_of_livros/materiais-didaticos/1/apostila_transcricao_bf_secadi_2021.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Atendimento diferenciado no Enem [2012]*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

116

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Edital nº 14, de 21 de março de 2019. [Torna pública a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2019]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 mar. 2019. Seção 3, p. 59-72. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2019/edital_enem_2019.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Edital nº 33, de 20 de abril de 2020. [Torna pública a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2020 impresso]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 abr. 2020. Seção 3, p. 36. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impresso.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Edital nº 28, de 01 de junho de 2021. [Torna pública a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2021 impresso]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jun. 2021. Seção 3, p. 69. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-28-de-1-de-junho-de-2021-323746045>. Acesso em: 3 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Edital nº 33, de 28 de abril de 2022. [Torna pública a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2022 impresso]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 abr. 2022. Seção 3, p. 82. Disponível em: <https://>

www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-33-de-28-de-abril-de-2022-396385788.
Acesso em: 3 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Edital nº 30, de 05 de maio de 2023. [Torna pública a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2023]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 maio 2023. Seção 3, p. 86. Disponível em: <https://static.mundoeducacao.uol.com.br/vestibular/2023/05/edital-enem-2023.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-471, abr./jun. 2017.

LERIA, L. A.; FILGUEIRAS, L. V. L.; SILVA, F. J. F.; FERREIRA, L. A. Enem acessível: autonomia para a pessoa com deficiência visual total no Exame Nacional do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p. 103-120, jan./mar. 2018.

LERIA, L. A.; ALVES, G. S.; BENITEZ, P.; SILVA, F. J. F. Perspectivas de pessoas com deficiência visual sobre a acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 36, n. 1, e57, 2023.

MELO, F. R. L. V.; MAGRO, J. P.; TRINDADE, S. S. *Análise técnica com recomendações acerca da correspondência pedagogicamente apropriada, em linhas, entre a escrita manual e a sua transcrição no Sistema Braille no caso de redações de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Relatório Técnico da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020. 38 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0488305.

NASCIMENTO, F. A. A. C.; MAIA, S. R. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. 4. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdocegueira.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SONZA, A. P.; MARTINS, D. S. Critérios de avaliação da acessibilidade dos itens de prova do Enem para participantes cegos e surdocegos. In: SONZA, A. P. et al. (Org.). *Mosaico acessível: tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional*. Maringá: Massoni, 2022. p. 53-72. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/642507375/Livro-Mosaico-Acessivel>. Acesso em 20 jan. 2024.

Juliana Pinheiro Magro, mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais pelo Instituto Metr pole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atua como preceptora multiprofissional pedagoga no Instituto de Ensino e Pesquisa Alberto Santos Dumont (ISD) e como professora da Rede Estadual de Educa o do Rio Grande do Norte. Realiza atividades de pesquisa sobre as temáticas: uso de tecnologias digitais para inclusão de pessoas com deficiência visual, acessibilidade em documentos digitais e forma o docente.

jupinheiromagro@gmail.com

Sidney Soares Trindade, mestre em Inova o em Tecnologias Educacionais pelo Instituto Metr pole Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atua como técnico administrativo/revisor de textos em braille na Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SAI/UFRN). Realiza atividades de pesquisa sobre as temáticas: acessibilidade em documentos digitais e inclusão de pessoas com deficiência visual.

sidney.trindade@ufrn.br

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, doutor em Educa o pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),   professor titular do Departamento de Fisioterapia (DFST) do Centro de Ciências da Saúde e do Programa de Pós-Gradua o em Educa o (PPGED) da UFRN. Atualmente,   secretário da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) dessa institui o. Realiza atividades de pesquisa sobre as temáticas: educa o superior com ênfase em educa o especial/inclusiva.

ricardo.lins@ufrn.br

Recebido em 9 de outubro de 2023

Aprovado em 5 de março de 2024

Visualização na ponta dos dedos: ampliação da acessibilidade aos participantes com deficiência visual e surdocegueira no Enem

Andréa Poletto Sonza

Daner Silva Martins

Resumo

Utilizando metodologia com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, bibliográfica, documental e exploratória, a pesquisa inicia pela avaliação da qualidade da descrição dos itens com imagens no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 2019 a 2022, trazendo possibilidades de melhoria para participantes com deficiência visual e com surdocegueira. As adaptações na prova leitor devem considerar se esses participantes, com o auxílio de materiais grafotáteis, responderiam o item com imagens em tempo similar aos participantes sem deficiência. A tecnologia assistiva é um recurso indicado para a confecção de materiais grafotáteis e, para avaliar a qualidade da acessibilidade das imagens, sugerem-se três critérios: Critério A (descrição insuficiente); Critério AA (descrição suficiente e tempo possivelmente insuficiente); e Critério AAA (descrição suficiente e tempo suficiente). Os resultados indicam que as adaptações realizadas nos itens com imagens carecem de ajustes, o que evidencia a necessidade de aprimoramento do método de acessibilidade utilizado. Conclui-se que melhorar a acessibilidade dos participantes com deficiência visual e surdocegueira eleva a qualidade do exame, por oferecer condições equânimes, respeitando o direito de todos, no sentido *lato* da palavra.

Palavras-chave: acessibilidade; materiais grafotáteis; critérios de qualidade de itens; surdocegueira; tecnologia assistiva; Enem.

Abstract

Visualization at the fingertips: expanding accessibility to Enem's participants with visual impairment and deafblindness

By employing a qualitative methodology, stemming from an applied, bibliographic, documentary and exploratory approach, this study opens with an evaluation of the quality of accessibility to the items containing images in the National High School Exam (Enem), from 2019 to 2022, which potentially brings improvements to the visual impaired and deafblind. Adaptations in the reading exam must take into consideration whether these participants, aided by tactile graphic materials, would answer items containing images in a pace similar to that of an unimpaired participant. Assistive technology is an indicated resource in the creation of tactile graphic materials and, for the assessment of the quality of accessibility of the images, three criteria were suggested: Criterion A (insufficient description); Criterion AA (sufficient description and possibly insufficient time); AAA criterion (sufficient description and sufficient time). Results indicate that adaptations made to items containing images lack the proper adjustments, highlighting the need to improve the employed accessibility methods. Ultimately, improving accessibility for visually impaired and deafblind participants increases the quality of the exam as it offers equitable conditions, respecting the rights of everyone, in the broadest sense of the word.

Keywords: accessibility; tactile graphic materials; item quality criteria; deafblindness; assistive technology; Enem.

Resumen

Visualización a tu alcance: aumentando la accesibilidad para los participantes con discapacidad visual y sordoceguera en Enem

Utilizando una metodología con enfoque cualitativo, de carácter aplicado, bibliográfico, documental y exploratorio, la investigación comienza evaluando la calidad de la descripción de ítems con imágenes en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem), de 2019 a 2022, trayendo posibilidades de mejora para participantes con discapacidad visual y sordoceguera. Las adaptaciones a la prueba de lectura deben considerar si estos participantes, con la ayuda de materiales grafo-táctiles, responderían al ítem con imágenes en un tiempo similar a los participantes sin discapacidad. La tecnología de asistencia es un recurso recomendado para la creación de materiales grafo-táctiles y, para evaluar la calidad de la accesibilidad de las imágenes, se sugieren tres criterios: Criterio A (descripción insuficiente); Criterio AA (descripción suficiente y posiblemente tiempo insuficiente); y Criterio AAA (descripción y tiempo suficientes). Los resultados indican que las adaptaciones realizadas a elementos con imágenes requieren ajustes, lo que resalta la necesidad de mejorar el método de accesibilidad utilizado. Se concluye que mejorar la accesibilidad de los participantes con discapacidad visual y sordoceguera aumenta la calidad del examen, al ofrecer condiciones equitativas, respetando los derechos de todas las personas, en el sentido más amplio de la palabra..

Palabras clave: accesibilidad; materiales grafo-táctiles; criterios de calidad de los ítems; sordoceguera; tecnología de asistencia; Enem.

Introdução

O artigo em tela é um recorte de pesquisas¹ realizadas pelos autores, integrantes da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Caes/Inep). No que se refere às pesquisas que deram origem ao presente texto, de acordo com Gil (2008, 2010) e Vianna (2013), elas apresentam abordagem qualitativa, de natureza aplicada; quanto aos objetivos, são exploratórias; e, quanto aos procedimentos, são bibliográficas e documentais. Assim, este documento traz excertos acerca de:

- a) conceituação de deficiência visual e de surdocegueira;
- b) qualidade das descrições de ilustrações, mapas, tabelas, gráficos, esquemas, fotografias, desenhos e símbolos, utilizadas como método de adaptação nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem);
- c) uso de tecnologia assistiva (TA) para a realização do exame;
- d) sugestões de melhoria das descrições desses elementos imagéticos; e,
- e) emprego de materiais grafotáteis como complemento à descrição das imagens.

As pesquisas supramencionadas se justificam e foram motivadas pela falta de estudos atinentes à acessibilidade das provas do Enem para candidatos com deficiência visual e surdocegueira. Sendo assim, ao realizar uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os descritores “acessibilidade, surdocegueira, Enem”, nenhuma pesquisa foi localizada; e, utilizando os descritores “acessibilidade, deficiência visual, Enem”, foram encontrados dois estudos da mesma autora – Leria (2016, 2021).

A pesquisa de Leria (2016) aborda a importância da autonomia das pessoas com deficiência visual na realização do Enem, propondo a utilização do aplicativo Enem Acessível, desenvolvido de acordo com as recomendações internacionais de acessibilidade *web* e, portanto, acessível para leitores de tela. Os resultados da pesquisa mostram que os testes no aplicativo com usuários cegos confirmam a real possibilidade de realização da prova do Enem por pessoas com deficiência visual, o que promove, assim, a autonomia desses sujeitos.

Em outra pesquisa, Leria (2021) propõe a participação efetiva de pessoas com deficiência visual (PcDV) no Enem, de forma equitativa e independente, por meio do uso de tecnologia assistiva. A pesquisa foi estruturada em três estudos: 1) revisão sistemática de literatura, investigando as experiências internacionais do uso de soluções tecnológicas acessíveis e TAs para participação da PcDV em avaliações em larga escala; 2) análise qualitativa dos microdados do Enem 2017 e 2018, averiguando

¹ Este artigo traz recortes dos Relatórios técnicos de Martins (2021) e Sonza (2020, 2021a, 2021b).

o desempenho acadêmico nessas provas pelo participante com deficiência visual; e, 3) pesquisa qualitativa sobre a acessibilidade do Enem com 29 PcDV, de dez estados diferentes. Os resultados dos três estudos demonstraram a viabilidade do uso de TAs em avaliações em larga escala para as PcDV.

Isso posto, os estudos realizados pelos autores deste artigo visam complementar e trazer novos elementos às pesquisas já realizadas. Assim, os dados aqui apresentados sintetizam os relatórios já entregues e que abarcam análises das edições do Enem de 2017, 2018 e 2019, considerando a acessibilidade para participantes com deficiência visual e surdocegueira, bem como maneiras de desenvolver materiais grafotáteis, no intuito de complementar a descrição das imagens que acompanham alguns dos itens de prova. Como os autores foram convidados para fazer parte da Comissão Assessora a partir de 2019, o primeiro recorte temporal considerou a solicitação do próprio Inep. Posteriormente, em complemento às pesquisas citadas, os autores vêm realizando estudos acerca da acessibilidade das edições do Enem dos anos subsequentes (2020, 2021 e 2022),² que também são problematizadas neste ensaio, com o intuito de responder à seguinte questão:

As descrições utilizadas no instrumento “prova ledor” são suficientes para promover uma avaliação equitativa entre os participantes com deficiência visual ou surdocegueira e os sem deficiência declarada?

O principal objetivo da pesquisa é analisar as adaptações realizadas em itens de provas do Enem para participantes com deficiência visual e surdocegueira, especificamente as descrições apresentadas na prova ledor³ do certame, e conjecturar se, com base nestas, os participantes supramencionados teriam condições de realização do item de prova com imagens em tempo similar ao despendido por um participante sem deficiência. Ademais, serão apresentadas alternativas para confecção de materiais grafotáteis capazes de complementar as informações provenientes das descrições de imagens.

No contexto de uma sociedade tutelada pela imagem (Sonza, 2008), deve-se compreender que, por mais que pessoas sem deficiência visual (supostos elaboradores de itens das provas do Enem) se empenhem e/ou realizem estudos longitudinais para propor itens possíveis de serem acessibilizados, torna-se difícil pensar uma compreensão imagética que se processa das partes para o todo (no caso de pessoas privadas de visão), enquanto, para as pessoas que enxergam, esse processamento se constitui do todo para as partes.

Além disso, considerando apenas a descrição de imagens, por melhores que sejam, elas nem sempre conseguem representar, em sua completude, aquilo que pessoas normovisuais (que não possuem deficiência visual), em um piscar de olhos, têm a capacidade de apreender. É nesse cenário que o presente estudo se insere, no sentido de propor materiais tangíveis, nomeadamente materiais grafotáteis, também denominados táteis, como complemento às descrições das imagens.

² Pesquisas em andamento.

³ Prova ledor é um instrumento solicitado pelo participante com deficiência visual ou surdocegueira que contempla o auxílio de um fiscal ledor e uma prova com textos adaptados e a descrição de ilustrações, imagens, mapas, tabelas, gráficos, esquemas, fotografias, desenhos e símbolos.

Para a análise da qualidade da acessibilidade das provas do Enem, foram considerados três critérios (Martins, 2021): Critério A (descrição insuficiente); Critério AA (descrição suficiente e tempo possivelmente insuficiente); e Critério AAA (descrição e tempo suficientes). Com base nesses preceitos, são apontadas recomendações para prover a melhoria da acessibilidade dos itens de prova, por meio da disponibilização de materiais grafotáteis como complemento às possibilidades atualmente oferecidas. Nesse panorama, são apresentados:

- conceituação sobre a deficiência visual e a surdocegueira;
- estudos acerca da descrição de imagens e de recursos de tecnologia assistiva utilizados por pessoas com deficiência visual e surdocegueira;
- levantamento de itens de provas com descrições;
- estudo sobre o tempo necessário para realização da prova por participantes com e sem deficiência visual/surdocegueira;
- apresentação e conceituação dos materiais grafotáteis e de diversos tipos de recursos empregados para o desenvolvimento desses materiais; e,
- discussões sobre a qualidade da descrição das imagens dos itens de prova do referido exame e propostas para melhorar a acessibilidade aos participantes supracitados.

1 Deficiência visual e surdocegueira

123

Impedimentos de longo prazo de natureza sensorial, trazem desvantagens às pessoas que apresentam as condições de perda parcial ou total nos sentidos da visão e/ou da audição, conforme especificado na legislação:

Art. 70 [...]

III – Deficiência visual – *cegueira*, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a *baixa visão*, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (Brasil. Decreto nº 5.296, 2004 – grifos nossos).

De acordo com Vanderheiden (1992), a deficiência visual abrange as pessoas que possuem desde baixa visão, passando por aquelas que conseguem distinguir luzes, mas não formas, até aquelas que não conseguem distinguir sequer a luz. A acuidade visual pode ser entendida como

a função (visual) que exprime a capacidade discriminativa de formas; ou como o método com que se mede o reconhecimento da separação angular entre dois pontos no espaço (isto é, distância entre eles, relacionada ao primeiro ponto nodal do olho); ou da resolução (visual) de suas respectivas imagens sobre a retina, relacionadas ao segundo ponto nodal do olho. Nessas “definições”, a primeira com ordenação psicobiológica, as outras duas operacionais, não fica claro o que seja “forma” ou “reconhecimento” ou “resolução de imagens”

(...). Assim, a resolução visual depende dos níveis diferenciais de iluminação (contrastes) entre as partes do estímulo (por exemplo, entre as tonalidades dos traços de uma figura e as de seu fundo). (Bicas, 2002, p. 376).

Para fins didáticos, as pessoas com deficiência visual são divididas em dois grupos:

- cegueira: é classificada como legalmente cega quando sua acuidade visual é 20/200 ou pior, após correção, ou quando seu campo de visão for menor que 20 graus de amplitude;
- baixa visão: capacidade de visão que uma pessoa possui situada entre 20/40 e 20/200, após correção.

Para se ter uma ideia, uma pessoa com visão de 20/200 é aquela que consegue enxergar algo a, aproximadamente, 6 metros de distância, da mesma forma que uma pessoa com visão normal conseguiria enxergar a 60 metros. Uma pessoa considerada com visão normal possui capacidade de visão de 20/20. No grupo de pessoas com visão subnormal (baixa visão), também há variações: alguns conseguem ler se o impresso for grande ou estiver próximo a seus olhos (ou mesmo por meio de lentes de aumento), outros conseguem apenas detectar grandes formas, cores ou contrastes.

Ferroni e Gasparetto (2012) complementam que a baixa visão é uma alteração da capacidade funcional da visão que acomete ambos os olhos e não pode ser revertida com uso de óculos convencionais, lentes de contato, tratamento e cirurgias oftalmológicas. Essa condição visual resulta em baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alteração na identificação de cores e contrastes, dificuldade de adaptação à luz e ao escuro, entre outras alterações visuais que impedem ou limitam o desempenho individual da pessoa.

No que diz respeito à surdocegueira, Alvarez Reyes (2004), Cader-Nascimento e Maia (2006), Cader-Nascimento e Costa (2010) e o Instituto Benjamin Constant (IBC) conceituam essa especificidade como uma deficiência que compromete, em diferentes graus, a visão e a audição, sendo que essa privação sensorial “dos dois canais responsáveis pela recepção de informações a distância afeta o desenvolvimento da comunicação e linguagem, a mobilidade, a autonomia, o aprendizado etc” (IBC, 2021). Não se trata da somatória de surdez e cegueira, nem é só uma questão de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais (McInnes; Treffry, 1991).

Importante destacar, também, que algumas pessoas podem ser totalmente surdas e cegas, ao passo que outras podem apresentar resíduos auditivos e/ou visuais, sendo que essas pessoas podem “ter cegueira e baixa audição; surdez profunda e baixa visão; baixa visão e audição ou ter cegueira e surdez profundas” (IBC, 2021). Dessa forma, mesmo que a pessoa tenha resíduos auditivo e/ou visual, ela pode ser considerada surdocega, especialmente quando não consegue compensar a perda visual com o resíduo auditivo, ou a perda auditiva com o resíduo visual.

Se as perdas ocasionadas pela surdocegueira estão associadas, o prejuízo dos sentidos (relacionados a elas) tem variações e graduações, ou, ainda, pode ser total. A pessoa com percentual da audição compensa essa perda por meio do sentido visual e vice-versa. No entanto, quando a perda é em ambos os sentidos, “a vida diária fica muito mais difícil e requer adaptações mais rigorosas” (Carrier; Moreira, 2017, p. 230).

2 Descrição de imagens para a promoção da acessibilidade

A Nota Técnica nº 21/2012 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC), traz o conceito de descrição de imagens como sendo “a tradução em palavras, a construção de retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões pessoais a respeito” (Brasil. MEC, Secadi, 2012, p. 2).

As imagens podem se apresentar em diversos formatos, como, por exemplo: fotografias, desenhos, cartazes, propagandas, histórias em quadrinhos, tirinhas, charges, cartuns, infográficos, obras de arte, mapas, gráficos, tabelas, quadros, entre outros; portanto, os requisitos para a descrição dos conteúdos desses elementos imagéticos podem variar de acordo com o tipo de imagem a ser descrita. A Nota Técnica nº 21/2012 apresenta 30 requisitos para a descrição de imagens na geração de material acessível.

De acordo com o *Manual de descrição de imagens em questões de prova*, publicado pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, a imagem a ser descrita nem sempre possui um conteúdo bem definido, fato que acarreta dúvidas acerca de quais informações são as mais relevantes e imprescindíveis para compor a descrição (IFRS. CTA, 2020). De acordo com o Manual, é importante observar o contexto em que a imagem está inserida para saber o que deve ou não constar na descrição e dependendo do conteúdo imagético, além de descrever a informação principal, é preciso fornecer detalhes acerca da composição e da estrutura da imagem.

No que se refere à descrição de imagens em provas, o CTA alerta acerca dos cuidados que devem ser tomados, no sentido de fornecer todas as informações relevantes de maneira que o participante com deficiência visual ou surdocegueira possa resolver o item de prova em igualdade de condições, mas sem induzir a uma possível resposta. Nesse sentido, destaca que a “descrição textual da imagem deve ser clara, objetiva e neutra, de modo que o [participante] tenha a possibilidade de fazer sua própria interpretação” (IFRS. CTA, 2020, p. 1). A pessoa que irá descrever as imagens não deve considerar sua visão ou interpretação pessoal desses conteúdos, tampouco enfatizar aquilo que julgue ser mais importante para que o participante acerte uma questão.

O *Manual* apresenta explicações sobre como fazer descrições de imagens especificamente no contexto de provas, trazendo os tópicos por tipos de imagens a serem descritas, inclusive com exemplos em questões do Enem.

Para alcançar o intuito de prover acessibilidade aos participantes com deficiência visual ou surdocegueira, é imprescindível conhecer quais recursos de acessibilidade (tecnologia assistiva – TA) eles utilizam. Uma síntese da conceituação da TA, bem como alguns exemplos de recursos utilizados por esses sujeitos, será apresentada no tópico seguinte.

3 Tecnologia assistiva para a promoção da acessibilidade

Criado em 1988 como importante elemento jurídico da legislação norte-americana, o termo Tecnologia Assistiva, a *Public Law 100-407* (USA, 2004) faz parte do conjunto de leis que compõe o *American with Disabilities Act* (ADA), “que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam” (Sartoretto; Bersch, 2020).

Em complemento ao exposto, Galvão Filho e Damasceno (2003, *apud* Galvão Filho, 2009, p. 26) aproximam a tecnologia assistiva da promoção da acessibilidade ao referir que:

Desenvolver recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura.

126

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), formado por especialistas na área de Tecnologia Assistiva, criado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, propôs o seguinte conceito de TA:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil. PR, SEDH 2007, p. 3).

Sartoretto e Bersch (2020) trazem também a definição de recursos e serviços de TA, quais sejam:

Os Recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os Serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

A definição atual de TA (ou ajuda técnica) está presente na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

Art. 3 [...]

III – 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, Lei nº 13.146, 2015).

Isso posto, com base na norma *ISO 9999: assistive products for persons with disability: classification and terminology*, Sonza *et al.* (2020a, 2020b) trazem alguns exemplos de recursos de TA classificados nessa norma como produtos de apoio à comunicação e à informação, dos quais destacam apenas aqueles utilizados no contexto educacional. Neste artigo, são apresentados os recursos utilizados por pessoas com deficiência visual ou surdocegueira.

Os *softwares* leitores de tela⁴ são interfaces que interagem com o sistema operacional e transformam todas as informações que estão em texto em um retorno sonoro:

- *NonVisual Desktop Access* (NVDA para o Windows pode ser capturado gratuitamente;
- Orca é um *software* livre usado para o Linux; e o
- Voice Over é um “leitor de tela que vem instalado como recurso de acessibilidade padrão dos dispositivos da Apple” (IFRS. CTA, 2022).

Os recursos ampliadores de tela e contraste, de modo geral, vêm embutidos no próprio sistema operacional e podem ser facilmente configurados. Há também *softwares* gratuitos de instalação simples.⁵

Aplicativos que transformam fala em texto funcionam como ferramentas de ditado, ou seja, o usuário dita (fala) no lugar de proceder à digitação convencional, pois tais ferramentas transformam fala em texto. Como exemplos,⁶ podemos citar: ditado do Google Drive; ditado *online* Speechnotes; ditado do Mac (IFRS. CTA, 2019).

Linha ou *Display* Braille é um dispositivo que possui uma série de pinos que se movimentam para cima e para baixo representando o braille que está sendo produzido, por exemplo, no próprio dispositivo, em um computador ou em outro recurso. Alguns disponibilizam um leitor de tela autônomo, outros utilizam leitores de tela convencionais.

- Lupas podem ser:
- manuais: de apoio, de mesa, com ou sem iluminação, entre outras; ou
- eletrônicas: portáteis ou de mesa, sendo dispositivos que possuem uma câmera em sua parte traseira, capturando o que está no papel ou em outra superfície, exibindo esse conteúdo de forma ampliada em uma tela.

⁴ Exemplos de leitores de tela gratuitos podem ser acessados (IFRS. CTA, 2022).

⁵ Sobre *softwares* ampliadores de tela (IFRS. CTA, 2022).

⁶ Sobre as ferramentas de ditado (IFRS. CTA, 2019).

Para quem utiliza o aplicativo de lupa no celular, é possível utilizá-lo com um suporte⁷ para uso do celular como lupa de baixo custo, desenvolvido pelo CTA.

Após essa breve apresentação de alguns recursos de TA, torna-se importante mencionar que nem sempre as descrições das imagens e a utilização dessa tecnologia é suficiente nos exames do Enem. Isso porque, para algumas imagens, em razão da quantidade de informações que elas pretendem passar, é preciso um complemento para auxiliar na compreensão desses itens imagéticos de forma mais rápida e clara. Dessa forma, os materiais grafotáteis são poderosos recursos nesse processo, desde que bem confeccionados e utilizados.

O tópico seguinte apresenta, além da conceituação dos materiais grafotáteis, formas e possibilidades para a sua confecção.

4 Materiais grafotáteis

Materiais ampliados, em relevo ou em braille, também chamados de materiais grafotáteis, são aqueles produzidos a partir de itens de sucata ou papelaria com diferentes texturas ou, então, confeccionados em equipamentos como fusora, termoformadora, máquina de corte a *laser* ou mesmo em uma impressora braille. São representações “especificamente criadas para facilitar a compreensão de conceitos que não permitem o contato direto, podendo ou não ser acompanhados de modelos tridimensionais, gravações digitais ou textos em Braille” (Rosa, 2015, p. 34). Esses materiais têm como objetivo complementar as informações fornecidas pela descrição das imagens.

Nos relatórios entregues ao Inep, foi sugerida a adoção de materiais grafotáteis para complementar as descrições contidas na prova leitor (Martins, 2021; Sonza, 2020, 2021a, 2021b). No entanto, é imprescindível considerar o tempo para exploração desse material pelos participantes. Por esse motivo, indica-se, também, a reconsideração do tempo adicional oferecido às pessoas com deficiência (atualmente uma hora), o qual pode ser insuficiente para a compreensão e realização do exame.

Além do exposto, cabe destacar que o Ministério da Educação vem orientando as escolas, por meio de publicações de livros e fascículos, sobre o uso de múltiplos canais de informação, para que os alunos com esse perfil possam, de fato, ter acesso ao conhecimento:

Algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente. (Sá; Campos; Silva, 2007, p. 25).

Para a produção de materiais tangíveis – materiais grafotáteis –, é possível utilizar a máquina fusora⁸ ou uma *thermoform*, que produz relevo em películas plásticas ou em folhas especiais. Além disso, é possível produzir relevo utilizando

⁷ Informações sobre sua confecção e uso (IFRS. CTA, 2021).

⁸ Vídeo demonstrativo do uso da fusora disponível em Tecassistiva... (2015).

uma impressora braille. Há *softwares* gratuitos, como o Monet, que podem representar gráficos e desenhos (Módulo..., 2013; Recursos..., 2020).

A impressora braille imprime texto comum no formato braille e pode representar alguns tipos de imagens por meio dos pontos. Geralmente, utiliza um papel mais robusto e encorpado; também possui um sistema de agulhas para produzir as ranhuras (Sonza *et al.*, 2020b). Ao utilizar uma impressora braille, os textos podem ser preparados em *softwares* especiais, como é o caso do Braille Fácil ou o *software* da própria impressora.

O Braille Fácil é um editor de texto em braille utilizado no sistema operacional Windows, disponibilizado gratuitamente, e permite que a impressão em braille seja uma tarefa mais rápida e fácil, realizada com um mínimo de conhecimento da codificação do Sistema Braille (Brasil. MEC, 2002). É possível criar desenhos táteis por meio de um editor gráfico simples. Uma vez que o texto esteja digitado, ele pode ser visualizado e impresso em braille ou em tinta.

O *software* Braille Fácil vem acompanhado pela funcionalidade Braille Pintor, que permite representar alguns tipos de elementos imagéticos. De acordo com Magro (2020, p. 9), é possível e corriqueiro, nos Centros de Produção Braille, “tornar imagens táteis por meio dos pontos braille”.

Mediante o exposto, trazemos, na sequência, uma análise da atual acessibilidade das provas do Enem para os participantes com deficiência visual e surdocegueira e sugestões para torná-las mais acessíveis.

5 Análise da atual acessibilidade apresentada nas provas para participantes com deficiência visual e surdocegueira

Este tópico exhibe os critérios de avaliação de itens propostos em Martins (2021) e a análise de alguns itens das provas disponibilizadas aos participantes com deficiência visual e surdocegueira que solicitaram prova leitor nas edições do Enem de 2017 e 2022.⁹ Para isso, foram examinados todos os itens (questões) das provas leitor¹⁰ que continham descrições. Nesse momento, os autores perceberam que duas variáveis necessitavam de atenção: a descrição propriamente dita e o tempo médio para resolução de um item.

Em relação à variável descrição, foram estabelecidos os seguintes aspectos que deveriam ser considerados para análise:

- observação das particularidades do conhecimento imagético dos participantes;
- verificação se cada elemento da imagem estava presente em sua respectiva descrição;

⁹ Os relatórios técnicos de Martins (2021) e Sonza (2020, 2021a, 2021b) apresentam as análises com um maior detalhamento. Neste artigo, é apresentado apenas um exemplo em cada categoria de análise.

¹⁰ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias.

- avaliação se, com base na descrição, o participante seria capaz de “construir” mentalmente a representação da imagem; e
- compatibilidade de conteúdo envolvido no item (pois, a partir da descrição, são exigidos outros conhecimentos do participante).

A respeito da variável tempo, foi realizada uma estimativa de quantos minutos em média (média aritmética, desconsiderando o nível de dificuldade) o estudante teria disponível para realizar cada item. Além disso, comparou-se com o tempo gasto por uma pessoa sem deficiência visual para efetivação da mesma tarefa, a fim de estabelecer um parâmetro para essa variável na realização da prova. Para isso, levaram-se em consideração os 60 minutos de tempo adicional oferecido ao estudante com deficiência para realização do exame. Para ambos os cenários, estipularam-se 60 minutos para a realização da prova de redação e 30 minutos para o preenchimento da grade de respostas (Quadro 1).

Quadro 1 – Média de tempo para realização da prova do Enem

Dias	Média de tempo para realização da prova em tinta		Média de tempo para realização da prova leitor	
	Questões Atividades	Tempo	Questões Atividades	Tempo
1º dia	45 questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	5 h e 30 minutos (330 minutos, incluídos 60 minutos para redação)	45 questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	6 h e 30 minutos (390 minutos, incluídos 60 minutos para redação)
	+ 45 questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias		+ 45 questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias	
	Redação		Redação	
	Cartão de respostas	30 minutos	Cartão de respostas	30 minutos
2º dia	45 questões de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	5 h (300 minutos) (3 minutos por item)	45 questões de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	6 h (360 minutos) (3 minutos e 40 segundos por item)
	+ 45 Matemática e suas tecnologias		+ 45 Matemática e suas Tecnologias	
	Cartão de respostas	30 minutos	Cartão de respostas	30 minutos

Fonte: Martins (2021).

Com base na avaliação do tempo despendido para realização de cada prova do Enem, foi possível perceber que o participante com deficiência possui, em média, 40 segundos/item de tempo adicional. Desse modo, a avaliação da descrição da adaptação do item de prova necessita computar, além do aspecto qualidade, a sua extensão, pois ambos podem impactar significativamente o desempenho do participante.

Além disso, cabe ressaltar a presença de itens que não apresentam imagens. No entanto, há uma descrição que precisa ser compreendida e considerada, pois o candidato emprega tempo adicional para entendimento da questão. Como exemplo, pode-se apresentar o item 136 da prova de Matemática e suas Tecnologias do ano de 2017 (Figura 1).

QUESTÃO 136	QUESTÃO 144
<p>Um empréstimo foi feito à taxa mensal de $i\%$, usando juros compostos, em oito parcelas fixas e iguais a P.</p> <p>O devedor tem a possibilidade de quitar a dívida antecipadamente a qualquer momento, pagando para isso o valor atual das parcelas ainda a pagar. Após pagar a 5ª parcela, resolve quitar a dívida no ato de pagar a 6ª parcela.</p> <p>A expressão que corresponde ao valor total pago pela quitação do empréstimo é</p>	<p>Um empréstimo foi feito à taxa mensal de i por cento, usando juros compostos, em oito parcelas fixas e iguais a P.</p> <p>O devedor tem a possibilidade de quitar a dívida antecipadamente a qualquer momento, pagando para isso o valor atual das parcelas ainda a pagar. Após pagar a quinta parcela, resolve quitar a dívida no ato de pagar a sexta parcela.</p> <p>A expressão que corresponde ao valor total pago pela quitação do empréstimo é</p>
<p>A</p> $P \left[1 + \frac{1}{\left(1 + \frac{i}{100}\right)} + \frac{1}{\left(1 + \frac{i}{100}\right)^2} \right]$	<p>P vezes, abre colchete, 1; mais fração com numerador 1, sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração com numerador i sobre denominador 100, fecha parêntese; mais fração de numerador 1 sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração de numerador i sobre denominador 100, fecha parêntese, elevado ao quadrado; fecha colchete.</p>
<p>B</p> $P \left[1 + \frac{1}{\left(1 + \frac{i}{100}\right)} + \frac{1}{\left(1 + \frac{2i}{100}\right)} \right]$	<p>P vezes, abre colchete, 1; mais fração com numerador 1, sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração com numerador i sobre denominador 100, fecha parêntese; mais fração de numerador 1 sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração de numerador $2i$ sobre denominador 100, fecha parêntese; fecha colchete.</p>
<p>C</p> $P \left[1 + \frac{1}{\left(1 + \frac{i}{100}\right)^2} + \frac{1}{\left(1 + \frac{i}{100}\right)^2} \right]$	<p>P vezes, abre colchete, 1; mais fração com numerador 1, sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração com numerador i sobre denominador 100, fecha parêntese, elevado ao quadrado; mais fração de numerador 1 sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração de numerador i sobre denominador 100, fecha parêntese, elevado ao quadrado; fecha colchete.</p>
<p>D</p> $P \left[\frac{1}{\left(1 + \frac{i}{100}\right)} + \frac{1}{\left(1 + \frac{2i}{100}\right)} + \frac{1}{\left(1 + \frac{3i}{100}\right)} \right]$	<p>P vezes, abre colchete, fração com numerador 1, sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração com numerador i sobre denominador 100, fecha parêntese; mais fração de numerador 1 sobre denominador, abre parêntese 1 mais fração de numerador $2i$ sobre denominador 100, fecha parêntese; mais fração com numerador 1, sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração com numerador $3i$ sobre denominador 100, fecha parêntese; fecha colchete.</p>
<p>E</p> $P \left[\frac{1}{\left(1 + \frac{i}{100}\right)} + \frac{1}{\left(1 + \frac{i}{100}\right)^2} + \frac{1}{\left(1 + \frac{i}{100}\right)^3} \right]$	<p>P vezes, abre colchete, fração com numerador 1, sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração com numerador i sobre denominador 100, fecha parêntese; mais fração de numerador 1 sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração de numerador i sobre denominador 100, fecha parêntese, elevado ao quadrado; mais fração com numerador 1, sobre denominador, abre parêntese, 1 mais fração com numerador i sobre denominador 100, fecha parêntese, elevado ao cubo; fecha colchete.</p>

Figura 1 – Exemplo de item sem imagem e com descrição

Fonte: Inep (2023).

Imagem: Enem 2017 – MT | Cad. 7 – Azul – Pg. 16 – Questão 136.

Descrição: Enem 2017 – MT | Cad. 11 – Laranja (Ledor) – Pg. 18 – Questão 144.

Com a finalidade de avaliar as adaptações realizadas, emergiu a necessidade da criação de parâmetros para embasar as análises. Então, a tarefa foi pesquisar na literatura sobre como eram estabelecidos tais critérios para classificação de conteúdo na *web*.

Desse modo, para classificar a adaptação de um item, foram estabelecidas duas prioridades de acessibilidade apoiadas nas variáveis supracitadas e inspiradas nas Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web – WCAG 2.1¹¹ (W3C, 2021) e no Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – e-MAG 3.1 (Brasil. MPOG, 2014), que estabelecem os critérios de avaliação para *sites* por indicadores de nível de conformidade.

Assim sendo, classificaram-se como prioridades para adaptação dos itens de prova os seguintes aspectos:

- Prioridade 1: adequação da descrição ao item – verifica se todos os elementos imprescindíveis ao entendimento da questão foram mencionados na descrição.
- Prioridade 2: tempo adicional dispensado ao entendimento do item – verifica a razoabilidade de entendimento do item ao tempo estabelecido para resolução da prova.

Mediante o estabelecimento dessas premissas, foram propostos três critérios de acessibilidade para avaliações de itens com descrições:

- descrição insuficiente;
- descrição suficiente e tempo possivelmente insuficiente e;
- descrição e tempo suficientes.

5.1 Critério A (*descrição insuficiente*)

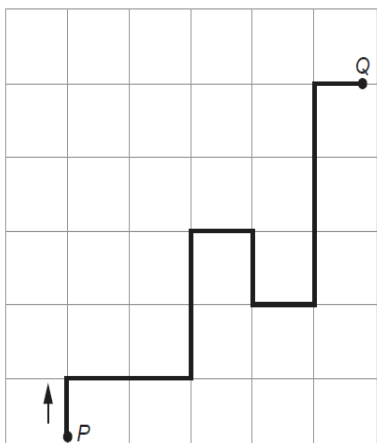
Um ou mais elementos indispensáveis ao entendimento do item não foram descritos e/ou podem não fazer parte do repertório de conhecimento imagético do participante, o qual, possivelmente, não será capaz de realizar o item por informações insuficientes na descrição.

Exemplo de um item do Enem 2022 classificado com o Critério A é mostrado na Figura 2 e consiste em uma interpretação gráfica, no entanto, o nível de dificuldade deste na prova leitor fica amplificado em virtude de uma explicação longa, pois descreve elementos desnecessários para o entendimento do enunciado. Além disso, a questão adaptada exige o conhecimento de outros tópicos, tais como os pontos cardeais, não requisitados na prova em tinta.

¹¹ Atualmente, a versão mais recente da WCAG é a 2.2.

QUESTÃO 141

Uma pessoa precisa se deslocar de automóvel do ponto *P* para o ponto *Q*, indicados na figura, na qual as linhas verticais e horizontais simbolizam ruas.



Por causa do sentido de tráfego nessas ruas, o caminho poligonal destacado é a possibilidade mais curta de efetuar esse deslocamento. Para descrevê-lo, deve-se especificar qual o sentido a ser tomado em cada cruzamento de ruas, em relação à direção de deslocamento do automóvel, que se movimentará continuamente. Para isso, empregam-se as letras E, F e D para indicar “vire à esquerda”, “siga em frente” e “vire à direita”, respectivamente.

A sequência de letras que descreve o caminho poligonal destacado é

- A** DDEFDDEEFFD.
- B** DFEFDDDEFFD.
- C** DFEFDDEEFFD.
- D** EFDFEEDDFFE.
- E** EFDFEEDFFE.

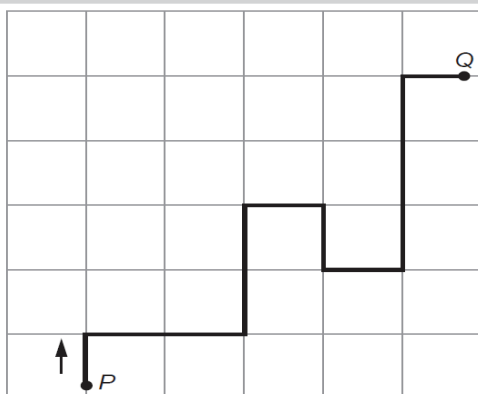
QUESTÃO 146

Uma pessoa precisa se deslocar de automóvel do ponto *P* para o ponto *Q*, indicados na figura, na qual as linhas verticais e horizontais simbolizam ruas.

Descrição da imagem:

Figura de uma malha quadriculada com 7 linhas horizontais e 7 verticais, sobre a qual está traçado um trajeto poligonal, por meio de uma linha contínua sobre as linhas de grade da malha, unindo o ponto inicial *P*, localizado na segunda linha vertical, da esquerda para a direita, e entre a sexta e a sétima linhas horizontais, de cima para baixo, ao ponto final *Q*, que está localizado entre a sexta e a sétima linhas verticais, da esquerda para a direita, e sobre a segunda linha horizontal, de cima para baixo. O caminho poligonal está traçado segundo deslocamentos nos sentidos norte, sul e leste a partir do ponto *P*. A sequência de deslocamentos é:

- De *P* até o primeiro cruzamento no sentido norte;
- Desse ponto segue até o segundo cruzamento no sentido leste;
- Em seguida, toma o sentido norte até o segundo cruzamento;
- Posteriormente, toma o sentido leste até o próximo cruzamento;
- Depois, segue no sentido sul até o cruzamento seguinte;
- Segue para leste até o próximo cruzamento;
- Desse ponto, toma o sentido norte até o terceiro cruzamento;
- Por fim, toma o sentido leste até alcançar o ponto *Q*.



Por causa do sentido de tráfego nessas ruas, o caminho poligonal destacado é a possibilidade mais curta de efetuar esse deslocamento. Para descrevê-lo, deve-se especificar qual o sentido a ser tomado em cada cruzamento de ruas, em relação à direção de deslocamento do automóvel, que se movimentará continuamente. Para isso, empregam-se as letras E, F e D para indicar “vire à esquerda”, “siga em frente” e “vire à direita”, respectivamente.

A sequência de letras que descreve o caminho poligonal destacado é

- A** DDEFDDEEFFD.
- B** DFEFDDDEFFD.
- C** DFEFDDEEFFD.
- D** EFDFEEDDFFE.
- E** EFDFEEDFFE.

Figura 2 – Imagem cuja descrição ficou confusa

Fonte: Inep (2023).

Imagens: Enem 2022 – MT | Cad. 5 – Amarelo – Pg. 18 – Questão 141.

Descrição: Enem 2022 – MT | Cad. 11 – Prova Laranja (Ledor) – Pg. 23 – Questão 146.

A sugestão para o aprimoramento da adaptação é o oferecimento de materiais grafotáteis para complementar a descrição. Uma alternativa para representação das informações contidas no gráfico seria sua construção em braille, por meio do software Monet, conforme apresentado na Figura 3.

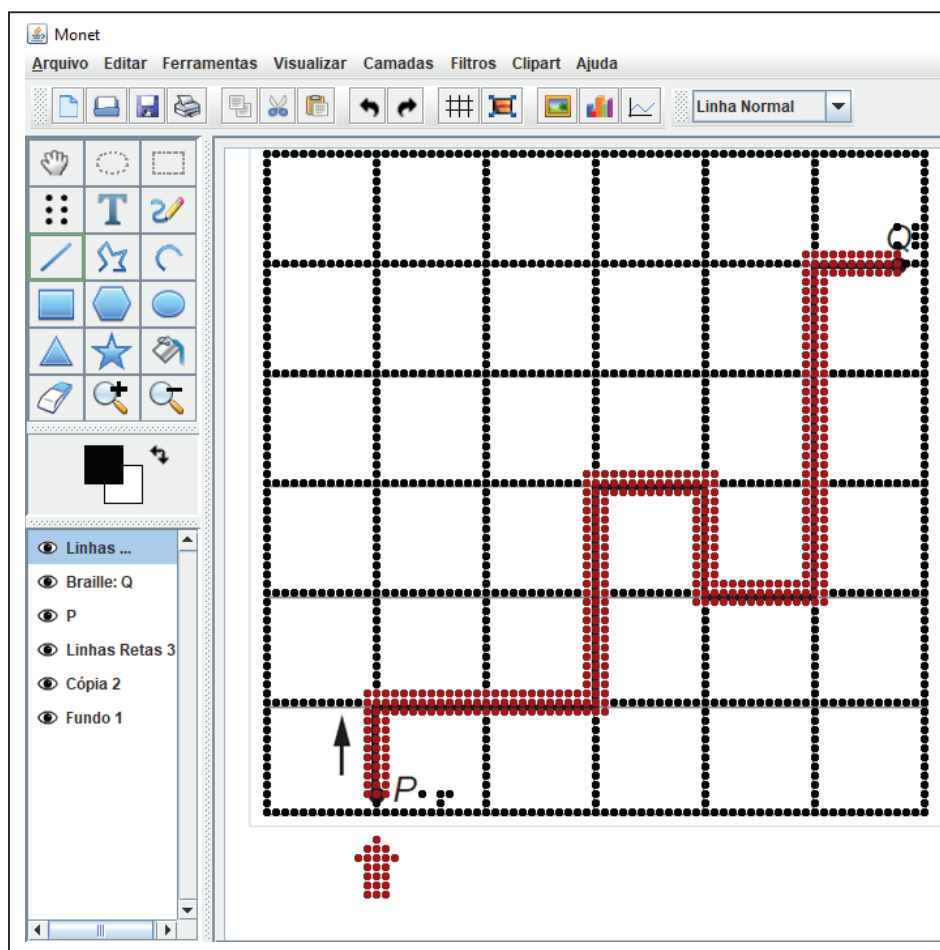


Figura 3 – Exemplo de representação grafotátil para o item

Fonte: Elaboração própria.

Outra opção, pois o braille não é conhecido por todos os participantes cegos, seria a confecção de materiais táteis produzidos com o auxílio de uma termoformadora, a partir de matrizes previamente confeccionadas (por meio de impressora 3D ou máquina de corte a *laser*), conforme mostrado na Figura 4.

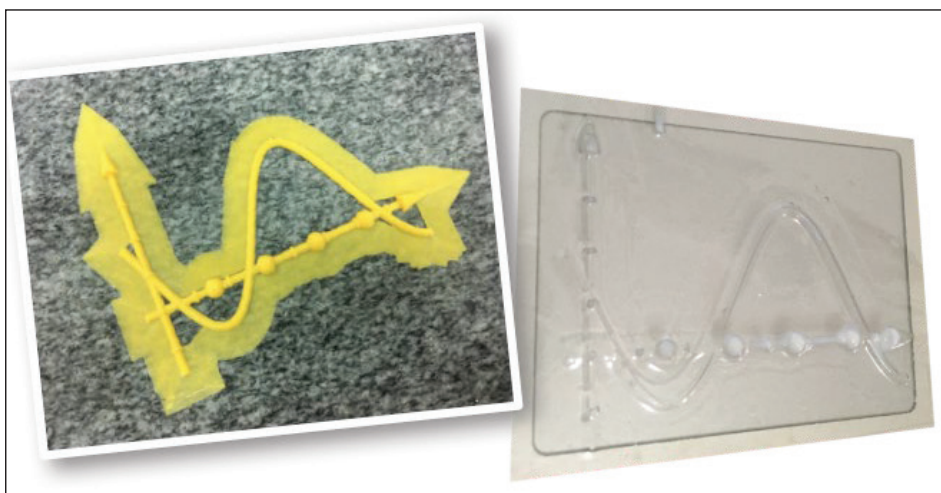


Figura 4 – Exemplo de representação grafotátil com a utilização da impressora 3D e termoformadora

Fonte: IFRS. CTA (2020).

5.2 Critério AA (descrição suficiente e tempo possivelmente insuficiente)

Apesar de a descrição considerar todos os elementos fundamentais para o entendimento do item, o tempo necessário para a compreensão/interpretação da questão possivelmente será insuficiente, o que pode causar prejuízos ao participante para a resolução da prova na sua totalidade. Exemplo de um item do Enem 2022 classificado com o Critério AA é mostrado na Figura 5.

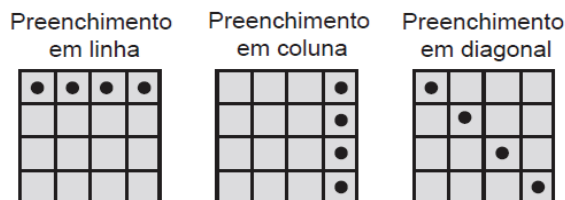
Apesar da boa qualidade da descrição da imagem relativa ao item 162 na prova amarela (Figura 5), sugere-se a disponibilização de um material tátil complementar, capaz de representar a situação proposta, pois o tempo necessário para o entendimento do item, por parte do participante com deficiência visual ou surdocegueira, possivelmente prejudicaria uma avaliação igualitária. Tal material poderia ser confeccionado em uma máquina fusora ou termoformadora.

Em teste realizado com o referido item, o qual foi editado e submetido ao recurso de acessibilidade (leitor de telas do editor de textos Microsoft Word¹²), verificou-se que, para realizar a leitura completa (item e descrições), em velocidade “normal”, a ferramenta de acessibilidade dispensou 3 minutos e 48 segundos. Esse fato evidencia a disparidade em relação ao tempo promovido por itens classificados no Critério AA.

¹² O Microsoft Word possui um leitor de telas próprio, com uma barra de acessibilidade. Para matemática, ele tem um bom desempenho.

QUESTÃO 162

Em um jogo de bingo, as cartelas contêm 16 quadrículas dispostas em linhas e colunas. Cada quadrícula tem impresso um número, dentre os inteiros de 1 a 50, sem repetição de número. Na primeira rodada, um número é sorteado, aleatoriamente, dentre os 50 possíveis. Em todas as rodadas, o número sorteado é descartado e não participa dos sorteios das rodadas seguintes. Caso o jogador tenha em sua cartela o número sorteado, ele o assinala na cartela. Ganha o jogador que primeiro conseguir preencher quatro quadrículas que formam uma linha, uma coluna ou uma diagonal, conforme os tipos de situações ilustradas na Figura 1.

**Figura 1**

O jogo inicia e, nas quatro primeiras rodadas, foram sorteados os seguintes números: 03, 27, 07 e 48. Ao final da quarta rodada, somente Pedro possuía uma cartela que continha esses quatro números sorteados, sendo que todos os demais jogadores conseguiram assinalar, no máximo, um desses números em suas cartelas. Observe na Figura 2 o cartão de Pedro após as quatro primeiras rodadas.

03	48	12	27
49	11	22	05
29	50	19	45
33	23	38	07

Figura 2

A probabilidade de Pedro ganhar o jogo em uma das duas próximas rodadas é

- A** $\frac{1}{46} + \frac{1}{45}$
- B** $\frac{1}{46} + \frac{2}{46 \times 45}$
- C** $\frac{1}{46} + \frac{8}{46 \times 45}$
- D** $\frac{1}{46} + \frac{43}{46 \times 45}$
- E** $\frac{1}{46} + \frac{49}{46 \times 45}$

Figura 5a – Item do Enem classificado com o Critério AA – Imagens

Fonte: Inep (2023).

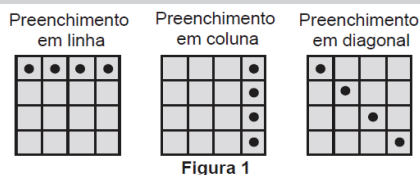
Imagens: Enem 2022 – MT | Cad. 5 – Amarelo – Pg. 24 – Questão 162.

QUESTÃO 177

Em um jogo de bingo, as cartelas contêm 16 quadrículas dispostas em linhas e colunas. Cada quadrícula tem impresso um número, dentre os inteiros de 1 a 50, sem repetição de número. Na primeira rodada, um número é sorteado, aleatoriamente, dentre os 50 possíveis. Em todas as rodadas, o número sorteado é descartado e não participa dos sorteios das rodadas seguintes. Caso o jogador tenha em sua cartela o número sorteado, ele o assinala na cartela. Ganha o jogador que primeiro conseguir preencher quatro quadrículas que formam uma linha, uma coluna ou uma diagonal, conforme os tipos de situações ilustradas na Figura 1.

Descrição da imagem:

Figura 1 apresenta 3 cartelas em formato de quadrado, cada uma delas dividida por uma malha quadriculada, composta por 16 quadrículas, que são quadrados menores iguais, dispostos em 4 linhas horizontais e 4 colunas verticais. A cartela à esquerda tem a sua primeira linha com as 4 quadrículas preenchidas por bolinhas pretas e é um exemplo de preenchimento em linha; a cartela ao centro tem a sua última coluna com as 4 quadrículas preenchidas com bolinhas pretas e é um exemplo de preenchimento em coluna; e a cartela à direita tem a sua diagonal, que inicia no canto superior esquerdo, com as 4 quadrículas preenchidas com bolinhas pretas e é um exemplo de preenchimento em diagonal.

**Figura 1**

O jogo inicia e, nas quatro primeiras rodadas, foram sorteados os seguintes números: 03, 27, 07 e 48. Ao final da quarta rodada, somente Pedro possuía uma cartela que continha esses quatro números sorteados, sendo que todos os demais jogadores conseguiram assinalar, no máximo, um desses números em suas cartelas. Observe na Figura 2 o cartão de Pedro após as quatro primeiras rodadas.

Descrição da imagem:

Figura 2 apresenta uma cartela em formato de quadrado, dividida por uma malha quadriculada, composta por 16 quadrículas, que são quadrados menores iguais, dispostos em 4 linhas horizontais e 4 colunas verticais.

Os números impressos nessas 16 quadrículas, iniciando pelo canto superior esquerdo e finalizando no canto inferior direito da cartela, apresentados por linhas e seguindo a ordem crescente das colunas, são:

Primeira linha: 03, 48, 12 e 27;

Segunda linha: 49, 11, 22 e 05;

Terceira linha: 29, 50, 19 e 45;

Quarta linha: 33, 23, 38 e 07.

Na cartela estão assinalados, rodeados por círculos, os números 03, 48, 27 e 07.

03	48	12	27
49	11	22	05
29	50	19	45
33	23	38	07

Figura 2

A probabilidade de Pedro ganhar o jogo em uma das duas próximas rodadas é

- A** Fração de numerador 1 e denominador 46 mais fração de numerador 1 e denominador 45.
- B** Fração de numerador 1 e denominador 46 mais fração de numerador 2 e denominador, abre parêntese, 46 vezes 45, fecha parêntese.
- C** Fração de numerador 1 e denominador 46 mais fração de numerador 8 e denominador, abre parêntese, 46 vezes 45, fecha parêntese.
- D** Fração de numerador 1 e denominador 46 mais fração de numerador 43 e denominador, abre parêntese, 46 vezes 45, fecha parêntese.
- E** Fração de numerador 1 e denominador 46 mais fração de numerador 49 e denominador, abre parêntese, 46 vezes 45, fecha parêntese.

Figura 5b – Item do Enem classificado com o Critério AA – Descrição

Fonte: Inep (2023).

Descrição: Enem 2022 – MT | Cad. 11 – Prova Laranja (Ledor) – Pg. 33 – Questão 177.

5.3 Critério AAA (descrição e tempo suficientes)

A descrição apresenta todos os elementos indispensáveis ao entendimento do item em tempo adequado para a resolução da prova. Exemplo de um item do Enem 2022 classificado com o Critério AAA é mostrado na Figura 6.

138

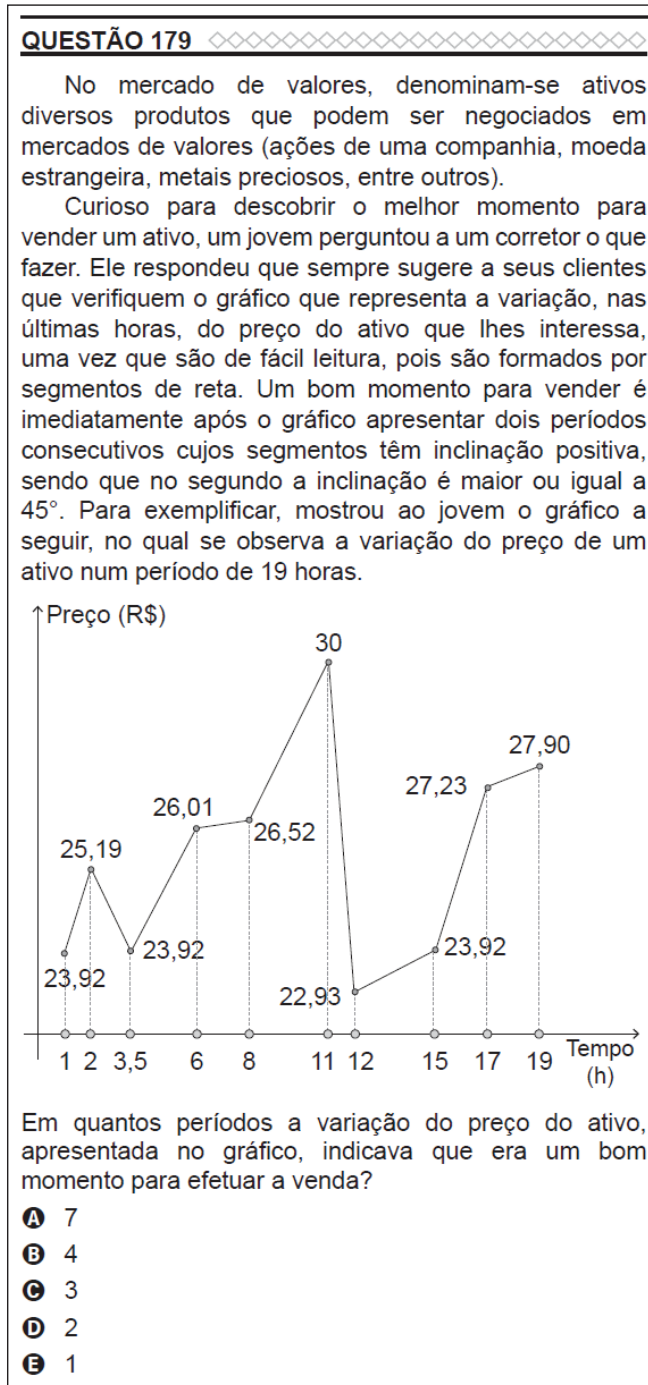


Figura 6a – Item do Enem classificado com o Critério AAA – Imagens

Fonte: Inep (2023).

Imagens: Enem 2022 (reaplicação) – MT | Cad. 5 – Amarelo – Pg. 31 – Questão 179.

Apesar da complexidade da imagem contida no item 179 (Figura 6), a descrição fornecida ao participante proporciona condições equivalentes de entendimento em tempo similar. O fato de as informações (pares ordenados) contidas no gráfico estarem explicitadas facilitou o trabalho de descrição e, conseqüentemente, o entendimento do item por parte do participante com deficiência visual.

QUESTÃO 159

No mercado de valores, denominam-se ativos diversos produtos que podem ser negociados em mercados de valores (ações de uma companhia, moeda estrangeira, metais preciosos, entre outros).

Curioso para descobrir o melhor momento para vender um ativo, um jovem perguntou a um corretor o que fazer. Ele respondeu que sempre sugere a seus clientes que verifiquem o gráfico que representa a variação, nas últimas horas, do preço do ativo que lhes interessa, uma vez que são de fácil leitura, pois são formados por segmentos de reta. Um bom momento para vender é imediatamente após o gráfico apresentar dois períodos consecutivos cujos segmentos têm inclinação positiva, sendo que no segundo a inclinação é maior ou igual a 45 graus. Para exemplificar, mostrou ao jovem o gráfico a seguir, no qual se observa a variação do preço de um ativo num período de 19 horas.

Descrição da imagem:
Gráfico formado por segmentos de reta num sistema de eixos cartesianos em que o eixo horizontal corresponde ao tempo, em hora, e o eixo vertical corresponde ao preço, em real.
O gráfico é formado pelos seguintes segmentos de reta:
O gráfico começa no ponto (1; 23,92), ascende até (2; 25,19), descende até (3,5; 23,92), ascende até (6; 26,01), ascende até (8; 26,52), ascende até (11; 30), descende até (12; 22,93), ascende até (15; 23,92), ascende até (17; 27,23) e ascende até (19; 27,90).

Em quantos períodos a variação do preço do ativo, apresentada no gráfico, indicava que era um bom momento para efetuar a venda?

A 7
B 4
C 3
D 2
E 1

Figura 6b – Item do Enem classificado com o Critério AAA – Descrição

Fonte: Inep (2023).

Descrição: Enem 2022 (reaplicação) – MT | Cad. 11 – Prova Laranja (Ledor) – Pg. 27 – Questão 159.

Considerações finais

O presente ensaio teve como objetivo analisar as adaptações realizadas em itens de provas do Enem para participantes com deficiência visual e surdocegueira; especificamente as descrições apresentadas na prova ledor, verificando se, a partir das atuais adaptações, os referidos sujeitos participam com equidade do certame, considerando, também, o tempo necessário para a realização da prova.

Nesse sentido, verificou-se que, apesar dos avanços históricos na acessibilidade das avaliações aplicadas pelo Inep, ainda existe margem para melhorias, pois algumas das descrições apresentadas na prova ledor oferecem barreiras relacionadas à compreensão do item e/ou ao tempo necessário para sua execução, no caso para os participantes com deficiência visual ou surdocegueira.

Ao apresentar tais análises e considerações, são sugeridos caminhos a serem percorridos, tanto pelas equipes de elaboradores de itens quanto por aquelas que realizam a adaptação de provas do Enem, estendendo as orientações aos profissionais da educação como um todo. Postula-se, dessa forma, prover caminhos para que os elementos imagéticos recebam as devidas adequações ou que já sejam concebidos de forma acessível, considerando a diversidade de perfis de alunos que participam do Enem e/ou que necessitam de materiais acessíveis nos bancos escolares.

Ao analisar os itens das provas anteriores (entre 2017 e 2022), percebe-se que inúmeros problemas poderiam ter sido evitados com a disponibilização de cursos de capacitação aos elaboradores de itens, no intuito de atender às demandas inclusivas. Recomendações simples, como explicitar os pares ordenados sempre que utilizar um gráfico, evitar o uso de gráficos complexos e não disponibilizar gráficos nas alternativas dos itens, seriam capazes de reduzir, significativamente, barreiras de acessibilidade aos participantes do Enem, foco deste estudo.

Na perspectiva da utilização dos materiais grafotáteis, é imprescindível considerar o tempo para exploração destes pelo participante com deficiência visual ou surdocegueira. Por esse motivo, indica-se a reconsideração do tempo adicional oferecido a esse grupo de participantes (atualmente uma hora), o qual é considerado insuficiente para a compreensão e realização do exame. Outra sugestão seria diminuir o número de itens que compõem cada prova para todos os participantes, pois muitos deles, com e sem deficiência, reclamam do número excessivo de questões e do quão fatigante é realizar o Enem.

Outro elemento imprescindível para a melhoria da acessibilidade nas provas do Enem, no que se refere ao entendimento dos itens com descrições, relaciona-se à atuação dos profissionais ledores. Recomenda-se que eles tenham experiência ou sejam capacitados para oferecer um serviço que efetivamente auxilie os participantes com deficiência visual e surdocegueira na compreensão das questões. Sugere-se ao Inep solicitar ao consórcio responsável pela aplicação do Enem a disponibilização de cursos de formação aos ledores para que eles tenham condições de fornecer a correta orientação durante a leitura das provas, a fim de garantir a equidade de condições a todos os participantes.

Referências bibliográficas

- ALVAREZ REYES, D. La sordoceguera: una discapacidad singular. In: GÓMEZ VIÑAS, P.; ROMERO REY, E. (Coord.). *La sordoceguera: un análisis multidisciplinar*. Madrid: Once, 2004. p. 135-191.
- BICAS, Harley E. A. Acuidade visual: medidas e notações. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, São Paulo, v. 65, n. 3, p. 375-384, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abo/a/Y7HcHQXqhszgNTHyQpZcKxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.
- 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, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Braille Fácil 4.0*. [Rio de Janeiro], 2002. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). *Nota técnica nº 21/2012: orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). *e-MAG: modelo de acessibilidade em governo eletrônico – versão 3.1*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- BRASIL. Presidência da República (PR). Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). *Ata da VII reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. Características de algumas crianças surdocegas. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UFSCAR, 2001, São Carlos. *Anais...* São Carlos, SP: UFSCar, 2001. p. 1-3. 1 CD- ROM.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; MAIA, S. R. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. 4. ed. Brasília, DF: MEC, 2006.

CARRIER, G. F. M. S.; MOREIRA, D. A. Reflexões sobre a surdocegueira: definições teóricas e um relato de experiência. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 225-245, jan./jun. 2017.

FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 2, p. 301-318, abr./jun. 2012.

GALVÃO FILHO, T. A. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). *Conceituando a surdocegueira*. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/nucleos-de-atendimento-especializado/NAEPS/conceituando-a-surdocegueira>. Acesso em: 16 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA). *Ferramentas de ditado*. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/ferramentas-de-ditado/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA). *Manual de descrição de imagens em questões de provas*. Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://prppg.ifes.edu.br/images/stories/Arquivos_PRPPG/CPAA-POS/Manual_Descri%C3%A7%C3%A3o_Imagens_em_Provas.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA). Suporte para utilizar o smartphone como lupa. *Portal do IFRS*. 2021. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/recurso-ta/suporte-para-utilizar-o-smartphone-como-lupa/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA). *Ferramentas gratuitas de tecnologia assistiva*. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/ferramentas-gratuitas-de-ta/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA). *[Homepage]*. Disponível em: cta.ifrs.edu.br. Acesso em: 16 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Provas e gabaritos [Enem]*. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 28 abr. 2023.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO). *ISO 9999: assistive products for persons with disability: classification and terminology*. [Geneva], 2016. Available in: <https://www.sis.se/api/document/preview/920988/>. Access in: Apr. 2023.

LERIA, L. A. *Acessibilidade digital em processos seletivos universitários para pessoa com deficiência visual: desenvolvimento do aplicativo Enem Acessível*. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Informação) – Universidade Federal do ABC, Santo André, SP, 2016.

LERIA, L. A. *Avaliação em larga escala e tecnologia assistiva: protagonismo da pessoa com deficiência visual no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Informação) – Universidade Federal do ABC, Santo André, SP, 2021.

MAGRO, J. P. *Análise técnica da qualidade e da eficácia da prova em Braille e de instrumentos de apoio (a assim denominada "Prova Ledor") empregados no atendimento especializado a participantes com deficiência visual no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): primeira etapa*. Relatório elaborado do âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020. 58 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0526329.

MANZINI, E. J. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. *Revista Educação & Fronteiras*, Dourados, v. 2, n. 5, p. 98-113, maio/ago. 2012.

MARTINS, D. S. *Relatório técnico: elaboração de análises sobre a produção de materiais grafo-táteis com orientações para a elaboração de itens com imagens acessíveis a participantes com deficiência visual e surdocegueira no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Relatório elaborado do âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em 2021. 136 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0781489.

MCINNES, J. M.; TREFFRY, J. A. *Deaf-blind infants and children: a developmental guide*. Tradução de Mary Inês R. M. Loschiavo. São Paulo: AHIMSA, 1991.

MÓDULO Braille: Monet: gráficos. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo Canal Tiago Paixão Borges. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YIVzkAyscJ8>. Acesso em: 16 fev. 2024.

RECURSOS tecnológicos para o ensino de alunos cegos: Dosvox, Braille Fácil e Monet. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo Canal Centro Tecnológico de Acessibilidade. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7eranV_HCac. Acesso em: 16 fev. 2024.

ROSA, P. I. *A prática docente e os materiais grafotáteis no ensino de ciências naturais e da terra para pessoas com deficiência visual: uma reflexão sobre o uso em sala de aula*. 2015. 243 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília, DF: MEC, 2007.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. *O que é tecnologia assistiva?* [Porto Alegre], 2020. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SONZA, A. P. *Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual*. 2008. 313 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SONZA, A. P. *Relatório técnico: provas digitais do Enem*. Relatório elaborado do âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2020. 54 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0526326.

SONZA, A. P. *Relatório técnico: a tecnologia assistiva e a promoção da acessibilidade para participantes com deficiência visual e com surdocegueira*. Relatório elaborado do âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2021a. 46 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0686898.

SONZA, A. P. *Relatório técnico: produção de materiais grafotáteis com orientações para a elaboração de itens com imagens acessíveis a participantes com deficiência visual e surdocegueira no Exame Nacional do Ensino Médio*. Relatório elaborado do âmbito da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes/Inep) em 2021b. 119 p. Documento não publicado. Para solicitar acesso, informar: SEI Inep 0781475.

SONZA, A. P.; SALTON, B.; DALL AGNOL, A.; PILOTI, J.; FERREIRA, R. A tecnologia assistiva e sua aplicação no contexto educacional: proposta de estratégias e metodologia para uso, análise e desenvolvimento de recursos. In: SONZA, A. P. et al. (Org.). *Afirmar a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões*. Bento Gonçalves: IFRS, 2020a. p. 233-246.

SONZA, A. P.; DALL AGNOL, A.; SALTON, B.; PILOTI, J.; FERREIRA, R. A tecnologia assistiva e sua aplicação no contexto educacional: exemplos. In: SONZA, A. P. et al. (Org.). *Afirmar a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões*. Bento Gonçalves: IFRS, 2020b. p. 247-259.

TECASSISTIVA: Máquina Fusora Teca-Fuser. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo Canal Tecassistiva: Tecnologia e Acessibilidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UWQJUAX1TVc>. Acesso em: 16 fev. 2024.

UNITED STATES OF AMERICA [USA]. Public Law 108-364, October 25, 2004. To amend the assistive technology Act of 1998 to support programs of grants to states to address the assistive technology needs of individuals with disabilities, and for other purposes. *Congressional Record*, Washington, DC, v. 150, p. 1707-1737, Oct. 2004.

VANDERHEIDEN, G. C. *Making software more accessible for people with disabilities: a white paper on the design of software application programs to increase their accessibility for people with disabilities*. Madison: University of Wisconsin, 1992.

VIANNA, C. T. *Classificação das pesquisas científicas: notas para os alunos*. Florianópolis, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343532633_Professor_CLEVERSON_TABAJARA_VIANNA_-_Tabajaraifscedubr_-_PESQUISA_E_METODOLOGIA_CIENTIFICA_CLASSIFICACAO_DAS_PESQUISAS_CIENTIFICAS_-_Notas_para_os_alunos_Natureza_Procedimentos_Basica. Acesso em: 18 dez. 2023.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). *Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.1*. 2021. Available in: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>. Access in: Apr. 2023.

Andréa Poletto Sonza, doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

andrea.sonza@ifrs.edu.br

Daner Silva Martins, doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Fundação Universidade de Rio Grande (FURG), é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Rio Grande.

daner.martins@riogrande.ifrs.edu.br

Recebido em 5 de outubro de 2023

Aprovado em 25 de janeiro de 2024

Práticas de acolhimento na universidade evidenciadas nos discursos de estudantes com transtorno do espectro autista

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Laura Ceretta Moreira

Lúcia Pereira Leite

Vivian Ferreira Dias

147

Resumo

Este artigo discute como a literatura científica e os discursos de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) têm refletido nas práticas de inclusão no ensino superior. A metodologia utilizada contou com revisão integrativa de estudos publicados nos últimos cinco anos, sendo objeto de análise 14 produções. Em adicional, obtiveram-se os discursos de 14 universitários com TEA, alcançados por meio de aplicação virtual de questionário. As questões abordaram sobre a trajetória de ensino e os aspectos que diminuem as barreiras que transpassam a permanência desses estudantes no ensino superior. Os resultados foram analisados de modo conjunto, num diálogo sobre o que se tem produzido cientificamente com os relatos dos estudantes. Notou-se que os maiores entraves ocorrem nas relações interpessoais, atrelados às barreiras institucionais de acessibilidade, à falta de acolhimento e à fragilidade no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que, apesar do aumento significativo no número de estudantes com TEA no ensino superior, ainda é preciso a organização de práticas mais inclusivas. Desse modo, ressalta-se a importância da materialização de estudos que divulguem resultados empíricos, colaborando para a acessibilidade e a efetivação da inclusão nos processos educacionais, tão necessária para que as universidades efetivem uma pluralidade de caminhos menos excludentes.

Palavras-chave: ensino superior; práticas inclusivas; revisão integrativa; transtorno do espectro autista.

Abstract

Inclusive academic practices displayed in the speeches of students with autism spectrum disorder

This study discusses how scientific literature and the speeches of students with autism spectrum disorder (ASD) have reflected on inclusion practices in higher education. The methodology employed included an integrative review of studies published in the last five years, with 14 productions being the subject of analysis. Additionally, the speeches of 14 university students with ASD were obtained through the virtual application of a questionnaire. The questions addressed the teaching trajectory and the aspects that reduce the barriers inhibiting students to continue in higher education. The results were collectively analyzed, in dialogue with what has been produced scientifically with the students' reports. It was noted that the greatest obstacles occur in interpersonal relationships, linked to institutional accessibility barriers, lack of reception and fragility in the teaching-learning process. We concluded that, despite the significant increase in the number of students with ASD in higher education, there is still a need to organize more inclusive practices. Therefore, we emphasize the importance of developing studies that disseminate empirical results that contribute to accessibility and the implementation of inclusion in educational processes, so that universities achieve a plurality of less exclusionary paths.

Keywords: higher education; inclusive practices; integrative review; autism spectrum disorder.

Resumen

Prácticas de acogida en la universidad evidenciadas en los discursos de estudiantes con trastorno del espectro autista

Este artículo tiene como objetivo discutir cómo la literatura científica y los discursos de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) han reflexionado sobre las prácticas de inclusión en la educación superior. La metodología utilizada incluyó una revisión integradora de estudios publicados en los últimos cinco años, siendo objeto de análisis 14 producciones. Además, se obtuvieron los discursos de 14 estudiantes universitarios con TEA, alcanzados mediante la aplicación virtual de un cuestionario. Las preguntas abordaron la trayectoria docente y los aspectos que reducen las barreras que permean la permanencia de estos estudiantes en la Educación Superior. Los resultados fueron analizados en conjunto, en un diálogo sobre lo que se ha producido científicamente con los informes de los estudiantes. Se observó que los mayores obstáculos ocurren en las relaciones interpersonales, vinculados a barreras de accesibilidad institucional, falta de acogida y fragilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que, a pesar del aumento significativo del número de estudiantes con TEA en la Educación Superior, aún existe la necesidad de organizar prácticas más inclusivas. De esta manera, se destaca la importancia de materializar estudios que difundan resultados empíricos que contribuyan a la accesibilidad y la implementación de la inclusión en los procesos educativos, tan necesaria para que las universidades implementen una pluralidad de caminos menos excluyentes.

Palabras clave: educación superior; prácticas inclusivas; revisión integradora; trastorno del espectro autista.

Introdução

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, o Brasil possui um total de 8.987.120 estudantes matriculados no ensino superior (Inep, 2022). Desse total, 63.404 são identificados como público-alvo da educação especial, o que corresponde a 0,7% do total dos quase 9 milhões de estudantes. Mesmo que a totalidade de 63.404 matrículas represente um crescimento de quase 14% em relação a 2020, ainda é preciso avançar muito para que esse público ingresse e tenha uma permanência de qualidade no ensino superior. Salientamos que o mesmo documento censitário aponta para a identificação de 4.018 estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), em que se insere a categoria do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, em conformidade com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), é composto por dois domínios:

- déficit de comunicação e interação social;
- comportamentos/interesses restritos e repetitivos (APA, 2014).

Há, ainda, três graus de comprometimentos, de acordo com os níveis de suporte necessários: nível 1 – suporte básico; nível 2 – substancial; nível 3 – muito substancial.

Posto isso, podemos proferir que a complexidade de compreender, caracterizar e mapear o TEA se soma a uma carência no aprofundamento de critérios sobre suas especificidades educacionais, seja para o acesso, seja para a permanência desse grupo na educação superior.

Diante do exposto, busca-se aprofundar saberes sobre essa temática, conhecendo como se estruturam as práticas para esses estudantes nas universidades pelo exame das produções científicas e dos discursos, tomados com base na análise linguística/discursiva de suas produções escritas. Portanto, indaga-se:

- Há suporte teórico suficiente para tal temática no cenário nacional?
- Como os estudantes com TEA têm percebido as suas participações no contexto universitário?

Destarte, o objetivo do presente artigo é discutir como a literatura científica e os discursos de estudantes com TEA têm refletido nas práticas de inclusão no ensino superior.

Percurso da pesquisa

Para responder a essas perguntas, foram realizadas duas etapas de pesquisa:

- 1) levantamento de estudos realizados/publicados nos últimos cinco anos; e
- 2) análise dos discursos escritos de 14 estudantes com TEA no ensino superior.

Estudantes com TEA na universidade: indicadores da revisão integrativa

Com a finalidade de obter um panorama sobre o que a literatura nacional tem publicado acerca de estudos que envolvem a temática do acesso de estudantes com TEA no ensino superior e as práticas decorrentes do ingresso desse público, foi realizada uma revisão bibliográfica, de natureza integrativa, seguindo as orientações apresentadas por Mendes, Silveira e Galvão (2008) para a condução das seguintes etapas:

- a) identificação do tema e seleção da questão de pesquisa;
- b) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão;
- c) identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados;
- d) categorização dos estudos selecionados;
- e) análise e interpretação dos resultados; e
- f) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Avaliaram-se, de forma independente, a pertinência e a qualidade teórica/metodológica de cada artigo encontrado na varredura realizada. Para tanto, definiu-se como tema o acesso/permanência de estudantes com TEA ao ensino superior. Como a pesquisa aqui retratada tem a finalidade de averiguar as condições vivenciadas por esses estudantes em universidades brasileiras, restringiu-se a investigação a artigos de pesquisadores nacionais. O local de busca se configurou na base de dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A varredura foi realizada em fevereiro de 2023, adotando o intervalo temporal dos últimos cinco anos (2018-2022). Esse critério foi estabelecido uma vez que a Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas –, ao dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, integrou pessoas com deficiência no seu público atendido, fato regulamentado pelo Decreto nº 9.034/2017. Entende-se, portanto, que as universidades federais incorporaram tal recomendação nos seus exames de ingresso, ou seja, do decreto em diante, passou a haver uma maior participação de pessoas com deficiência nos contextos universitários federais. Para a realização das buscas, foram utilizados os descritores: ensino superior, universidade, acessibilidade, inclusão, e transtorno do espectro autista – com o operador booleano AND, sendo que para este último foi adicionado OR autismo.

Dessa busca, localizaram-se 22 artigos científicos, que foram resgatados e lidos na íntegra pelas pesquisadoras. Por não atenderem aos critérios estabelecidos, oito foram excluídos: dois referentes a estudos em outros países; dois tratavam de crianças com TEA; dois de intervenção no ensino fundamental; dois de deficiência em geral – um não abordava TEA em específico e o outro era sobre oficinas de pais. Então, a amostra se constituiu de 14 artigos, os quais foram classificados em categorias de análise (Quadro 1).

Quadro 1 – Revisão integrativa sobre o acesso/permanência de estudantes com TEA ao ensino superior – 2018-2022

(continua)

Artigo	Tipo de pesquisa	Participantes	Objetivos	Resultados	Implicações futuras
Silva, Schneider, Kaszubowski e Nuernberg (2019)	Pesquisa documental de abordagem quantitativa	Perfil dos estudantes com TEA	Medir a proporção de ingresso, trancamento e cancelamento das matrículas no período de 2011 a 2016, com base nos microdados do Inep.	<ul style="list-style-type: none"> – Ingresso na mesma idade que neurotípicos. – Entre 2011 e 2016, aumentou o ingresso até 2013, com posterior redução e estabilização até 2016. 	Refletir sobre as barreiras e os facilitadores de acesso e permanência nas IES públicas e privadas.
Silva, Schneider, Kaszubowski e Nuernberg (2020)	Pesquisa documental de abordagem quantitativa	1.217 estudantes com TEA	Mapeamento do perfil sociodemográfico dos estudantes com TEA de 2016, com base nos microdados do Inep.	<ul style="list-style-type: none"> – 0,01% dos estudantes com TEA do total. – 51% brancos. – 72,3% sexo masculino. – Há muito mais alunos na região Sudeste que no Nordeste. 	Marcadores sociais e suas interseções na relação com o meio, resultando em barreiras no processo acadêmico.
Camalione, Kondo e Rocha (2021)	Revisão integrativa da literatura	Estudantes com TEA	Analisar o processo de formação do estudante com TEA – acesso, ingresso e permanência nas IES.	<ul style="list-style-type: none"> – Barreiras para a inclusão e permanência no contexto acadêmico. – Possíveis estratégias foram apontadas para melhorar a acessibilidade. 	Existe uma lacuna na literatura nacional sobre intervenções baseadas em evidências sobre inclusão de estudantes com TEA nas IES.
Souza, Benitez e Carmo (2021)	Revisão integrativa da literatura	Estudantes com TEA	Mapear nas bases de dados <i>online</i> de pesquisas empíricas que avaliaram diretrizes para acessibilidade digital nos últimos dez anos.	Lacuna quanto à avaliação de diretrizes de acessibilidade digital e poucos estudos empíricos experimentais focam em adultos com TEA leve, o que dificulta generalizações.	Necessidade de mais pesquisas empíricas e testagens sobre acessibilidade digital.

Quadro 1 – Revisão integrativa sobre o acesso/permanência de estudantes com TEA ao ensino superior – 2018-2022

(continuação)

Artigo	Tipo de pesquisa	Participantes	Objetivos	Resultados	Implicações futuras
Donati e Capellini (2018)	Estudo de caso	1 estudante com TEA, pais, profissionais e professores de uma IES	Descrever os procedimentos de uma consultoria colaborativa entre profissionais e gestores universitários.	Importância nos ajustes das estratégias de avaliação, incluindo: adequação linguística das questões e aceite de respostas orais, com apoio de solução no papel ou na lousa.	Ressalta a consultoria colaborativa como alternativa para a inclusão de estudantes com TEA.
Costa, Nakandakare e Paulino (2018)	Pesquisa documental de abordagem quantitativa	Estudantes com TEA de uma IES e contexto profissional	Reflexão sobre as dificuldades de inclusão na área de tecnologia da informação no ambiente acadêmico e profissional.	Grandes dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA na sociedade, em particular, na área de Tecnologia da Informação.	A sociedade deve garantir acessibilidade, garantindo os direitos legislados.
Rosa, Matsukura e Squassoni (2019)	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa	67 familiares de adultos com TEA	Identificar perspectivas de familiares em relação ao percurso escolar, aspectos positivos e desafios enfrentados na IES.	<ul style="list-style-type: none"> – Poucos estudantes com TEA na IES. – Dificuldades na qualidade dos serviços e permanência. 	Ampliação da socialização e habilidades quanto à independência e à autonomia.
Guimarães, Borges e Van Petten (2021)	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa	1 estudante cotista com TEA (foco do estudo)	Analisar as trajetórias escolares de estudantes cotistas de uma IES pública do ensino básico ao ingresso na universidade.	<ul style="list-style-type: none"> – Impacto da PNEEPEI na trajetória escolar. – Apoio da família e de profissionais em suas histórias de vida, e para o acesso que tiveram aos suportes e recursos. 	Impacto favorável da Lei de Cotas e da PNEEPEI ao acesso às IES.

Quadro 1 – Revisão integrativa sobre o acesso/permanência de estudantes com TEA ao ensino superior – 2018-2022

(continuação)

Artigo	Tipo de pesquisa	Participantes	Objetivos	Resultados	Implicações futuras
Silva, Almeida, Oliveira, Assis, Santos e Freitas (2021)	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa	1 estudante com TEA e 3 professores de uma IES	Relatar as experiências vivenciadas por professores em uma IES de Minas Gerais.	Desafio para os professores lidarem com o comportamento e processo de ensino-aprendizagem.	Evidenciaram o contato com os alunos com TEA como desafios para a inclusão.
Fischer (2019)	Pesquisa documental de abordagem qualitativa	2 estudantes com TEA e 100 neurotípicos	Avaliar, por meio da análise sistemática de conteúdo, três práticas pedagógicas registradas no ensino superior.	Efetividade da técnica do diário com identificação do problema, reflexão e tomada de decisão, com efeitos no desempenho do professor.	As limitações dos aspectos biológicos, pedagógicos, sociais e emocionais apontam a flexibilidade do sistema de educação.
Oliveira, Santiago e Teixeira (2022)	Natureza exploratória de abordagem qualitativa	Estudantes com TEA, professor, monitores e profissionais do núcleo de acessibilidade	Analisar a inclusão de aluno com TEA em curso de graduação de uma IES.	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades nas habilidades organizacionais e atencionais, atividades fora do interesse e dos prazos. Poucas interações sociais nos espaços acadêmicos. 	Necessidade de formar professores, monitores e a comunidade acadêmica pelos núcleos de acessibilidades.
Olivati e Leite (2019)	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa	6 estudantes com TEA de uma universidade pública do estado de São Paulo	Descrever as experiências acadêmicas relatadas pelos estudantes matriculados em cursos de graduação.	<ul style="list-style-type: none"> Experiências interacionais pobres durante o ensino básico. Angústia e ansiedade dos estudantes em cumprir prazos e barreiras de permanência para conclusão regular do curso. 	Necessidade de formação de professores, adaptações e discussão sobre as necessidades dos estudantes com TEA.

Quadro 1 – Revisão integrativa sobre o acesso/permanência de estudantes com TEA ao ensino superior – 2018-2022

(conclusão)

Artigo	Tipo de pesquisa	Participantes	Objetivos	Resultados	Implicações futuras
Aguilar e Rauli (2020)	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa	7 estudantes com TEA de diferentes cursos em uma IES.	Identificar o processo de adaptação, as dificuldades, as estratégias e os recursos oferecidos aos alunos com TEA.	Dificuldades dos professores quanto ao conhecimento do TEA e nas adaptações didático-pedagógicas.	Necessidade de formar corpo docente e técnico-administrativo capacitado.
Silva e Moreira (2022)	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa	14 estudantes e 5 coordenadores dos núcleos de acessibilidade	Analisar a trajetória de acesso e permanência dos estudantes com TEA matriculados em IES federais.	Os núcleos de acessibilidades viabilizam as políticas institucionais, mais recursos humanos, financeiros e mais monitores.	Importante articulação entre núcleo de acessibilidade, coordenadores e docentes.

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: IES – instituições de ensino superior.

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil. MEC, SEESP, 2008).

Numa análise geral das produções, foi possível observar um aumento no número de estudantes com TEA nas IES a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015. No entanto, observam-se, ainda, muitas dificuldades na trajetória educacional desde o ensino básico até o ingresso e a permanência desses alunos nas universidades brasileiras.

Os resultados apontam a necessidade de formação constante do corpo docente e administrativo das IES quanto aos aspectos comportamentais, emocionais e ao funcionamento diferenciado nas práticas pedagógicas, o que exige reflexão, discussão e maior engajamento dos professores nas adaptações curriculares. Vale destacar a promoção de ações que fomentem o protagonismo dos estudantes com TEA ou, ainda, o suporte para atividades acadêmicas, como cumprimento de prazos, interesse e acompanhamento em disciplinas, e a participação social durante o período da graduação. As pesquisas evidenciam a necessidade de maior envolvimento dos núcleos de acessibilidades na condução e na articulação entre todos os envolvidos nesse cenário.

Discursos de estudantes com TEA: caminhos, barreiras e atalhos

Inicialmente, realizou-se o contato com as coordenações dos núcleos de acessibilidade das dez universidades federais do sul do Brasil, sendo apresentados os objetivos da pesquisa e solicitado o número de estudantes com TEA. Dessas, sete retornaram o pedido, e foram selecionadas para o estudo as cinco com o maior número de estudantes com TEA matriculados, resultando em 14 discentes com idades entre 20 e 47 anos, de diversos cursos de graduação.

Após os trâmites éticos e a obtenção das autorizações das instituições,¹ foi solicitado que as coordenações enviassem aos estudantes o material explicativo elaborado pelas pesquisadoras, e apenas aqueles que quisessem participar entrariam em contato com elas. Na sequência, encaminharam-se, remotamente, os questionários, os quais foram respondidos por escrito e devolvidos.

As questões abordaram a trajetória de ensino, a produção escrita e os aspectos referentes à diminuição das barreiras que permeiam o acesso e a permanência desses estudantes no ensino superior. Os discursos praticados foram descritos com base nos pressupostos foucaultianos, por estes compreendidos como práticas que formam o objeto de que falam e neles é preciso buscar por repetições, deslocamentos, pontos de tensão e descontinuidades (Foucault, 1996, 2008).

Os resultados da segunda etapa, ou seja, provenientes da análise dos discursos dos participantes, destacam que um dos principais achados diz respeito à dificuldade de interação social, uma unanimidade nas respostas dos 14 estudantes e que compõe a formação discursiva do TEA. Porém, tal dimensão não se centra no sujeito, mas sobretudo nas estruturas externas, no olhar dos pares para com suas funcionalidades diversas. Um deles refere: "O *bullying* me acompanhou durante toda a vida escolar"; outra participante menciona: "Na faculdade [...] converso com várias pessoas, mas

¹ A investigação foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com certificado CAEE 39829220.6.0000.010, na Plataforma Brasil.

não pertencem a nenhum lugar”. Para uma terceira participante, sobre os colegas de escola: “Eles me achavam estranha, e não me chamavam para o convívio com eles”. De modo geral, o ambiente de aprendizagem é discursivizado como hostil e marcado por pouco acolhimento: “Solidão, dor e tédio” é o enunciado que um dos participantes associa à sua trajetória de estudos. Desse modo, os sentidos de inclusão trazem a memória da exclusão, do não pertencimento e da excepcionalidade.

A categoria interação, da mesma forma, é mantida em um lugar de tensão, e, embora seja construída como uma barreira ao longo da trajetória educacional, o contato estreito com o professor é discursivizado como imprescindível para a aprendizagem, surgindo em vários relatos:

Ela me explicou com exemplos e me instigava a explicar para ela cada novo tópico. Foi a primeira vez que senti que aprendi algo de fato.

Foi a primeira educadora que marcou minha jornada escolar. Ela percebeu minha diferença e me acolheu (...) também deixou eu escrever com letra de forma porque viu que era mais fácil para mim.

A propósito, surgem dois sentidos em relação ao professor desde as primeiras letras até o ensino superior:

- 1) aquele que atende à demanda do estudante (não no sentido de permissividade, mas daquilo que o contempla), como percebido na fala: “Então as professoras eram muito boas comigo e me deixavam fazer esquemas no quadro e mexer nas coisas dos laboratórios para que eu pudesse visualizar as coisas”; outro participante ainda aponta: “acredito que preciso de mais tempo, às vezes o acompanhamento do professor do tipo eu explico pra ele e ele lê se é isso que escrevi”; e,
- 2) o docente que impõe regras: para um dos participantes, sobre aspectos que o auxiliam: “Ordem. Disciplina. Rigor”; aqui, a centralidade do docente é repetida nos discursos.

A dimensão familiar também é acionada nos discursos sobre a aprendizagem, provavelmente porque historicamente a escola se estrutura para alunos com formas típicas de aprender, por isso a participação tão próxima da família nesse processo. Mas há uma segunda dimensão mencionada, os setores de acessibilidade, cujas práticas e manejos impactam diretamente o aprendizado e a permanência: “as barreiras, na verdade, foram aliviadas, mas isso no sentido do microcosmos que é o daqui e o trabalho bom que eles têm no núcleo”.

Em relação ao ingresso no ensino superior e ao percurso no ambiente universitário propriamente dito, a dificuldade com o manejo da linguagem escrita é um discurso recorrente tanto nos processos de ingresso – Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e vestibular –, quanto durante o percurso universitário. Segundo um aluno, “Meu problema sempre foi a escrita. Na prova discursiva eu me saía muito mal e na redação pior ainda. No Enem [...] ia mal em linguagens, porque também tenho dificuldade com interpretação de textos”. Porém, essa dificuldade nos processos de ingresso não se restringe à esfera pessoal, pois, de acordo com outra participante:

“Teve um ano que eu fui muito prejudicada em um vestibular porque a sala estava muito lotada [...] além de ter muitas pessoas na sala eu também não conseguia me mover [...], fiz a prova muito rápido com o objetivo de sair dali o mais rápido possível”.

Nem todos, no entanto, apontam dificuldades em compreender os textos requeridos na universidade e no processo de ingresso, porém, tanto a facilidade quanto a dificuldade são atreladas às experiências prévias (cursinhos, ensino básico). Portanto, os aspectos externos sobressaem aos funcionamentos particulares, fato que rompe com os sentidos canônicos sobre o TEA, que se centram em impactos individuais: “Não estava preparado para os textos do ensino superior, pois eu não tive uma educação satisfatória e saudável”.

Tais discursos trazem duas repetições: a necessidade de adequação das estruturas externas e o papel central do docente. Não se pode negar que o professor deve estar capacitado e orientado a praticar uma docência mais acessível, mas, no limite, são as ações dele que irão (im)possibilitar o aprendizado:

Percebo, infelizmente, a falta de profissionais, ou melhor, de profissionais capacitados. Uma barreira enorme que enfrento, principalmente na medicina, são os professores que não querem adaptar. Percebo que, às vezes, mais é falta de vontade do que “não pode”.

Portanto, os “desvios” do estudante com TEA, pelos próprios discursos praticados, não são provenientes de “disfunções pessoais e individuais”, mas são reflexos de práticas que não acolhem e que não acionam suas potencialidades: “até hoje não me sinto totalmente confiante escrevendo, porque quase sempre os professores não passam instruções claras e não dão explicação para a nota que deram”, e “acho que ainda falta bastante capacitação dos professores para acolher pessoas diferentes sem que elas precisem se expor”. Essa discursividade lança luz sobre os ambientes hostis e o (des)preparo das ações e metodologias.

157

Dialogando entre as etapas do estudo: da análise dos discursos à revisão dos artigos científicos

A análise dos discursos dos participantes evidenciou a necessidade de imposição de regras por parte dos docentes, que, aliás, alinha-se às características do TEA: rigidez cognitiva e necessidade de rotinas estabelecidas (Ramos; Xavier; Morins, 2012). Em suma, a centralidade do docente é atualizada nos discursos sobre a permanência, a despeito das tecnologias que possam hoje apoiar o processo formativo. Aguilar e Rauli (2020), que realizaram uma pesquisa com sete estudantes universitários com TEA, sinalizaram dificuldades dos professores quanto ao conhecimento do transtorno e nas adaptações didático-pedagógicas. Com isso, evidencia-se a importância de formações qualificadas dos professores para atender às demandas desses estudantes, que têm ocupado os espaços universitários na atualidade (Olivati; Leite, 2019; Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022).

Dimensões como excesso de estímulos sensoriais e instruções ambíguas compõem os aspectos que influenciam a escrita, a leitura e a aprendizagem, aliás,

sentidos que se coadunam com aqueles veiculados pela literatura (Mattos, 2019). Porém, além da dificuldade em compreender sentidos não literais, os estudantes com TEA carecem de orientações muito claras, em diferentes formatos, sobre aquilo que é requerido em uma atividade: definição da quantidade de linhas, delimitação do tema e caminho a ser percorrido, conforme constatado no estudo de Guimarães, Borges e Van Petten (2021), que indicou mudanças necessárias para realização das atividades.

Em relação à análise dos artigos que compuseram a amostra, observam-se indícios de que houve um aumento no ingresso dos sujeitos com TEA no contexto universitário, bem como um maior interesse científico sobre o tema, como destacado por Silva, Schneider, Kaszubowski e Nuernberg (2019, 2020). No entanto, quando tal análise abarca também os discursos dos estudantes, o que aponta como esses conhecimentos impactam a permanência na prática, é possível perceber que as barreiras ainda são evidentes, como ressaltam as revisões integrativas de Camaliente, Kondo e Rocha (2021) e de Souza, Benitez e Carmo (2021), destacadas no Quadro 1.

Nesse sentido, não há mais condição de possibilidade para discursos que individualizam as dificuldades e justificam as incompreensões pelo próprio funcionamento do sujeito, uma vez que os sentidos praticados na atualidade trazem uma sensibilidade que se volta para o contexto e para as barreiras. Como bem nos ensina Foucault (2008) e é atestado pelo próprio estudo em tela, os conhecimentos não estão apenas nos textos legitimados, mas se repetem e são deslocados nos discursos mais corriqueiros. A falta de acessibilidade na esfera educacional também foi apontada como barreira de entrave no processo de ensino e aprendizagem por Silva e Moreira (2022), que, em pesquisa conduzida com público semelhante, destacam a importância do suporte pedagógico oferecido pelos monitores para a permanência na universidade. Dessa forma, esses discursos não podem se restringir aos ordenamentos jurídicos, mas, sim, precisam circular e fazer sentido.

Outro destaque nos discursos foi o apontamento que as dificuldades vivenciadas nas suas trajetórias acadêmicas se devem mais aos componentes externos, como falta de acolhimento por parte da turma ou pouco retorno dos professores diante das solicitações feitas pelos estudantes, o que converge com os achados de Olivati e Leite (2019).

Considerações finais

A partir das duas análises realizadas, literatura e discursos, pode-se perceber que a permanência dos estudantes com TEA tem sido marcada, também, por pouco acolhimento de suas demandas e por um envolvimento docente ainda tímido, apontando a fragilidade de um comprometimento institucional para um processo real de inclusão educacional no ensino superior.

Vivências de estudantes com TEA têm sido marcadas por barreiras de naturezas diversas (em particular, a metodológica e a atitudinal). Fatos evidenciados nos discursos dos participantes revelam que ter êxito, por exemplo, está na

dependência de ser acolhido e de compreender o conteúdo, o que diverge dos sentidos de que ser um bom aluno se resume àquele que tira notas altas, por exemplo.

Os achados do estudo mostram que os estudantes colocam uma “lente de aumento” em práticas pouco flexíveis e acolhedoras, no que diz respeito às formas de ensinar, de avaliar e ao estabelecimento dos processos interacionais. Tais constatações apontam para sentidos que não devem focar nas (in)capacidades, mas nos ambientes e nas interações que perpassam o processo de inclusão. Desse modo, ressalta-se a importância da materialização de estudos, que, ao divulgarem resultados empíricos, colaborem para a acessibilidade e a efetivação da inclusão nos processos educacionais, tão necessárias para que as universidades efetivem uma pluralidade de caminhos menos excludentes.

Referências bibliográficas

AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 33, e43, 2020.

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

BRASIL. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 01 out. 2020. p. 1. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10502&ano=2020&ato=e26MTS1UMZpWT303>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

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, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPEI]*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Entregue ao Ministro da

Educação em 07 de janeiro de 2008. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SMESP). *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida – instituída pelo Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Brasília, DF, 2020. 123p.

CAMALIONTE, D. O.; KONDO, L.; ROCHA, A. N. D. C. Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 34, e26, 2021.

COSTA, B. S.; NAKANDAKARE, E. B.; PAULINO, E. A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. *Refas: Revista Fatec Zona Sul*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 1-10, jun. 2018.

DONATI, G. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1459-1470, set. 2018.

DSM-5 ver American Psychiatric Association (APA).

FISCHER, M. L. Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O Diário Reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 535-552, out./dez. 2019.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. (Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico).

GUIMARÃES, M. C. A.; BORGES, A. A. P.; VAN PETTEN, A. M. V. N. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da educação básica ao ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 27, e0059, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior: graduação 2021*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MATTOS, J. C. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 36, n. 109, p. 87-95, jan./abr. 2019.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto: Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma análise interpretativa dos relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, out./dez. 2019.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e238947, 2022.

POLÍTICA Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ver BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

RAMOS, J.; XAVIER, S.; MORINS, M. Perturbações do espectro do autismo no adulto e suas comorbidades psiquiátricas. *Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca, EPE*, [Amadora, Portugal], v. 10, n. 2, p. 9-23, dez. 2012.

ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, SP, v. 27, n. 2, p. 302-316, abr./jun. 2019.

SILVA, L. B.; ALMEIDA, P. F.; OLIVEIRA, P. S. D.; ASSIS, J. R.; SANTOS, G. M. T.; FREITAS, R. F. F. Transtorno do Espectro Autista na educação superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 13, n. 30, p.171-191, maio/ago. 2021.

SILVA, S. C.; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWISKI, E.; NUERNBERG, A. H. Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior matriculados em 2016. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 32, e83, 2019.

SILVA, S. C.; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWISKI, E.; NUERNBERG, A. H. Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do Inep. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, e217618, 2020.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 35, e16, 2022.

SOUZA, A. C.; BENITEZ, P.; CARMO, J. S. Diretrizes de acessibilidade de interfaces digitais para pessoas com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 34, e29, 2021.

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é professora associada do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada (Deic), orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) na UERJ, líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Comunicação Alternativa e Processos Educacionais para pessoas com deficiência do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bolsista cientista do Nosso Estado da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e Procientista (UERJ).

catiawalter@gmail.com

Laura Ceretta Moreira, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora titular do Departamento de Planejamento e Administração Escolar e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), líder do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva/Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano do CNPq, e bolsista de produtividade em pesquisa em Educação do CNPq.

laurac.moreira@gmail.com

Lúcia Pereira Leite, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Marília), com pós-doutorado em Educação Especial (PPGEEs-UFSCar), é professora associada do Departamento de Psicologia e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (Unesp-Bauru), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão (GEPDI-CNPq), bolsista de produtividade em pesquisa em Psicologia do CNPq.

lucia.leite@unesp.br

Vivian Ferreira Dias, doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado em Educação (PPGE-UFPR), é mestre em Filosofia e Ciências Humanas (Unesp-Marília), especialista em Leitura, Escrita e Aprendizagem pelo Instituto Cefac Saúde e Educação, e fonoaudióloga da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da UFSC.

aerovivian@yahoo.com.br

Recebido em 29 de setembro de 2023

Aprovado em 16 de fevereiro de 2024

A educação especial e o Censo Escolar: elaboração de metodologia, instrumentos de coleta e processos de controle de qualidade da informação

Ana Gabriela Gomes Aguiar

Sabrina Trica Rocha

Resumo

Levantamento histórico e análise descritiva da coleta de dados da educação especial no Censo Escolar da Educação Básica, desde a instituição do Sistema Educacenso, em 2007, até 2023. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada em 2008, motivou mudanças na coleta de dados e houve alteração dos formulários do Censo Escolar, bem como do trabalho de acompanhamento e controle de qualidade das informações declaradas. Evidenciou-se que, apesar dos avanços e da melhoria da coleta das informações ao longo dos anos, as fragilidades que afetam o processo censitário se relacionam com: 1) orientações e registros dos sistemas de ensino; 2) documentação comprobatória das escolas; 3) conceitos e entendimentos baseados no modelo médico da deficiência; 4) ausência de profissionais especializados.

Palavras-chave: Censo Escolar; educação especial; metodologia de pesquisa; políticas de inclusão educacional.

Abstract

Special education and the School Census: developing methodologies, data collection instruments and quality control processes

The present study carried out a historical survey and a descriptive analysis of the data on special education collected in the Basic Education School Census, since the establishment of the Educacenso System, in 2007 until 2023. The creation of the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI), in 2008, prompted changes in data collection, alterations that have occurred on the School Census forms, as well as on data monitoring and quality control. It was evidenced that, despite advances and improvements in data collection over the years, the fragility affecting the census process is related to: 1) the guidelines and records of education systems; 2) supporting documentation from schools; 3) concepts and understandings based on the medical model of disability; 4) absence of a specialized professionals.

Keywords: School Census, special education; research methodology; inclusive education policy.

164

Resumen

La educación especial y el Censo Escolar: elaboración de metodologías e instrumentos de recolección y procesos de control de calidad de la información

Recorrido histórico y análisis descriptivo de la recolección de datos de educación especial en el Censo Escolar de Educación Básica, desde la institución del Sistema Educacenso, en el año 2007 hasta 2023. La institución de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de Educación Inclusiva, en 2008, generó cambios en la recolección de datos y cambios en los formularios del Censo Escolar, así como el trabajo de seguimiento y control de calidad de la información declarada. Se evidenció que, a pesar de los avances y mejoras en la recolección de información a lo largo de los años, las debilidades que afectan el proceso censal están relacionadas con: 1) orientaciones y registros de los sistemas educativos; 2) documentación de respaldo de las escuelas; 3) conceptos y comprensiones basados en el modelo médico de discapacidad; 4) ausencia de profesionales especializados.

Palabras clave: Censo Escolar; educación especial; metodología de investigación; políticas de inclusión educativa.

Introdução

O Censo Escolar da Educação Básica é a principal pesquisa estatística para se compreender o sistema educacional brasileiro e este texto explorará as informações referentes à educação especial, apresentando aspectos da metodologia, do controle de qualidade, e, também, desafios enfrentados.

Abordaremos como os dados são capturados e organizados, enfatizando a importância de campos específicos para alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Também discutiremos estratégias de atualização dos formulários do Censo Escolar para refletirem a realidade das escolas brasileiras.

Além disso, destacaremos a necessidade de garantir a precisão dos dados por meio de medidas de controle de qualidade e, por fim, discutiremos os desafios enfrentados na coleta de dados relacionados à educação especial.

1 Metodologia da pesquisa

1.1 Características metodológicas da pesquisa

O Censo Escolar é a principal pesquisa estatística educacional brasileira e tem por objetivo oferecer amplo diagnóstico sobre a Educação Básica. A materialização desse levantamento depende da coleta de dados realizada em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (Brasil. MEC, Portaria nº 316, 2007). Por meio dos seus resultados, o Censo Escolar disponibiliza a todos os níveis de governo informações estatísticas fundamentais para a formulação, a implementação, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas.

A partir de 2007, com a criação do Sistema Educacenso, o Censo Escolar passou a coletar dados individualizados de alunos e docentes. Esse sistema informatizado utiliza a web para coletar, organizar, transmitir e disseminar informações censitárias. As escolas têm duas opções para declararem os dados: preenchimento *online*, diretamente no Sistema Educacenso, ou migração dos dados de sistemas próprios para o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Censo Escolar é declaratório e ocorre anualmente em duas etapas:

1^a) chamada de Matrícula Inicial – coleta dados de escolas, alunos, turmas, gestores e profissionais escolares em sala de aula, incluindo professores de todos os níveis do ensino básico; esses dados refletem a situação das escolas na última quarta-feira do mês de maio (Brasil. MEC, Portaria nº 264, 2007).

2^a) conhecida como Situação do Aluno – coleta informações de rendimento (aprovado ou reprovado) e movimento (transferido, deixou de frequentar ou falecido) dos alunos declarados na Matrícula Inicial, ao final do ano letivo.

O preenchimento do Censo Escolar é obrigatório para todas as escolas públicas e privadas do Brasil (Brasil. MEC, Portaria nº 316, 2007). A fim de realizar a declaração precisa de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, a escola deverá embasar-se em, pelo menos, um dos seguintes documentos comprobatórios:

- Plano de atendimento educacional especializado (AEE);
- Plano educacional individualizado (PEI);
- Avaliação biopsicossocial da deficiência, conforme estabelece a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão); e,
- Laudo médico, segundo as orientações previstas no Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2023.

1.2 Metodologia utilizada para realizar mudanças nos formulários

O planejamento e a organização do Censo Escolar seguem o modelo internacional Generic Statistical Business Process Model (GSBPM), que orienta a coleta, a produção e a divulgação de dados estatísticos, abrangendo todas as etapas do processo (Figura 1). Esse modelo é flexível, uma vez que acomoda tanto mudanças na pesquisa como a coleta, validação e divulgação anual de dados.

As fases que lidam com mudanças na pesquisa geralmente abarcam os estágios iniciais do ciclo de vida estatístico. Isso inclui a identificação de necessidades, a definição de conceitos e a elaboração de planos de coleta. Por outro lado, as fases que envolvem processos já sedimentados refletem a natureza recorrente e periódica do Censo Escolar, o que abrange desde a coleta de dados até a validação, o processamento e a divulgação dos resultados.

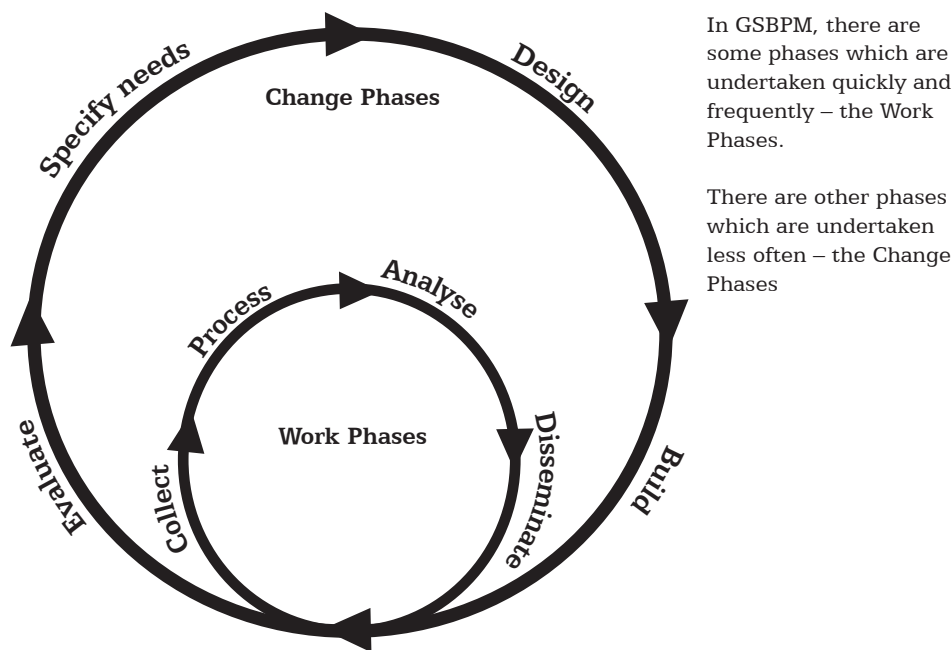


Figura 1 – Generic Statistical Business Process Model (GSBPM)

Fonte: Unece (2019).

A demanda por alterações nos formulários do Censo Escolar pode surgir tanto de fontes externas como internas e ser impulsionada por órgãos do governo federal que buscam informações estatísticas na área educacional. Os principais demandantes são as secretarias do Ministério da Educação, as secretarias estaduais de educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além disso, demandas internas de outras diretorias do Inep ou, até mesmo, de levantamentos da Coordenação do Censo Escolar da Educação Básica podem motivar alterações.

O processo de avaliação das demandas de alteração, ou externas ou internas, começa com uma avaliação inicial da equipe técnica do Inep. Nesse estágio, são identificados pontos importantes, como o conceito do campo a ser alterado, a justificativa para a implementação da mudança, a relação com outras informações coletadas pelo Censo Escolar ou outras pesquisas estatísticas e a contextualização histórica para verificar se a informação já foi coletada anteriormente. Esse processo garante a aderência aos princípios fundamentais e às boas práticas delineadas na Portaria nº 91, de 2 de fevereiro de 2017, que orienta a produção e a divulgação das estatísticas educacionais oficiais produzidas pelo Inep.

Com base na avaliação inicial, é feito o desenho da variável dentro do modelo de formulários, com a definição de como ela será implementada no Sistema Educacenso. Nesse estágio, são estabelecidos detalhes como o tipo de variável (numérica, de texto, de seleção, entre outros), as regras de negócio associadas (obrigatórias, opcionais, dependentes) e as opções de preenchimento.

Um pré-teste é conduzido para avaliar a variável com os respondentes do Censo Escolar. Esse procedimento é crucial para determinar o nível de conhecimento que os respondentes e os usuários do Sistema Educacenso terão para responderem ao item. Além disso, ajuda a avaliar se o conceito do campo pode ser aplicado de maneira uniforme em todas as regiões brasileiras.

Após a validação inicial e o pré-teste, o campo é desenvolvido no Sistema Educacenso e fica pronto para a coleta de dados. Esse processo meticuloso assegura que as alterações nos formulários sejam cuidadosamente planejadas, testadas e implementadas.

2 Campos sobre a educação especial coletados no Censo Escolar

O Censo Escolar coleta dados específicos sobre alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, bem como informações referentes a estratégias de atendimento, profissionais escolares e infraestrutura.

A seguir, destacaremos os principais campos relacionados à educação especial coletados pelo Censo Escolar e as mudanças mais relevantes que ocorreram nos formulários entre 2007 e 2023.

2.1 Formulário de escola

No formulário de escola, uma ampla gama de informações é registrada, abrangendo desde dados básicos de identificação, como nome, endereço e contatos

das instituições, até aspectos mais complexos, como infraestrutura, recursos humanos e organização escolar.

Todos os elementos existentes no formulário de escola podem ser cruzados com os de outros formulários de coleta para a obtenção de informações significativas sobre o atendimento de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. No entanto, alguns campos foram inseridos no formulário de escola especificamente para avaliar questões importantes para esse público, a saber:

- Informações sobre a existência de banheiro acessível adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e sala de recursos multifuncionais para o AEE, coletadas no campo “dependências existentes na escola”.
- Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas da escola.
- Número de salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

É importante destacar que apenas as opções de dependências existentes na escola eram coletadas antes de 2019; os demais campos foram adicionados nesse ano. Isso ocorreu após um projeto de revisão de formulários que começou em 2016, o qual visava atualizar os campos coletados para refletir, de modo mais preciso, a realidade das escolas e fornecer suporte adequado às políticas educacionais. Além disso, foram removidos campos obsoletos que continham informações com baixa relevância, as quais já não representavam características ou equipamentos em uso nas escolas brasileiras, por exemplo, fax e localização da escola na residência de professores e em empresas.

A informação mais significativa que teve modificada sua forma de coleta entre 2018 e 2019 foi o campo “dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida”. Até 2018, era coletada como uma opção no campo “dependências existentes na escola”. No entanto, após reavaliação, optou-se por coletar os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas da escola, bem como o número de salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essa mudança trouxe mais detalhes à informação declarada.

A alteração da opção “dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida” também favorece a pesquisa, porque tira o caráter perceptivo que o usuário precisava ter para preencher a informação de acordo com o conceito apresentado no *Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2023* e coloca a declaração direta de existência ou não dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas da escola (Inep, 2023a).

Para realizar essa alteração, houve uma preocupação quanto à divulgação histórica de informações de acessibilidade da escola, mas os dados que resultaram das mudanças foram mais benéficos para a compreensão da realidade escolar. Para

manter as divulgações de acessibilidade nas escolas, foram propostos novos indicadores ligados à existência ou não da declaração de recursos de acessibilidade.

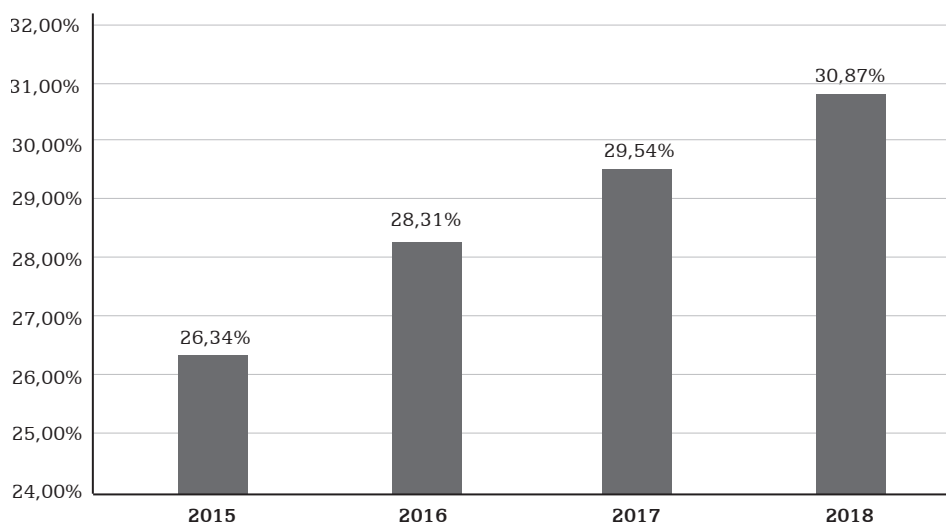


Gráfico 1 – Percentual de escolas em atividade com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida – 2015-2018

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (Inep, 2024a).

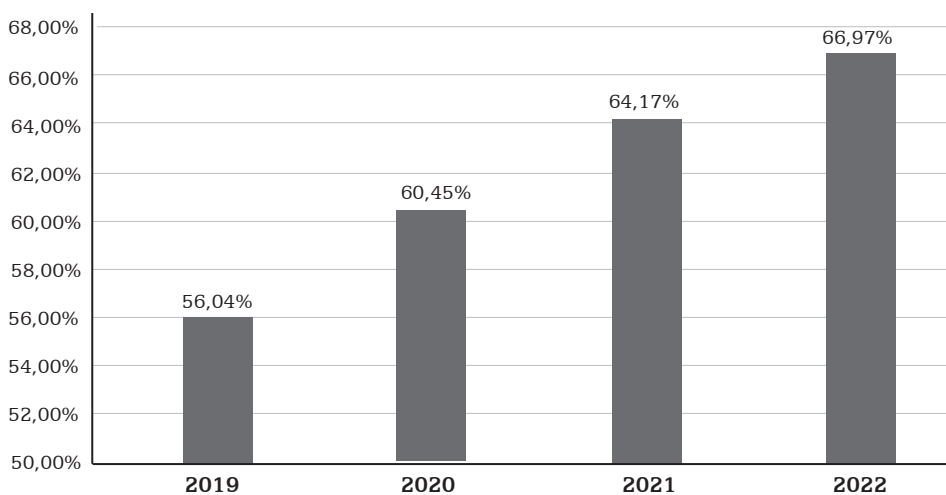


Gráfico 2 – Percentual de escolas em atividade que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual) – 2019-2022

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (Inep, 2024a).

2.2 Formulário de turma

O formulário de turma estruturará informações quanto ao tipo de atendimento a que os alunos público-alvo¹ da educação especial terão acesso, ou seja, nele será identificado se o aluno está vinculado a uma turma regular² ou a uma classe especial.³ Nesse formulário, também teremos as informações de turmas de atendimento educacional especializado, sendo possível identificar as situações em que o aluno terá uma matrícula na classe regular e uma matrícula nas turmas de AEE. Além disso, a partir do Censo Escolar 2022, teve início a coleta das classes com ensino desenvolvido com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua (bilíngue para surdos).

É fundamental destacar que a coleta do formulário de turma acompanhou o histórico das políticas de educação inclusiva no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) representa um marco transformador no cenário educacional do atendimento de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação (Brasil. MEC, 2008). Desse modo, a partir do Censo Escolar 2009, iniciou-se a coleta de informações do AEE e ampliou-se a divulgação de informações sobre os alunos público-alvo da educação especial incluídos em classes comuns do ensino regular, contrapondo-se aos alunos que estudavam em classes ou escolas especiais.

170

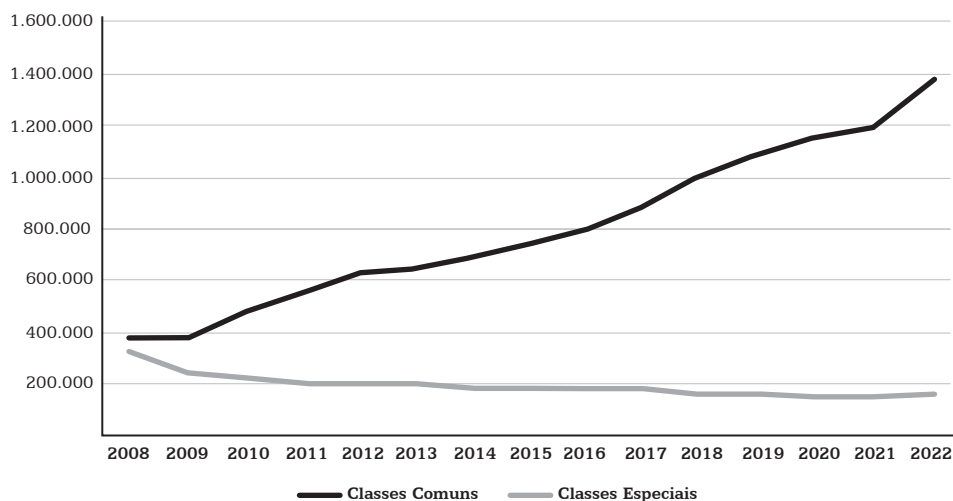


Gráfico 3 – Histórico de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no Censo Escolar – 2008-2022

Fonte: Elaboração própria com base nas *Sinopses estatísticas* (Inep, 2024b).

¹ Art. 1º, § 1º "(...) considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação" (Brasil. Decreto nº 7.611, 2011).

² Na turma regular, o aluno com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação realiza a escolarização juntamente com alunos sem deficiência, ou seja, inserido nas classes comuns, conforme prevê a PNEEPEI de 2008.

³ Nas classes ou escolas especiais/especializadas, os alunos realizam atividades apenas com outros alunos com deficiência.

Assim, o Censo Escolar desempenhou um papel fundamental ao oferecer informações que permitem monitorar e avaliar o progresso dessa política. Esses dados demonstraram ser indicadores cruciais para medir o alcance da política e identificar áreas de melhoria (Gráfico 3).

2.3 Formulário de aluno

Dentre os campos coletados no Censo Escolar, destacam-se aqueles voltados para a identificação e a caracterização dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, os quais constam no formulário de aluno. Na Figura 2 é exposto o rol de deficiências, TEA e altas habilidades ou superdotação, coletados no formulário de aluno no Censo Escolar 2023.

12 – Aluno(a) com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
12a –Tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação		
Deficiência	Transtorno do espectro autista	Altas habilidades/superdotação
<input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Visão monocular <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Transtorno do espectro autista	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/superdotação

Figura 2 – Formulário de aluno 2023 campos que identificam o aluno com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação

Fonte: Inep (2024a).

A classificação dos tipos de deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação teve alterações significativas desde que esse formulário foi criado em 2007. As modificações realizadas visaram adequar a coleta aos termos e às legislações vigentes (Quadro 1).

Apesar das alterações de nomenclatura empreendidas nesse campo, ao analisar a série histórica das informações coletadas, o crescente número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação se mantém constante e se destaca no percentual gerado em relação ao total de matrículas (Gráfico 4).

Ainda no formulário de aluno, a partir de 2013, iniciou-se a coleta sobre informações dos recursos de acessibilidade necessários para uso do aluno na realização das avaliações do Inep, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Posteriormente, em 2019, após a revisão dos formulários que ocorreu em 2018, com inúmeras discussões que envolveram Ministério da Educação, profissionais da área da educação especial e outros órgãos, a coleta desse campo foi ampliada, passando a considerar, também, os recursos necessários para uso dos alunos em sala de aula.

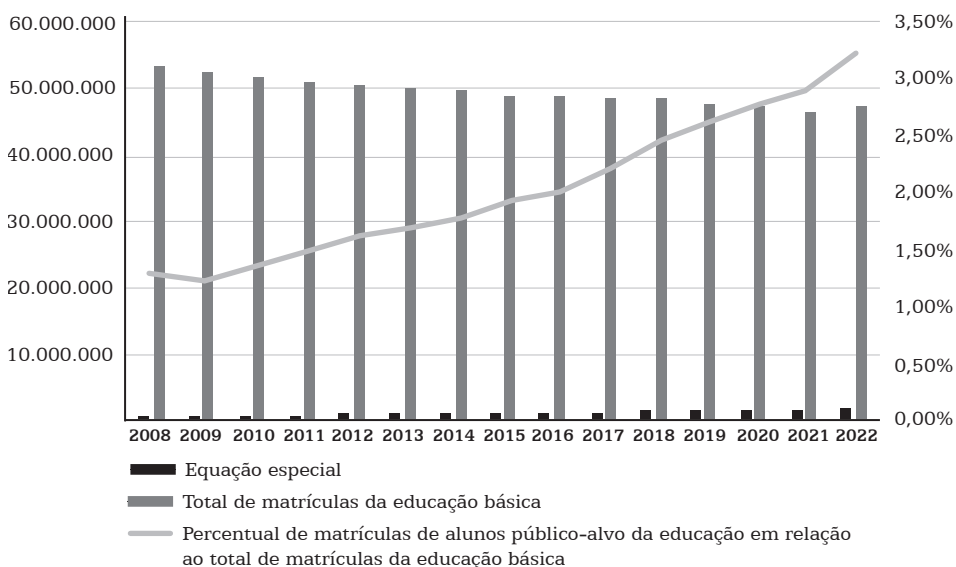


Gráfico 4 – Percentual de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em relação ao total de matrículas da educação básica – 2007-2022

Fonte: Elaboração própria com base nas *Sinopses estatísticas* (Inep, 2024b).

12b – Recursos para uso do(a) aluno(a) em sala de aula e para participação em avaliações do Inep (Saeb)			
<input type="checkbox"/> Auxílio leitor	<input type="checkbox"/> Tradutor-intérprete de Libras	<input type="checkbox"/> Prova superampliada (Fonte 24)	<input type="checkbox"/> Prova em Vídeo Libras
<input type="checkbox"/> Auxílio transcrição	<input type="checkbox"/> Leitura labial	<input type="checkbox"/> CD com áudio para deficiente visual	<input type="checkbox"/> Material didático e prova em Braille
<input type="checkbox"/> Guia-intérprete	<input type="checkbox"/> Prova ampliada (Fonte 18)	<input type="checkbox"/> Prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos e deficientes auditivos	<input type="checkbox"/> Nenhum

Figura 3 – Formulário de aluno – recursos para uso do aluno em sala de aula e para avaliações do Inep (Saeb) – 2003

Fonte: Inep (2024a).

Por fim, em 2019, o formulário de aluno passou a coletar informações individuais sobre o tipo de AEE, permitindo a verificação entre o tipo de deficiência e o tipo de AEE realizado pelo aluno. No entanto, algumas dificuldades foram apresentadas nessa mudança, em virtude da familiaridade dos usuários com a coleta anterior, que agrupava informações de tipo de AEE por turma. Superar esse modelo antigo é essencial para avançar na qualidade das informações sobre o atendimento prestado a cada aluno com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação.

2.4 Formulários de profissional escolar em sala de aula e de gestor escolar

O formulário de profissional escolar em sala de aula passou a coletar informações de profissionais escolares com deficiência apenas em 2012, sendo que o rol de deficiências foi ampliado e se igualou ao coletado pelo formulário de aluno apenas em 2019. Nesse ano teve início a coleta de dados gestor escolar, que já trouxe para o seu cadastro o mesmo rol de deficiências do formulário de aluno. Desse modo, a coleta de pessoa física foi harmonizada entre aluno, gestor e profissional escolar.

Quadro 1 – Alterações do campo que identifica o aluno com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação – 2007-2023

Nome campo	2007	2008	2009-2011	2011-2018	2019-2022	2023
Tipo de necessidade educacional especial	<p>1 - Cegueira</p> <p>2 - Baixa Visão</p> <p>3 - Surdez</p> <p>4 - Deficiência Auditiva</p> <p>5 - Surdocegueira</p> <p>6 - Deficiência física</p> <p>7 - Deficiência mental</p> <p>8 - Transtornos invasivos do desenvolvimento</p> <p>9 - Síndrome de Down</p> <p>10 - Deficiência múltipla</p> <p>11 - Altas habilidades/ superdotação</p>	<p>1 - Cegueira</p> <p>2 - Baixa Visão</p> <p>3 - Surdez</p> <p>4 - Deficiência Auditiva</p> <p>5 - Surdocegueira</p> <p>6 - Deficiência física</p> <p>7 - Deficiência mental</p> <p>8 - Transtornos globais do desenvolvimento</p> <p>9 - Síndrome de Down</p> <p>10 - Deficiência múltipla</p> <p>11 - Altas habilidades/ superdotação</p>	<p>1 - Cegueira</p> <p>2 - Baixa Visão</p> <p>3 - Surdez</p> <p>4 - Deficiência Auditiva</p> <p>5 - Surdocegueira</p> <p>6 - Deficiência física</p> <p>7 - Deficiência mental</p> <p>10 - Deficiência múltipla</p> <p>11 - Altas habilidades/ superdotação</p> <p>12 - Autismo Clássico</p> <p>13 - Síndrome Asperger</p> <p>14 - Síndrome de Rett</p> <p>15 - Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)</p>	<p>1 - Cegueira</p> <p>2 - Baixa Visão</p> <p>3 - Surdez</p> <p>4 - Deficiência Auditiva</p> <p>5 - Surdocegueira</p> <p>6 - Deficiência física</p> <p>7 - Deficiência mental</p> <p>10 - Deficiência múltipla</p> <p>11 - Altas habilidades/ superdotação</p> <p>12 - Autismo Clássico</p> <p>13 - Síndrome Asperger</p> <p>14 - Síndrome de Rett</p> <p>15 - Transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)</p>	<p>1 - Cegueira</p> <p>2 - Baixa Visão</p> <p>3 - Surdez</p> <p>4 - Deficiência Auditiva</p> <p>5 - Surdocegueira</p> <p>6 - Deficiência física</p> <p>7 - Deficiência mental</p> <p>10 - Deficiência múltipla</p> <p>11 - Altas habilidades/ superdotação</p> <p>16 - Transtorno de espectro autista</p>	<p>1 - Cegueira</p> <p>2 - Baixa Visão</p> <p>3 - Surdez</p> <p>4 - Deficiência Auditiva</p> <p>5 - Surdocegueira</p> <p>6 - Deficiência física</p> <p>7 - Deficiência mental</p> <p>10 - Deficiência múltipla</p> <p>11 - Altas habilidades/ superdotação</p> <p>16 - Transtorno de espectro autista</p> <p>17 - Visão Monocular</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos formulários do Censo Escolar (Inep, 2024a).

Dentre as informações cadastrais coletadas para o profissional escolar e o gestor escolar, destacam-se as de escolaridade e formação continuada. No campo “Outros cursos específicos (formação continuada de no mínimo 80 horas)”, no rol de opções, ressalta-se a formação continuada em educação especial.

No entanto, ganha ênfase na coleta de informações dos profissionais escolares em sala de aula o tipo de função que exercem na escola. Ao longo dos últimos anos, assim como houve avanços nas políticas e fortalecimento de profissionais atuantes com o público-alvo da educação especial, o rol de funções na coleta do Censo Escolar também se ampliou após a revisão dos formulários e passou a contemplar, além do tradutor e intérprete de libras, para pessoas com deficiência auditiva, que já fazia parte da coleta, o guia-intérprete, para pessoas com surdocegueira; e o profissional de apoio escolar, para alunos com deficiência (Brasil. Lei nº 13.146, 2015).

Salienta-se que o professor de AEE é cadastrado como “docente” nas funções que exerce na sala de aula e, em seguida, vinculado às turmas nas quais leciona. Logo, para se ter a informação sobre os professores de AEE, é necessário cruzar com as informações do formulário de turma.

3 Controle de qualidade das informações coletadas

O Inep desempenha diversas atividades para assegurar a consistência e a confiabilidade dos dados coletados pelo Censo Escolar. No Sistema Educacenso, são implementadas críticas de consistência que detectam erros de declaração, impedindo o usuário de prosseguir com o preenchimento. Essas críticas abrangem situações como turmas de AEE sem alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação; alunos com idade incompatível com a etapa de ensino; campos não informados, entre outras. Além disso, existem críticas de aviso para situações que podem indicar possíveis erros, mas que não impedem o preenchimento, como alunos cadastrados pela primeira vez no Sistema Educacenso e vinculados a turmas de ensino fundamental ou médio; divergência entre o município de residência do aluno e o município da escola; alunos com múltiplas deficiências, TEA e altas habilidades ou superdotação, entre outras.

O Sistema Educacenso disponibiliza relatórios que permitem aos respondentes acompanharem o preenchimento e conferirem os dados declarados. Além disso, o Inep gera relatórios enviados às coordenações estaduais do Censo Escolar durante o período de coleta, destacando situações que podem indicar possíveis erros de declaração. Algumas dessas situações requerem correção obrigatória ou justificativa ao Inep. Exemplos desses relatórios incluem: relatório de alunos com matrícula exclusiva de AEE⁴ e alertas sobre a compatibilidade da deficiência do aluno com o tipo de AEE.

⁴ Alunos com matrícula exclusiva de AEE, ou seja, sem matrícula de escolarização, são desconsiderados nas estatísticas finais oficiais do Censo Escolar e não recebem os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Os alunos público-alvo da educação especial devem ter matrícula de escolarização e realizar o AEE no contraturno escolar, de acordo com as normativas legais. Para o Sistema Educacenso, a única exceção é para aqueles que estudam em tempo integral e que podem sair durante as atividades para realizar o AEE.

O Inep tem fortalecido a integração com as instâncias administrativas envolvidas na execução do Censo Escolar por meio de encontros técnicos, assistência técnica e recursos para modernização dos equipamentos nas secretarias estaduais de educação. Também implementa ações de aprimoramento dos materiais de apoio utilizados no Censo Escolar. Isso abarca a criação de tutoriais detalhados e orientações claras para os respondentes, de forma a esclarecer dúvidas e evitar equívocos durante o preenchimento dos formulários. Há, ainda, uma revisão periódica dos conceitos e das instruções presentes nos materiais, a fim de mantê-los alinhados às melhores práticas e às legislações vigentes.

Cabe mencionar que o Inep também atua na avaliação de denúncias sobre possíveis irregularidades no Censo Escolar, bem como realiza a verificação *in loco* de municípios que se enquadram no Mapa de risco (Inep. Portaria nº 503, 2018).

É importante destacar que, embora haja uma série de medidas para garantir a coerência das informações, a fidedignidade dos dados depende, em grande parte, dos declarantes, que são os diretores e dirigentes das escolas. A responsabilidade de garantir a veracidade das informações declaradas é destacada pela Portaria MEC nº 316, de 4 de abril de 2007, cabendo às escolas o papel central de realizar a declaração de forma fiel à realidade, utilizando como base a documentação comprobatória disponível.

4 Desafios enfrentados na coleta da educação especial

Embora o Inep realize diferentes atividades que visam manter um processo metodológico adequado para retratar as informações da educação especial, ainda existem diversos desafios que, muitas vezes, estando além do aspecto metodológico da pesquisa, também se relacionam com a realidade da execução da política da educação especial nas escolas brasileiras. A seguir, traremos alguns pontos de reflexão.

4.1 Diversidade das condições educacionais

Uma ampla gama de condições e necessidades educacionais inclui transtornos funcionais, neurológicos, sensoriais, entre outros. Cada uma dessas condições pode demandar abordagens de ensino e suporte diferentes, porém, tais situações não são identificadas como público-alvo da educação especial. Panta (2017) evidencia uma discussão sobre como as crianças com transtornos funcionais são apresentadas pela legislação que norteia a educação especial, bem como destaca as orientações quanto ao preenchimento do Censo Escolar, e ressalta que as

disparidades em definições de público-alvo, nomenclaturas e diagnósticos podem influenciar o olhar aos alunos que necessitam do AEE na escola, uma vez que nem todos os profissionais que irão trabalhar neste setor têm a mesma formação ou a mesma ideologia a respeito do seu papel como Educador Especial. (Panta, 2017, p. 32).

Essa discussão demonstra que o atendimento às crianças com transtornos funcionais nas escolas e a política de financiamento do público-alvo da educação especial prevista na legislação nacional reforçam os diferentes entendimentos quanto a como esse público pode ou não ser representado no Censo Escolar.

4.2 *Modelo médico versus modelo social da deficiência*

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram submetidas a diversas práticas de exclusão e opressão, tendo seu direito à participação negado em várias esferas da vida, como a social, cultural, política e educacional. A educação brasileira tem revelado a dicotomia entre a deficiência e a educação, em muitos casos, inconciliáveis. No entanto, na contramão do processo de exclusão educacional desses sujeitos, emergiram diversos movimentos sociais nacionais e internacionais que defendem os direitos das pessoas com deficiência, sobretudo, o educacional, assegurado na Constituição Federal de 1988. Assim sendo, pensar a educação na perspectiva democrática é pensá-la para todos e todas, com ou sem deficiência, pois ela constitui um direito humano e fundamental (Rocha, 2009).

A questão central do debate sobre a deficiência remete à discriminação e à opressão sofridas por esses sujeitos e à ideia naturalizada de normalidade dos corpos. Sendo assim, os indivíduos considerados “fora” desse “padrão de normalidade” seriam “anormais”, fora da curva de um padrão estético aceitável, “desviantes da norma” (Goffman, 1988; Velho, 2003). No entanto, a sociedade estabelece normas que, se descumpridas, constituem o desvio.

Nesse sentido, faz-se mister compreender que o desvio e o estigma não são um “traço” de caráter individual, mas uma construção histórica, cultural e coletiva. Cabe destacar os estudos sobre deficiência disseminados no Brasil pela antropóloga Débora Diniz, dentre outros autores, que também “põem em xeque” essa perspectiva e revelam a deficiência como um processo de construção social. A publicação do artigo *Modelo social da deficiência: a crítica feminista* (Diniz, 2003) foi um marco fundamental para a difusão desse modelo em nosso País.

De acordo com Diniz (2012, p. 15), “para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos”. Nesse sentido, a deficiência impõe ao indivíduo a “culpa” pelo desvio apresentado pelo seu corpo e, conseqüentemente, a responsabilidade, desse mesmo indivíduo, em “não conseguir” participar das diversas esferas da vida humana, inclusive a educacional. Em contraposição, o modelo social da deficiência traz a responsabilidade para a sociedade e para sua transformação, que é fundamental para a transposição das barreiras sociais, culturais, atitudinais, físicas/arquitetônicas, metodológicas, entre outras. Essas barreiras, sim, impedem a plena participação dos indivíduos com deficiência na vida cotidiana em todas as suas dimensões (Rocha, 2021). À vista disso, o modelo social da deficiência se contrapõe inexoravelmente ao modelo médico, conforme relata Diniz (2012, p. 19):

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema

deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado.

A discussão dos modelos médico e social da deficiência é reforçada nos documentos administrativos utilizados como referência para a declaração do Censo Escolar, que por vezes estão atrelados às categorizações prescritas nos laudos médicos e que, muitas vezes, não se correlacionam com as categorizações previstas no Censo Escolar, o qual apresenta um rol genérico para tentar englobar todos os cenários de condições que possam gerar deficiências com impacto na formação escolar.

4.3 Documentação comprobatória

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 janeiro de 2018, instituiu diretrizes operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino em todo o território nacional, inclusive quanto às informações de tipo de deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação (Brasil. CNE. CEB, 2018). É importante destacar que essa resolução foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), posteriormente à constatação identificada pelo Inep na Pesquisa de Controle de Qualidade 2017, a qual tinha como objetivo principal a avaliação da fidedignidade das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica sobre o número de matrículas e sobre a formação dos docentes.

A Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017 (Inep, 2018b) revelou que o envolvimento das escolas em programas de treinamento, o método de armazenamento de dados dos alunos e a implementação de sistemas de gestão escolar têm impactos positivos na qualidade das informações fornecidas ao Censo Escolar. Ao revisar os registros dos alunos declarados no Censo Escolar 2017, constatou-se que 96,8% possuíam ficha de matrícula ou algum documento de identificação nas escolas (94,8% possuíam ambos). Na rede pública, a falta de ambos os documentos é mais comum em comparação com a rede privada, refletindo diferentes práticas adotadas pelas escolas no que diz respeito ao registro acadêmico dos alunos. Essas discrepâncias são influenciadas pela organização e atualização dos registros físicos, bem como pelo uso de tecnologias modernas na gestão das atividades escolares.

A Pesquisa de Controle de Qualidade 2017 não avaliou as documentações necessárias para a declaração dos alunos público-alvo da educação especial, porém, os percentuais apresentados já apontaram a importância da documentação escolar e como ainda existem instituições escolares que precisam aperfeiçoar os sistemas de registro de documentações administrativas.

4.4 Sensibilidade das informações

Dados relacionados à educação especial muitas vezes estão ligados a informações sensíveis sobre os alunos, incluindo suas condições de saúde, deficiências

e necessidades específicas. A coleta e o compartilhamento dessas informações exigem uma abordagem cuidadosa para proteger a privacidade dos alunos e de suas famílias. A publicação da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) destaca a sensibilidade do tratamento dessas informações e os desafios para as instituições públicas de ensino, que devem garantir o cumprimento e a conformidade ao regramento vigente (Brasil. Lei nº 13.709, 2018). Além disso,

ao considerar que instituições de ensino tratam dados sensíveis de estudantes, servidores e terceirizados, é imprescindível levantar que dados são coletados e para qual finalidade, certificar-se se esta coleta tem embasamento legal e quais deles precisarão de consentimento do titular. Essa ação demandará revisões em documentos e implementação de novos termos de consentimento necessários para assegurar o cumprimento da LGPD. (Barbosa *et al.*, 2021, p. 2120-2121).

Nesse contexto, a informação sobre os alunos público-alvo da educação especial ganha atenção. O modo como as instituições estão atuando para superar esses desafios é ainda incipiente, e isso pode ou não impactar as declarações das informações no Censo Escolar.

4.5 Número de profissionais com formação específica

É crucial contar com profissionais qualificados para avaliar, elaborar planos educacionais e registrar as informações dos alunos que constituem o público da educação especial. Também é essencial que haja profissionais capacitados para ler esses documentos e preenchê-los corretamente no Censo Escolar.

No entanto, em 2022, apenas 5,8% dos profissionais escolares em sala de aula possuíam formação continuada em educação especial. Esse dado reforça a necessidade de capacitação dos profissionais para atuarem com o público-alvo dessa modalidade.

Considerações finais

No contexto educacional contemporâneo, o Censo Escolar desempenha um papel crucial na compreensão e no aprimoramento do sistema educacional como um todo. Isso é particularmente evidente quando se trata da educação especial, em que as informações coletadas são fundamentais para a elaboração de políticas públicas inclusivas e eficazes. Neste texto, exploramos a coleta de dados relacionados à educação especial no Censo Escolar, abordando não apenas a metodologia empregada, mas, também, as estratégias de controle de qualidade da informação e os desafios inerentes a esse processo.

A abordagem metodológica da coleta revela como as informações são capturadas, organizadas e relatadas, o que inclui a estruturação de campos específicos para acomodar dados sobre alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. Além disso, destacamos as estratégias de atualização dos formulários do Censo Escolar para refletir a dinâmica das escolas como garantia para o alinhamento dos dados com a realidade em constante evolução.

A qualidade da informação coletada é primordial, portanto, analisamos as estratégias implementadas para controlar e assegurar a exatidão dos dados. Isso visa garantir a confiabilidade das análises e conclusões derivadas desses dados, abordando questões críticas sobre como a integridade dos dados é mantida e como os erros e as inconsistências são mitigados.

No entanto, apesar dos avanços alcançados, a coleta de dados relacionados à educação especial no Censo Escolar ainda enfrenta desafios consideráveis. A diversidade das condições educacionais, as variações nas interpretações conceituais, a falta de documentação comprobatória nas escolas e a sensibilidade das informações são obstáculos que podem dificultar a coleta precisa e ampla.

Ao destacar esses desafios, buscamos promover uma visão sobre as dificuldades enfrentadas tanto pelos responsáveis pelo preenchimento das informações durante a coleta quanto pelos pesquisadores na análise de dados no contexto da educação especial. Reconhecer esses desafios é o primeiro passo para superá-los e aprimorar ainda mais o processo de coleta, tornando-o mais exato e abrangente.

Referências bibliográficas

BARBOSA, T. S.; LOPES, J. M.; PIAU, D. N. D.; SILVA, M. S. A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) nas instituições públicas de ensino: possíveis impactos e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROPRIEDADE INTELECTUAL, 7., 2021, Aracaju. *Anais...* Aracaju: API, 2021. Disponível em: <<https://www.api.org.br/conferences/index.php/ENPI2021/ENPI2021/paper/view/1455/768>>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 abr. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

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, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Alterada pela Lei nº 13.853, de 8 de julho de 2019, para dispor sobre a proteção de dados pessoais e para criar a Autoridade Nacional de Proteção de Dados (...). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Seção 1, p. 59.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 15 de janeiro de 2018. Institui diretrizes operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino em todo o território nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2018. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 264, de 26 de março de 2007. Institui o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica, com o objetivo de estabelecer a data de referência das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 mar. 2007a. Seção 1, p. 100.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 316, de 4 de abril de 2007. Orienta a realização do Censo Escolar da Educação Básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2007b. Seção 1, p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2014-pdf/15898-nott04-secadi-dpee-23012014>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, DF, n. 28, p. 1-8, jul. 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos, 324).

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília, DF: Letras Livres; Editora UnB, 2010. p. 97-116.

DINIZ, D.; SANTOS, W. Deficiência e direitos humanos: desafios e respostas à discriminação. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília, DF: Letras Livres; Editora UnB, 2010. p. 9-17.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 91, de 2 de fevereiro de 2017. Torna público

os princípios fundamentais e boas práticas que orientam a produção e divulgação das estatísticas educacionais oficiais produzidas pelo Inep. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 fev. 2017. Seção 1, p. 14.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 503, de 11 de junho de 2018. Estabelece os procedimentos para a realização anual da verificação *in loco* do Censo Escolar da Educação Básica; institui o mapa de riscos e a taxa de risco do Censo escolar e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jun. 2018a. Seção 1, p. 73.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Resumo executivo: pesquisa de controle de qualidade do Censo Escolar 2017*. Brasília, DF: Inep, 2018b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2023: 1ª etapa da coleta*. Brasília, DF: Inep, 2023a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Glossário da educação especial: Censo Escolar 2023*. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2023/8/pdf/00430675.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Censo escolar da educação básica: microdados*. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 23 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Sinopses estatísticas da educação básica*. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 23 maio 2024.

PANTA, B. G. Z. Problemas de aprendizagem na educação especial e no AEE: uma análise sobre as políticas públicas e formação de educadores especiais. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (Org.). *Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Santa Maria, RS: UFSM, 2017. p. 15-35.

ROCHA, S. T. *Educação e formação de professores: as contradições da inclusão na escola pública*. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

ROCHA, S. T. *Panorama da educação especial: o que revelam os dados do Censo Escolar no Brasil e no Distrito Federal*. 2021. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estatística e Avaliação Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE (UNECE). *Generic Statistical Business Process Model (GSBPM)*. [S. l., 2019]. Available in: <<https://statswiki.unece.org/display/GSBPM/GSBPM+v5.0>> Access in: Aug. 2023.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: VELHO, G. (Org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 11-28.

Ana Gabriela Gomes Aguiar, mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), é Técnica em Informações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

ana.aguiar@inep.gov.br

Sabrina Trica Rocha, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, é Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

sabrina.rocha@inep.gov.br

Recebido em 29 de setembro de 2023

Aprovado em 26 de março de 2024

El asesoramiento a docentes en relación con el alumnado con dificultades de lenguaje por parte de los servicios educativos

Elisabet Barnils Castany

Marta Gràcia

183

Resumo

Los docentes en relación con el alumnado con dificultades de lenguaje reciben asesoramiento por parte de dos servicios educativos – el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico y el Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos. En esta investigación cualitativa participaron dos expertos en asesoramiento de lenguaje, las directoras de los dos servicios educativos de un territorio concreto y nueve psicopedagogos. La recogida de datos ha consistido, por un lado, en entrevistas a expertos asesores en lenguaje y directores de servicios educativos y, por otro, en el envío de cuestionarios digitalizados a psicopedagogos de estos servicios educativos. Los resultados indican que existe margen de mejora en relación con el asesoramiento a los centros educativos en el ámbito del lenguaje, en la organización del proceso y en la elaboración de un plan de intervención. Se presenta un conjunto de propuestas de mejora. La principal conclusión es que el asesoramiento debe partir de las necesidades detectadas por los profesionales del centro y trabajar en colaboración con este y con las familias de inicio a fin del proceso.

Palabras clave: profesionales de la educación; lengua y educación; escuela-institución; familia; Cataluña (España).

Abstract

Counselling for teachers regarding students with language difficulties by the educational services.

Teachers assisting students with language difficulties receive counseling through two educational services: the Professional Counseling Scale and the Educational Resource Center for the Hearing Impaired. Two experts in linguistic advice, the directors of the two educational services of a specific territory and nine educational psychologists participated in this qualitative research. Initially, data collection consisted of conducting interviews with expert language advisors and directors of educational services and, subsequently, of sending digitized questionnaires to educational psychologists in educational services. The results indicate that there is margin for improvement in relation to advising educational centers in the field of language, in the organization of the process and in the elaboration of an intervention plan. A set of proposals for improvement was presented. The main conclusion is that counseling should stem from the needs detected by the center's professionals and work in collaboration with both the centers and the families from the beginning to the end of the process.

Keywords: education professionals; language and education; school-institution; family; Catalonia (Spain).

Resumo

Aconselhamento aos professores em relação aos alunos com dificuldades linguísticas por parte dos serviços educativos

Os professores que atendem alunos com dificuldades de linguagem recebem aconselhamento de dois serviços educacionais – a Escala de Aconselhamento Profissional e o Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos. Participaram desta investigação qualitativa dois especialistas em aconselhamento linguístico, as diretoras dos dois serviços educativos de um determinado território e nove psicopedagogos. O procedimento de coleta de dados consistiu, por um lado, na realização de entrevistas com consultores linguísticos especializados e diretores de serviços educativos e, por outro, no envio de questionários digitalizados a psicopedagogos de serviços educativos. Os resultados indicam que há espaço para melhorias em relação ao aconselhamento nos centros educativos na área da linguagem, na organização do processo e no desenvolvimento de um plano de intervenção. Um conjunto de propostas de melhoria foi apresentado. A principal conclusão é que o aconselhamento deve basear-se nas necessidades detectadas pelos profissionais do centro e trabalhar em colaboração com as famílias do início ao fim do processo.

Palavras-chave: profissionais da educação; língua e educação; instituição-escola; família; Catalunha (Espanha).

Introducción

Los centros escolares constituyen el segundo contexto, después del familiar, donde los niños encuentran un espacio de socialización (Sarramona, 2001). Es en ellos donde podemos observar el uso del lenguaje y sus distintas funciones. La escuela es fundamental en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje de todos los niños, ya que a través de la interacción con otros niños y maestros tienen la oportunidad de vivir experiencias diversas en relación con contenidos y actividades variadas en torno al uso del lenguaje.

En un grupo-clase, algunos alumnos pueden presentar dificultades específicas en el ámbito lingüístico y comunicativo, por lo que pueden necesitar diferentes apoyos en el aula y una intervención especializada. En el marco educativo catalán, estos apoyos los proporciona la red de profesionales de los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (Creda). En cuanto al plan de actuación del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), proporciona apoyo, asesoramiento y orientación en la labor del docente y asesoramiento puntual al alumnado con dificultades de lenguaje. El EAP y el Creda son servicios educativos multidisciplinares externos al centro escolar dentro de la red pública de servicios que intervienen en la variabilidad de los alumnos. Los profesionales del EAP, junto a la inspección educativa, son los encargados de proponer los apoyos educativos que precisen los diferentes alumnos que presentan necesidades educativas. El Creda es un determinado servicio educativo que fornece respuesta a los alumnos que pueden presentar dificultades específicas en el ámbito lingüístico y comunicativo.

El proceso se inicia en el mismo centro cuando una maestra comunica a su equipo docente sus observaciones en torno a un niño que muestra posibles dificultades de lenguaje. Esta información la recoge el coordinador de ciclo o el miembro del equipo directivo que media la reunión y se traslada a la Comisión de Atención Educativa Inclusiva (Caei). Es el psicopedagogo del EAP, participante de la Caei, quién realiza una observación directa en el entorno del grupo-clase y una individual para valorar qué tipo de asesoramiento necesita el centro y si es necesario pedir un asesoramiento más específico por parte del Creda. En caso de que el psicopedagogo del EAP valore que es necesario iniciar una demanda de asesoramiento al Creda, recoge información del caso y de su contexto escolar para traspasarlo a este equipo.

El objetivo de este estudio es la voluntad de mejora en la atención a la diversidad de alumnos que presentan dificultades de lenguaje durante su proceso de adquisición de lenguaje oral. Este artículo no pone el foco exclusivamente en la mejora de la distribución de los soportes del centro escolar, sino en la revisión y propuesta de asesoramiento de estos dos servicios educativos trabajando colaborativamente con el equipo docente del centro. Otros autores han hecho revisión de la red profesional de su contexto y exponen que falta una organización en los servicios de intervención de lenguaje en el contexto educativo y una desinformación en el contexto familiar por parte de los profesionales (McGregor, 2020).

La adquisición y el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva interactiva, constructivista y eco-funcional

La adquisición del lenguaje de un niño nace en un espacio social y compartido por adultos y niños en el que tiene lugar un proceso interactivo entre adultos competentes y aprendices progresivamente más competentes; un espacio en el que entran en juego la participación del niño y la intervención adaptada del adulto. Desde la visión socioconstructivista, para el desarrollo del lenguaje es necesaria la participación activa del niño en las oportunidades y experiencias que le proporciona el adulto, tanto en el contexto del aula y de la escuela como en casa y en otros contextos. El rol del adulto es facilitar la adquisición de lenguaje del niño adaptándose a su nivel en la interacción y ofreciendo estímulos y apoyos para su mejora (Gràcia; Galván-Bovaira; Sánchez-Cano; Vega; Vilaseca; Rivero, 2015).

Desde esa concepción del desarrollo del lenguaje, el asesoramiento a maestros, basado en la intervención naturalista, contribuye a mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños. Esta intervención se lleva a cabo en el contexto natural en el que los niños interactúan entre ellos y con las personas habituales de su entorno (Gràcia; Sánchez-Cano, 2022). Los padres y maestros utilizan estas ayudas en situaciones de la vida cotidiana de forma intensiva, no planificada y ni siquiera intencional. La reconversión de estas ayudas en estrategias de intervención intencional es el núcleo de la intervención naturalista (Gràcia *et al.*, 2015).

186

En España, el reciente Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, es una apuesta más hacia el proceso de la inclusión de todo el alumnado en las escuelas ordinarias. En el marco de un sistema educativo inclusivo existe un acuerdo en la necesidad de progresar de las prácticas tradicionales centradas en los problemas que presentan los alumnos, a la priorización de la eliminación de barreras del aprendizaje y en la mejora y el enriquecimiento de las oportunidades para todos en el entorno escolar. Esta es la perspectiva que adoptan los modelos basados en los sistemas de apoyo de niveles diferenciados (Ebbels *et al.*, 2019; Gràcia; Sánchez-Cano, 2022).

Hasta ahora, la solicitud de asesoramiento a los servicios educativos siempre se había realizado como medida adicional o intensiva para aquellos alumnos con mayor necesidad de apoyo. Cada vez más profesionales plantean la necesidad de que sea una medida universal del centro y atender a todo el alumnado escolarizado.

Asesoramiento psicopedagógico

A continuación, se presentan tres modelos de asesoramiento psicopedagógicos coherentes con la perspectiva que se acaba de revisar y complementarios entre ellos. Lago y Onrubia (2011) proponen un modelo de asesoramiento colaborativo para aportar reflexiones a los equipos docentes de centros educativos que quieran mejorar

su práctica. Según los autores, la función principal del asesoramiento es promover un cambio en las prácticas educativas partiendo de un equipo docente que presente capacidad de ser flexible para gestionar y aceptar las mejoras (Onrubia; Minguela, 2020).

El modelo de "Respuesta a la Intervención" (*Response To Intervention, RTI*) (Bradley; Danielson; Doolittle, 2005) es una metodología que contribuye a dar respuesta a las dificultades de aprendizaje y atención de los aprendices. Mediante la evaluación continua de los conocimientos adquiridos, el modelo RTI facilita al docente información periódica sobre el progreso de todos sus alumnos. La RTI es un proceso metodológico que consta de tres fases o niveles diferenciados. En la primera, que implica a todo el alumnado, el profesorado propone aprender una serie de contenidos de aprendizaje y, posteriormente, evalúa el progreso académico de todos los participantes, por lo que se considera una medida universal. En la segunda, el docente ayuda, en grupos reducidos, a aquellos estudiantes que no han consolidado los conocimientos básicos (medida adicional). Por último, la tercera y última fase está pensada para desarrollar planes de aprendizaje más específicos adecuados a las necesidades individuales de los alumnos que, durante la acción, tampoco han interiorizado aquellos contenidos que el profesor ha querido transmitir, entendiendo esta medida como intensiva (Bradley; Danielson; Doolittle, 2005).

El principal objetivo de la RTI es favorecer la discusión interprofesional para la mejora del trabajo en red, poniendo de relieve las evidencias disponibles en relación con la eficacia de la intervención y los roles de los *Speech and Language Therapists* (SLT). Este modelo indica que los SLT deben tener una formación y habilidades suficientes diferenciadas de otros profesionales del centro.

El modelo RTI se asemeja al modelo por niveles que se utiliza en Cataluña en torno a las medidas y apoyo para un marco inclusivo escolar:

- 1) intervenciones universales que se ofrecen a todos los niños;
- 2) intervenciones dirigidas a niños con debilidades o vulnerabilidades lingüísticas;
- 3a) intervenciones dirigidas a niños con dificultades leves que necesitan de un soporte más específico, intervención indirecta entregada por personas que no son SLT (formatos, acompañados y supervisados por SLT);
- 3b) intervenciones dirigidas a niños con dificultades más graves que necesitan de un apoyo más intensivo, intervención directa por un SLT.

Según el modelo, en todos los niveles, los SLT deberían trabajar en colaboración con las familias, los servicios de salud y educación, con un enfoque dirigido a generalizar las habilidades de los niños y maximizar el acceso al currículum, a la participación social y al bienestar.

Finalmente, el enfoque naturalista en comunicación y lenguaje supone, además de un trabajo colaborativo con todos los profesionales con los que interactúa el niño, apoderar a la familia para realizar cambios en el contexto familiar que favorezcan

el desarrollo del lenguaje de los niños. Desde este punto de vista, los profesionales y los docentes deben proporcionar herramientas para conseguir que la familia se involucre en todo el proceso, desde la detección hasta la intervención y la finalización, pasando por la evaluación y la toma de decisiones. Esto supone rehuir de las prácticas tradicionales donde se prioriza tratar las consecuencias de las dificultades de lenguaje, adoptando una perspectiva rehabilitadora, considerando a las familias como un simple acompañamiento o como aquellas personas a las que se informa de las decisiones que van tomando los profesionales (Gràcia *et al.*, 2015). La evidencia científica en el ámbito de la atención temprana recoge que la calidad de la participación de los padres con sus hijos, y no el número de sesiones con los profesionales, es lo que se consigue el conjunto de progresos conseguidos en el niño. Este hecho ha creado un nuevo modelo de intervención en atención temprana centrado en la familia y no en las dificultades de los niños como se creía tradicionalmente (Domeniconi; Gràcia, 2018).

En el marco descrito anteriormente, nos proponemos analizar la forma como se entiende, se planifica y se lleva a cabo el asesoramiento de lenguaje en los centros educativos por parte del Creda y el EAP, así como elaborar una propuesta de mejora del enfoque del asesoramiento del lenguaje en los centros educativos.

Método

En el estudio se ha optado por una aproximación metodológica cualitativa, que nos ayuda a entender y explicar el significado de los fenómenos sociales, con las mínimas alteraciones posibles del contexto donde se sitúa la acción (Merriam, 1998). El objetivo principal de la investigación es conocer la percepción que tienen profesionales con experiencia diferente en relación con la manera como se lleva a cabo el asesoramiento de lenguaje en Cataluña.

Participantes

Participaron dos expertos en asesoramiento de lenguaje, las directoras de los dos servicios educativos de un territorio concreto, y los nueve psicopedagogos que trabajaban en los respectivos servicios educativos durante el curso 2020-21.

Instrumentos

Se ha utilizado la entrevista semiabierta y el cuestionario como instrumentos de recogida de datos (Riba Campos, 2007). Los guiones para llevar a cabo las entrevistas contenían un conjunto de preguntas abiertas centradas en dos temas: el asesoramiento de lenguaje que se lleva a los centros y el asesoramiento de lenguaje como práctica educativa que se lleva a cabo entre el servicio Creda y EAP. Y las preguntas de los cuestionarios o formularios digitalizados dirigidos a psicopedagogos de servicios educativos estaban abiertas de respuesta breve y de opción múltiple, centradas en la misma temática que las entrevistas.

Procedimiento

Teniendo el permiso de la coordinadora de servicios educativos, se han recogido los datos a partir de entrevistas (expertos y directoras) y cuestionarios (psicopedagogos). Las entrevistas fueron citadas mediante correo electrónico. Se realizaron tres de forma presencial y una mediante videoconferencia. A las directoras se les explicó que también se recogerían datos de los psicopedagogos de sus servicios respectivos. Todos ellos recibieron un correo electrónico en el que se compartía un enlace que daba acceso al cuestionario digitalizado. Este cuestionario estaba pensado para ser contestado en 20-25 minutos y los participantes tuvieron una semana para responderlo.

Análisis de datos

Se trataron los datos a partir del estudio del contenido de las respuestas obtenidas recogiéndolas en un análisis DAFO¹ y a partir de este primer análisis se han generado unas categorías que nos han permitido obtener los resultados que se presentan a continuación. Las categorías fueron:

- 1) Origen del motivo de la demanda.
- 2) El protocolo del asesoramiento.
- 3) El protocolo del seguimiento.
- 4) La implicación del equipo directivo.
- 5) La implicación de la familia.
- 6) La respuesta educativa inclusiva.
- 7) La experiencia del asesor.
- 8) El/la Maestro/a de Audición y Lenguaje (Mall) de centro.

189

Resultados y discusión

Origen del motivo de la demanda

Tanto los expertos como los profesionales entrevistados están de acuerdo en que existen principalmente dos tipos de motivos en cuanto a su origen. Un primer origen es cuando el maestro-tutor o el equipo docente detecta dificultades de lenguaje en un niño y traspasa esta información a la Caei de su centro para que sean identificadas. El equipo formado por la Maestra de Educación de Apoyo Intensivo (Mesi) y el EAP toman acuerdos de actuaciones. Entonces es cuando el equipo Mesi junto con el EAP evalúan el caso para recoger la existencia de factores de riesgo y revalorizar la respuesta educativa reajustando las medidas y apoyo del centro. Después de un período de tiempo acordado, si estos no son suficientes, valoran la

¹ Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades (en inglés, análisis SWOT: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats; en portugués análisis FOFA: Forças, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças. (N. R.).

posibilidad de realizar una demanda de atención de lenguaje por parte de las Mall/ logopedas del Creda o se pide la posibilidad de realizar un asesoramiento de lenguaje.

El segundo origen se centra en los niños que tienen derecho a recibir atención logopédica pero, por falta de recursos, se quedan en lista de espera. En estas circunstancias, el Creda ofrece la posibilidad de realizar un asesoramiento de lenguaje al equipo docente del alumno.

Otro aspecto para tener en cuenta está relacionado con diferenciar los asesoramientos de lenguaje centrados en un alumno o los centrados en la mejora del centro. Los expertos indican que rara vez los centros hacen demandas de asesoramiento de lenguaje como mejora de las prácticas educativas del centro, puesto que este tipo de demanda no entra dentro de las funciones de su servicio, por lo que las derivan a expertos externos.

Como propuesta de mejora acerca del *origen del motivo de la demanda*, proponemos dos actuaciones: definir el motivo de la demanda de asesoramiento y revisar el papel de la Caei. Es necesario definir el motivo de la demanda del asesoramiento, puesto que debería ser siempre una petición de centro que esté dispuesto a introducir cambios metodológicos y organizativos para ajustar su respuesta educativa. Los resultados ponen de relieve que a los docentes les interesa el asesoramiento cuando existe necesidad de atención en relación con algún alumno de su grupo-clase o centro. Partiendo del modelo colaborativo, si la demanda surge del mismo equipo docente, se podrá concretar su respuesta en base a la necesidad.

Una segunda propuesta de mejora parte de la revisión del papel de la Caei en el centro. Entendemos que cualquier factor de riesgo observado en el proceso de desarrollo de la adquisición del lenguaje oral en algún/algunos alumno/s debe ser motivo de demanda de valoración por parte de la Caei del centro. Este trabajo en red e intranivel es el que nos propone el modelo RTI de Ebbels *et al.* (2019).

El protocolo de asesoramiento

El protocolo del Creda actualmente es el siguiente:

- 1) Recogida de información del contexto escolar a partir de los datos recogidos por parte del psicopedagogo del EAP rellenando una hoja de registro;
- 2) Observación del Alumno (OA) por parte del psicopedagogo de Creda;
- 3) Análisis conjunto del caso entre los psicopedagogos;
- 4) Asesoramiento en el centro proponiendo unas orientaciones de mejora en torno al caso y al contexto del alumno;
- 5) Después de un tiempo acordado, y a petición del Creda, se realiza un seguimiento para valorar si existen cambios observados en el alumno para reajustar la respuesta educativa.

La dirección del Creda explica, con relación a esta última fase, que pocos centros han pedido esta nueva devolución (paso 5); y quienes lo han pedido, la

mayoría, al final intentaban convencer al Creda de la necesidad de que aquel alumno tuviera atención directa por parte de las Mall/logopedas del Creda.

El psicopedagogo valora que este protocolo de asesoramiento no genera grandes cambios metodológicos en el centro, por lo que tampoco genera ningún impacto de mejora. Este experto comenta que este tipo de asesoramiento sensibiliza al equipo docente de ese curso en torno a las dificultades de lenguaje y que se valora positivamente desde el equipo Mesi del centro, ya que se sienten apoyados, pero desde su punto de vista no es un generador de cambios de metodologías.

Como propuesta de mejora acerca del *protocolo de asesoramiento*, proponemos dos actuaciones: el asesoramiento será destinado al equipo docente implicado y se elaborará un plan de intervención. Con ello se pretende sensibilizar al equipo docente implicado y al mismo tiempo crear impacto y continuidad en el centro. Por tanto, partiendo del trabajo en red que propone el modelo colaborativo, el asesoramiento será destinado al tutor y especialistas de atención a la diversidad de aquel grupo-clase, curso o ciclo, para que durante el asesoramiento se acuerde conjuntamente la elaboración de un plan de intervención partiendo de las orientaciones recibidas. Esta propuesta resuelve la falta de una organización en los servicios de intervención de lenguaje en el contexto educativo (McGregor, 2020).

El protocolo del seguimiento

Desde el Creda se informa de que no existe el protocolo de seguimiento después del asesoramiento realizado. El experto entrevistado comenta que el seguimiento debe recaer en el EAP y en el equipo docente del centro. Los profesionales del EAP comentan que rara vez se hace este seguimiento ya que hay otras prioridades en el centro, ni la Caei ni el equipo directivo priorizan realizar este seguimiento como actuaciones del EAP.

Como propuesta de mejora acerca del *protocolo de seguimiento*, proponemos dos actuaciones: implementar un seguimiento para ajustar el plan de intervención y valorar el grado de implicación del equipo docente. Se propone realizar un seguimiento, mínimo de dos sesiones, después del asesoramiento por parte de todos los asesores para ajustar el plan de intervención. Tras este seguimiento se dará fin al asesoramiento. Finalizar el protocolo de asesoramiento y su seguimiento será labor del equipo directivo, y los dos servicios educativos valorarán el grado de implicación del equipo docente, que también podrá valorar el grado de implicación por parte de los asesores y del equipo directivo.

La implicación del equipo directivo

Los expertos consideran que no siempre en la práctica de interservicios el equipo directivo ha estado presente en las devoluciones. Por el contrario, las directoras de los servicios educativos comentaban que para ellas era imprescindible la presencia de algunos de los miembros del equipo directivo en los distintos encuentros. Por tanto, la implicación del equipo directivo en el asesoramiento de lenguaje es un aspecto imprescindible que no siempre está presente.

Un punto para tener en cuenta también es que todos los profesionales entrevistados consideran que detectan a los miembros del equipo directivo que presentan formación en atención a la diversidad, ya que se muestran más sensibles a realizar cambios organizativos dentro del centro para ajustar las medidas de apoyo.

Como propuesta de mejora acerca de la *implicación del equipo directivo*, proponemos tres actuaciones: la participación del miembro directivo que asista a la Caei, el traspaso de la información a la Caei, y la valoración por parte del equipo directivo del centro de su grado de impacto. Si no hay participación por parte del equipo directivo, no hay asesoramiento según el modelo colaborativo. Por tanto, la propuesta es que es necesaria la participación y seguimiento del miembro directivo que asista a la Caei del centro y que este traspase la información a la Caei para que todos tengan conocimiento del caso y para hacer prevención y transferencia a posteriores casos similares. También será labor del equipo directivo del centro valorar el grado de impacto en el centro de este asesoramiento en su memoria de curso.

La implicación de la familia

Los resultados indican que la familia es informada de que se llevará a cabo un asesoramiento de lenguaje, pero que en ningún momento participa activamente, únicamente facilita información en la fase I. Los referentes del EAP comentan que recae en el equipo docente realizar una devolución a las familias después del asesoramiento y en el día a día para que desde casa puedan conseguir la generalización. Se valora necesaria esta transferencia a la familia, pero reconocen que el asesoramiento se centra en el alumno y el contexto escolar.

Como propuesta de mejora acerca de la *implicación de la familia*, proponemos dos actuaciones: dotar de estrategias a los docentes para implicar a la familia y realizar una entrevista con esta.

Partiendo del enfoque naturalista, los asesores deben facilitar estrategias a los docentes para sensibilizar e implicar a la familia en el desarrollo del lenguaje de su hijo, lo que supone hacer ver a la familia que es parte del equipo, lo cual significa participar en la toma de decisiones y en el proceso en su conjunto. En este sentido, se propone que al inicio del asesoramiento de lenguaje, el referente del EAP, juntamente con el tutor y el equipo Mesi, se reúnan con la familia para planificar conjuntamente el proceso y el rol que esta juega. Esta propuesta resuelve la desinformación en el contexto familiar por parte de los profesionales (McGregor, 2020).

La respuesta educativa inclusiva

Los expertos consideran que el Decreto de inclusión 150/2017 ha creado unos niveles de intervención que favorecen el trabajo en red, en el que se define la responsabilidad de cada profesional en función de las medidas y apoyos que necesite cada alumno, pero comentan que esta normativa no ha concretado cómo se desarrolla la evaluación de lenguaje desde cada nivel. Consideran que es necesario revalorizar

esta mirada, pues la evaluación psicopedagógica recae en el referente del EAP, y que expertas como las Mall de centros o las Mall/logopedas del Creda también deberían poder participar de esta evaluación. Los profesionales entrevistados consideran que el asesoramiento de lenguaje debería incluir explícitamente orientaciones en las medidas de soporte universales y adicionales del centro.

Como propuesta de mejora acerca de la *respuesta educativa inclusiva*, proponemos dos actuaciones: convocar a la Mall/logopeda del Creda del centro y promover la cultura de la mejora de la atención a la diversidad respecto al lenguaje por parte del referente del EAP y el equipo Mesi del centro, promoviendo la detección de factores de riesgo que dificulten el proceso de adquisición de lenguaje de cualquier alumno.

La experiencia del asesor

Los dos expertos entrevistados y las direcciones de los centros educativos consideran que un referente del EAP no siempre es experto en asesoramiento de lenguaje, y los psicopedagogos del EAP encuestados lo confirman. La directora del Creda valora que no todas las Mall/logopedas de su plantilla están preparadas para ser asesoras de lenguaje, ya que el grado de experiencia, la formación en asesoramiento, la formación en lenguaje y el saber hacer (estrategias) de un asesor son factores a tener presentes para elegir este perfil. Pese a esta percepción, defiende que la plantilla docente del Creda son profesionales especializados en el asesoramiento de lenguaje. El experto comenta que si no existe formación interna y seguimiento de estos profesionales no serán profesionales especializados.

Como propuesta de mejora acerca de la *experiencia del asesor*, proponemos dos actuaciones: la formación interna y seguimiento de profesionales de servicios educativos y la facilitación del contacto de expertos en el centro. Es imprescindible potenciar la formación interna y seguimiento de los profesionales de servicios educativos Creda y EAP en torno al asesoramiento de lenguaje para que se conviertan en unos buenos asesores de lenguaje en el contexto escolar. Y al mismo tiempo, saber delegar aquellos temas respecto a los cuales no se vean preparados hacia otros profesionales más experimentados y expertos. Es necesario saber facilitar el trabajo colaborativo y en red con expertos que quieran realizar una formación interna de centro en torno a la mejora de prácticas educativas en lenguaje para seguir reflexionando y profundizando e introducir cambios en el centro, si procede.

El/La Mall de centro

Todos los profesionales entrevistados están de acuerdo en que la Mall es un perfil profesional muy necesario en el centro, al igual que otros apoyos y servicios que ya deberían estar incorporados en cada centro educativo según el Decreto de inclusión.

Un psicopedagogo del EAP opina que trabajar el papel de la Mall de centro como Medidas Universales (MU) favorece la estimulación y prevención de dificultades

de lenguaje, el asesoramiento a los docentes del propio centro, la intervención directa en aquellos casos que lo requieren en pequeños grupos, por tanto, colabora en la totalidad de alumnos.

La experta recuerda que en 2003 la administración educativa estaba interesada en la mejora de lenguaje y convirtió algunas plazas del Maestro de Educación Especial (MEE) en Mall, pero debido a la falta de profesionales formados en esta especialidad en el territorio catalán no se generalizó en todas las zonas educativas.

Como propuesta de mejora acerca de la *Mall de centro*, proponemos dos actuaciones: la revisión del papel de las Mall en los equipos directivos y la reflexión y toma de acuerdos con el Ministerio de universidades y las universidades catalanas. Los resultados indican que la Mall trabaja pensando en el conjunto del alumnado a través de las medidas universales.

También proponemos que la administración educativa trabaje con las universidades catalanas respecto al perfil de los profesionales graduados en torno a la atención de la diversidad en lo que se refiere a las dificultades de lenguaje.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones – como resultado de la investigación – tienen como objetivo recoger una serie de recomendaciones para potenciar aún más el asesoramiento de lenguaje en los centros educativos.

Los resultados indican que existe margen de mejora en relación con el asesoramiento a los centros educativos en el ámbito del lenguaje. El trabajo de asesoramiento que se está realizando tiene muchos elementos positivos, por lo que se debe partir de lo que se está haciendo e intentar mejorarlo.

Los profesionales participantes huyen de la mirada centrada en el déficit del alumno para centrarse en la mejora del contexto educativo como respuesta educativa.

La propuesta de elaborar un plan de intervención durante y después del asesoramiento hace que los profesionales implicados tengan que tomar acuerdos, decisiones de responsabilidades, recojan las orientaciones educativas en torno al lenguaje, entre otros. Lo cual supone que los agentes estén implicados en el trabajo conjunto del plan, implicando a los docentes en el ajuste de la respuesta educativa para que el alumno mejore sus competencias lingüísticas.

Los profesionales reconocen que el asesoramiento en lenguaje se centra en el alumno y el contexto escolar, lo cual justifica la necesidad de incorporar a la familia desde el inicio en el proceso de asesoramiento.

El papel de la Mall es imprescindible como referente de centro para resolver la falta de programación en la estimulación de lenguaje en cuanto a la prevención y detección de alumnos que presenten dificultades de lenguaje.

Es necesario continuar ofreciendo formación interna especializada en el asesoramiento de lenguaje a los profesionales del Creda y del EAP, y revisar la formación inicial de los maestros en las universidades catalanas.

Referencias bibliogràfiques

BRADLEY, R.; DANIELSON, L.; DOOLITTLE, J. Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, [S. l.], v. 38, n. 6, p. 485-486, 2005.

DOMENICONI, C.; GRÀCIA, M. Efectos de una intervención siguiendo el modelo enfocado en la familia para promover avances en el desarrollo del lenguaje de los niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, Madrid, v. 8, n. 2, p. 165-181, 2018.

EBBELS, S. H.; MCCARTENEY, E.; SLONIMOS, V.; DOCKRELL, J. E.; NORBURY, C. F. Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, [S. l.], v. 54, n. 1, p. 3-19, Jan. 2019.

ESPAÑA. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. *Marc d'actuació dels Creda: criteris i objectius d'intervenció*. Barcelona, 1999. Disponible en: https://serveiseducatiu.xtec.cat/creda-tarragona/wp-content/uploads/usu1338/2016/04/Marc_actuaci%C3%B3_CREDA_99.pdf. Acceso en: 16 fev. 2024.

ESPAÑA. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. *L'Ús del llenguatge a l'escola: propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge*. Barcelona, 2003. Disponible en: https://educacio.gencat.cat/web/content/home/departament/publicacions/monografies/us-llenguatge-escola/lus_llenguatge_lescola.pdf. Acceso en: 16 fev. 2024.

GRÀCIA, M.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J.; SÁNCHEZ-CANO, M.; VEGA, F.; VILASECA, R.; RIVERO, M. *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: escala EVALOE*. Barcelona: Graó, 2015.

GRÀCIA, M.; SÁNCHEZ-CANO, M. *Competencia comunicativa oral: su desarrollo en la escuela inclusiva: evaluación e intervención*. Madrid: Giunti EOS, 2022.

LAGO, J. R.; ONRUBIA, J. Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. In: MARTÍN, E.; ONRUBIA, J. (Coords.). *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó, 2011. p. 11-32.

MCGREGOR, K. K. How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, [S. l.], v. 51, n. 4, p. 981-992, Oct. 2020.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

ONRUBIA, J.; MINGUELA, M. Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientació*, [S. l.], v. 52, p.12-23, abr. 2020.

RIBA CAMPOS, C. E. *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*.
Barcelona: UOC, 2007.

SARRAMONA, J. *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*.
Barcelona: Ariel, 2001.

Elisabet Barnils Castany es maestra, logopeda y psicopedagoga. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación. Profesora-colaboradora de Máster en dificultades de aprendizaje de la Universidad Oberta de Catalunya.

ebarnil2@gmail.com

Marta Gràcia es doctora en Psicología. Profesora Titular del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona.

mgraciag@ub.edu

Recebido em 31 de outubro de 2023

Aprovado em 15 de fevereiro de 2024

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

Acessibilização, inclusão e a reinvenção da escola

Serge Ebersold

entrevistado por

Enicéia Gonçalves Mendes

Enicéia Gonçalves Mendes: Você é sociólogo e, na sua trajetória, quando e como começou a estudar a temática da deficiência?

199

Serge Ebersold – Eu iniciei no mestrado, analisando a maneira como uma sociedade considera a pessoa com deficiência e observando as práticas em estabelecimentos especializados. Depois, eu me interessei por representações que temos em relação à pessoa com deficiência. Antigamente, havia os enfermos, os inválidos e os acidentados no trabalho. Ao longo da década de 1960, começamos a falar de deficiência, e me interessei em saber o porquê da emergência desse termo.

Na França, se a pessoa tivesse uma enfermidade decorrente de guerra, era considerada inválida; se o impedimento fosse decorrente de um acidente de trabalho, era acidentada, mas nenhuma delas era tida como pessoa com deficiência. Então, percebi que elas não tinham o mesmo estatuto e que havia uma hierarquia quanto ao regime da deficiência, com implicações em relação aos suportes. Um inválido de guerra recebia uma pensão até sua morte. A pessoa com deficiência recebia uma alocação, desde que fosse demonstrada sua incapacidade de sustentar-se. Assim, a atribuição dos apoios não era a mesma. E as representações não eram as mesmas. Quando comecei a trabalhar com representações, uma constatação que tive foi a de que as pessoas que eu entrevistava não se consideravam deficientes. Naquela época, eu dizia:

“você é deficiente”. E ela me dizia: “Não!” E retrucava: “Sou inválido, porque estive na guerra”, e deficientes eram os outros. Foi assim que comecei a estudar a deficiência.

Enicéia Gonçalves Mendes – Quais foram ou são as suas principais referências teóricas no campo da Sociologia?

Serge Ebersold – Eu comecei a trabalhar com essa noção de deficiência apoiando-me em Durkheim.¹ Depois, pareceu-me bastante interessante para analisar a evolução das leis, a noção de campo de Bourdieu.² A legislação social na França se organizou em torno da sociedade salarial, mas a era industrial criou uma categoria que não existia anteriormente, a dos assalariados, o que nos obrigou a repensar a situação daqueles que não trabalhavam porque tiveram um acidente de trabalho. Depois, a legislação protegeu aqueles que não trabalhavam por serem fisicamente diminuídos, como os idosos e os enfermos. E veio a lei do desemprego, prevendo a necessidade de socializar a situação de pessoas que não eram assalariadas porque a situação econômica não lhes assegurava empregos. Então, foram criadas as alocações para desempregados. Em seguida, a lei de seguridade social dispôs sobre pessoas doentes, com possibilidade de cura. E assim, as legislações foram somando-se para socializar a situação de pessoas que não eram assalariadas e, embora as pessoas com deficiência fizessem parte desse grupo, essas leis não funcionavam para elas. Foi assim que a deficiência se tornou uma categoria de ação pública para esse grupo desassistido pela legislação existente até então.

Enicéia Gonçalves Mendes – E qual é a importância da concepção de deficiência para a política?

Serge Ebersold – Na França, como aconteceu nos países escandinavos, a questão da deficiência está diretamente inscrita na lei. E aí a noção de campo de Bourdieu é interessante, pois permite pensar na deficiência como categoria de ação pública, inserida no espaço de ação pública e das hierarquias. No campo da deficiência, é preciso ser reconhecida como pessoa com deficiência pelo médico, pelo psicólogo. É preciso ser oficialmente identificada para receber ajuda, demandando-se que a pessoa se comporte como deficiente. A noção de campo é interessante porque permite trabalhar as especificidades da deficiência. Possibilita pensar a relação entre o especial e o comum, quais são as características dos profissionais que trabalham no ensino comum e dos

¹ Émile Durkheim (1858-1917) é considerado o fundador da Escola Francesa de Sociologia, estudou a função da instituição social, sua constituição e seu enfraquecimento (anomia).

² Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, produziu estudos sobre os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, a análise de como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a. Para ele, o mundo social era construído sobre três conceitos: campo, habitus e capital. Campo social é formado por diversos agentes que se relacionam mediante diferentes hierarquias de poder e com constantes disputas.

que atuam com pessoas com deficiência. Não são as mesmas instituições nem o mesmo perfil ou a mesma formação. Daí que a noção de campo é interessante, por circunscrever o que fez a sociedade constituir a deficiência, como algo diferente do desemprego, da pobreza etc. Há muitas pessoas pobres com problemas de saúde, pessoas encarceradas com problemas psíquicos, que poderiam, mas não fazem parte do campo da deficiência, e sim de outros campos, como o da pobreza, o penal etc. Então a noção de campo permite pensar a sociedade como um espaço social hierarquizado. Em 2022, Florence Brumaud publicou o livro *La pauvreté comme handicap*³ no qual questiona a maneira como codificamos a pobreza e a deficiência. A deficiência não é uma condição de interação entre indivíduo e meio, mas sim o conceito mediante o qual vamos pensar no princípio de codificação de pessoas.

Enicéia Gonçalves Mendes – O que você tem a dizer sobre os conceitos de inclusão, educação inclusiva e educação especial?

Serge Ebersold – Para mim, é difícil distinguir esses conceitos, pois não há o especial sem o ordinário, não há a educação comum sem a especializada. O conceito de inclusão remete a uma redefinição do contrato social. A sociedade salarial tem que ser pensada como tendo uma relação dialética com o indivíduo, e o conceito de integração pode ilustrar isso. Integração vem de tornar integral, e isso há 40 anos, quando a sociedade era tida como um sistema que envolveria todos, que implicaria todos, e havia um ideal normativo em relação ao indivíduo. Tanto o indivíduo quanto a sociedade tinham responsabilidades entre si. A cidadania não era algo dado, mas deveria ser conquistada, embora garantida para aquele que participava da sociedade; se a pessoa não participava, não merecia ser cidadão. Daí a cidadania se organizou historicamente em torno do binômio capaz-incapaz.

Com o desenvolvimento da psicologia cognitivista, demonstrou-se que mesmo as pessoas severamente prejudicadas tinham possibilidades de desenvolvimento, então, não fazia mais sentido dizer que as pessoas eram incapazes. A abordagem desenvolvimentista das dificuldades escolares e da deficiência trouxe a premissa de que todos poderiam aprender ao longo da vida. Assim, o binômio capaz-incapaz foi substituído por típico-atípico. A pessoa não era mais considerada incapaz, mas sim atípica. A Organização Mundial da Saúde, por exemplo, substituiu o termo incapacidade por limitação da atividade. A ideia é que a pessoa pode ser capaz de fazer uma tarefa se o ambiente for acessibilizado. E cresceu a mentalidade de que todo mundo pode ser educado, havendo, portanto, amplo reconhecimento da educabilidade coletiva.

³ A pobreza como deficiência. [N. da Revisão].

Então, a partir disso, demandamos a todos os estudantes que participassem do processo educativo, sendo essa a primeira singularização. A segunda foi a singularização política, demandando que todos fossem usuários ou clientes, numa atribuição de um papel ativo, ou político. A terceira singularização foi a jurídica, da garantia do direito individual, da pessoa, e foi essa singularização jurídica que assegurou as demais.

Assim, a ideia de inclusão provocou essa mudança de perspectiva. A ciência sob a premissa do binômio capaz-incapaz desenvolveu as técnicas reabilitadoras, mas, a partir do momento em que essa premissa foi substituída, emergiu o direito subjetivo de participação, de legitimidade, de cidadania. Inaugura-se uma nova relação entre indivíduo e sociedade, pois já não exigimos mais que o indivíduo se integre. Então, inclusão é o direito, direito pessoal, individual, mediante o qual a pessoa tem assegurado, por exemplo, seu direito de ser estudante. A perspectiva que outorga à pessoa o direito de exercer seus direitos. Isso exige necessariamente articulação entre comum e especial.

Na integração, a educação especial funcionava para apoiar o aluno a fim de que ele se aproximasse da norma da escola, e formava-se o professor especializado nas categorias específicas de deficiência: surdez, deficiência visual, intelectual etc. O apoio era direcionado ao estudante. A partir do momento em que substituímos o binômio capaz-incapaz, o papel da educação especial muda, não se restringindo a apoiar o estudante, porque ele pode aprender. É preciso apoiar o sistema para que ele se torne inclusivo. Por isso, é preciso apoiar gestores, professores e pais, e o professor especializado deve ser um gerenciador da diversidade na escola. Assim, a reinvenção da escola demanda a reinvenção do papel do professor especializado.

Enicéia Gonçalves Mendes – Você considera que a formação de professores tem avançado para fazer frente a esse novo papel?

Serge Ebersold – Os professores não estão preparados para a educação inclusiva, pois, na França há um duplo discurso. Por um lado, alguns dizem que educação inclusiva é para alunos que apresentam uma deficiência; por outro lado, há os que dizem que educação inclusiva se refere a todos os estudantes. E os professores são confrontados com uma junção paradoxal maior, em que, de um lado, há pressão por mudanças na organização escolar que são exclusivas para alunos com deficiência e, do outro, uma formação que não prepara para enfrentar a diversidade pedagógica. Os resultados das enquetes comparativas dos países da OCDE⁴ evidenciam, entre outros aspectos, que os professores

⁴ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma entidade internacional composta por 38 países membros, que reúne as economias mais avançadas do mundo e alguns países emergentes, como a Coreia do Sul, o Chile, o México e a Turquia.

franceses estão entre os que enfrentam mais dificuldades em relação à diversidade dos alunos e, também, numerosos gestores de escolas dizem com frequência que a formação dos professores impede a escola de responder melhor à diversidade.

É preciso que, na formação inicial, os professores sejam mais bem preparados para a diferenciação pedagógica e, na formação continuada, que eles sejam apoiados em serviço de modo a executarem esse ensino para a diversidade. Nesse contexto, o papel do professor especializado é extremamente importante no sentido de gerenciar a diversidade, mas essa especialização não deve ser apenas em determinadas deficiências. Na perspectiva de acessibilização, as competências demandadas não são vinculadas a se prestar serviço à pessoa, ou à sua deficiência, mas sim a ampliar a capacidade dos profissionais e apoiar os sistemas.

Enicéia Gonçalves Mendes – E as escolas especiais que papel têm nos sistemas educacionais inclusivos?

Serge Ebersold – Escolas especiais são mantidas em todos os países, mas há alguns movimentos, por exemplo, de as transformarem em centros de recursos ou, então, de serem destinadas exclusivamente a estudantes com problemas graves de saúde. Na França, as instituições especializadas são gerenciadas por pais e são instituições privadas, mas com financiamento público. Aí entram outros interesses do campo da educação especial. Na perspectiva do direito subjetivo, os pais que não confiam nas escolas e/ou no Estado preferem lutar para manter seus filhos em estabelecimentos especializados.

Enicéia Gonçalves Mendes – E isso não se configura como um acordo de conveniência para ambos os lados?

Serge Ebersold – Sim! Para o Estado, por transferir ao setor privado a gestão da deficiência. Para as associações, por conseguirem se manter, pois elas são politicamente menos possantes, uma vez que representam o direito individual. Entretanto, elas também gerenciam as escolas e criam empregos. Na França, há localidades onde elas se constituem como principais empregadores e se forem fechadas causarão problema de desemprego em massa. Então, a questão é delicada, e muitas associações se acham poderosas, mas elas se enganam, pois as modalidades de financiamento mudaram! Hoje, o financiamento é direcionado para aumentar a participação e a concretização do direito individual, e as instituições defendem algo que não interessa mais ao Estado. Por isso, a noção de campo é interessante, pois o campo não se constituiu da mesma maneira nos diferentes países.

Enicéia Gonçalves Mendes – O que significa o termo “solidariedade inventada” que você propõe?

Serge Ebersold – O conceito de acessibilização permite repensar o conceito de solidariedade, no sentido de possibilitar conjugar uma igualdade formal, ligada ao estatuto, com uma igualdade real, ligada à condição e à qualidade de vida e ao reconhecimento da experiência. Permite exercer o direito de ir à escola, exercer o direito de ser aluno e de ser reconhecido como aluno. Assim, solidariedade inventada tem relação com o conceito de acessibilização.

Enicéia Gonçalves Mendes – Você poderia discorrer um pouco mais sobre seu conceito de acessibilização?

Serge Ebersold – Esse conceito serve a três funções, as quais chamo de: conversão, integrativa e securitização.⁵

A função de conversão envolve conferir o poder de agir, de fornecer aos alunos os recursos dos quais necessitam para participar e aprender. Diz respeito a fornecer os recursos e meios conceituais, metodológicos e tecnológicos que lhe deem visibilidade e remete ao efeito capacitante, que permite ao aluno se inserir na sociedade, tomar parte da vida escolar, participar da comunidade escolar, agir sobre a vida escolar e relacionar-se com os colegas. Envolve perguntar quais recursos o estudante precisa. Aí reside o aspecto político do conceito de acessibilização, que nos obriga a questionar: Qual é o efeito capacitante que induzimos? Em que a educação especial permite ao aluno exercer as mesmas tarefas que seus colegas? O quanto a formação dos professores permite exercer a pedagogia inclusiva? Estamos provendo as informações e os recursos de modo que a pessoa possa se apropriar deles?

A função integrativa leva em consideração o fato de que o trabalho realizado deve fazer sentido para o aluno e para o professor. Envolve o “saber utilizar” da pessoa. Por exemplo, durante a pandemia, um estudo mostrou que 30% dos professores franceses se desligaram completamente da função porque eles não viram sentido no trabalho remoto, ou não se interessaram ou não souberam usar as tecnologias para ensinar, ou não quiseram prover apoio a pais e alunos. Nessa situação, entra a função volitiva, de querer agir. Você pode prover todos os recursos, mas se a pessoa não tiver vontade de agir não vai acontecer. Associado ao “saber utilizar” está o sentido que isso assume. Por exemplo, se o professor se interessa pela maneira como eu aprendo, aprender faz sentido para mim; entretanto, se o professor determina que eu tenho que aprender de um único jeito, eu posso nem me interessar em voltar

⁵ No texto o autor usa os termos franceses *conversion*, *federatrice*, *securitizacion*. [N. T.].

à escola. Enfim, o efeito de conversão visa desenvolver o saber agir, que deve se sustentar no querer agir. Com isso, a noção de acessibilização se torna operacionalizada.

A função de securitização diz respeito a como assegurar à pessoa exercer seu direito. Como garantir que pessoas com capacidades diferentes fiquem em equivalência ao poder de agir. A situação pode ser igual, mas a acessibilização deve equiparar ou tornar equivalente o poder de agir. A noção que aporta à acessibilização é a de identificar a ação para equiparar oportunidades, e isso pode ser feito por escolas, universidades, municípios etc. Permite pensar diferentemente a avaliação, pensar praticamente a questão do direito.

Enicéia Gonçalves Mendes – Falando em direito, têm aumentado no Brasil os casos de judicialização relacionados ao direito à educação das pessoas com deficiência. Isso também tem acontecido na França?

Serge Ebersold – Sim, mas a judicialização faz parte da sociedade atual e tem aumentado muito. Quando dizemos que é essa linha de acessibilidade da sociedade que tem problema, não atribuímos o problema ao Estado. O problema é da escola, da empresa ou da universidade que discrimina. Não se trata de assunto do Estado, e a decisão é transferida ao juiz. A judicialização aumenta também porque o direito individual só se materializa em determinados contextos, e o que está em jogo é o quanto esses contextos se incitam a serem solidários com as pessoas com deficiência.

Enicéia Gonçalves Mendes – Gostaria de saber sua opinião sobre o fato de que no Brasil os casos de judicialização mais frequentes são relacionados a demandas de profissionais de apoio escolar, o equivalente ao “auxiliar de vida escolar” da França.

Serge Ebersold – Nessa situação, convém pensar na função de conversão da acessibilização, no sentido de analisar: Em que o suporte desse profissional permite ao aluno fazer as mesmas tarefas que os colegas? Em que a presença desse profissional favorece que o professor diversifique sua ação pedagógica? A função de conversão convida-nos a pensar se o acompanhamento serve como uma transferência de competência, sobre quais são as competências transferidas do profissional ao professor e vice-versa. O fato é que, se você aumenta a competência do professor do ensino comum em responder à diversidade, ocorre uma diminuição da necessidade de pessoal especializado, isso mostram os dados da Noruega, por exemplo.

Enicéia Gonçalves Mendes – Gostaria de te ouvir falar um pouco mais sobre as dinâmicas na escolarização de estudantes com deficiência, ou da distinção

que você faz sobre os termos cooperação/colaboração e como os relaciona à ideia de coconstrução.

Serge Ebersold – Colaborar etimologicamente significa trabalhar junto, mas não significa fazer junto. A escola comum e a especializada podem colaborar, pois uma relega seus alunos indesejados e a outra os recebe. O professor especializado é especialista na deficiência, o professor do ensino comum, no currículo, mas eles podem não se cruzar, porque não há necessidade. De certa maneira, eles funcionam em paralelo. Na França, por exemplo, o desenvolvimento profissional de professores especializados e professores do ensino comum é diferente, então, cruzar a linguagem e o olhar é extremamente complicado. O professor especializado diz que seu papel é socializar os alunos; o do ensino comum diz que é ensinar o conteúdo do currículo. E, por fim, a questão da aprendizagem do currículo com esses alunos não é priorizada. Se for possível acessar o currículo, está bem, mas, se não o for, também não é considerado grave! A lógica de colaboração é complicada porque eles trabalham juntos, mas não há uma dinâmica de coconstrução, não há uma lógica de construção coletiva.

Coconstruir significa elaborar conjuntamente um sentido que não é dado, que precisa ser construído coletivamente. E aí intervém a cooperação. Cooperar significa trabalhar junto. A cooperação coloca em jogo o que vamos fazer juntos, isto é, cooperar é trabalhar junto em direção a algo comum, definir conjuntamente o que nos é comum, em valor, racionalidade ou finalidade, porque o que temos em comum é o que faz sentido. Envolve compartilhamento e compreensão mútua.

Quando colocamos juntos os professores do ensino comum e do especial, auxiliares de vida escolar, outros educadores e pais, nós os estamos confrontando entre si e mobilizando a teoria de redes. Nós colocamos para eles a mesma questão, e a análise dessa situação pode nos mostrar que o objetivo em comum, a escolarização, não tem consenso entre eles. Há qualquer coisa aí que transcende, pois a noção de cooperar é de criar conjuntamente um comum, de interdependência, pensada como mudando o papel e a função de cada um. Para mim, na colaboração, cada um fica no seu *status*, e a educação inclusive exige que se saia desse *status* e se entre na lógica de cooperação. E há a criação de um comum, em torno do qual emerge o sentido que vai permitir surgir alguma configuração.

Enicéia Gonçalves Mendes – É daí que emerge a ideia que você propõe de “acessibilidade policêntrica” e orquestração da acessibilidade?

Serge Ebersold – Isso, o comum está no centro, não existe ainda, é o devenir do aluno, a construção de si, e envolve permitir que ele se construa como pessoa.

Quando nos juntamos numa reunião, por exemplo, para planejar o que nós (pais e profissionais) queremos para a pessoa com deficiência, ainda estamos numa abordagem de acessibilidade egocêntrica, pois pensamos pela e para a pessoa com deficiência. Na acessibilidade policêntrica, nós não estamos lá para planejar para e pelo devenir da pessoa, mas também devemos questionar o que nós desejamos para nós e para a pessoa com deficiência. Vai ser preciso encontrar objetivos e definir o papel de cada um. Colocamos todas as pessoas juntas para saber quais são os interesses de cada uma em relação aos outros, quais são as relações de reciprocidade que vamos estabelecer entre nós.

Assim, o planejamento na abordagem policêntrica vai se organizar com base no que cada um define como seu papel e seu lugar em relação aos outros. Para cada um que participa não é exigido unicamente um olhar objetivo, mas sim um olhar partindo de sua identidade profissional, por exemplo: como eu, professor de educação especial, ou pai ou aluno vou encontrar meu lugar. É daí que emerge a ideia de coconstrução, porque o devenir não está dado. Nós colocamos a pessoa com deficiência no centro, encontramos o comum e coconstruímos juntos o sentido, de modo que um trabalho coletivo se torna um coletivo de trabalho. No trabalho coletivo, cada um exerce a função esperada de sua identidade profissional, mas que não necessariamente se insere num coletivo de trabalho. O coletivo de trabalho vai permitir uma divisão dos estágios, a definição dos papéis e sistemas de comunicação, redistribuição e reconhecimento. Além disso, o coletivo vai definir tarefas e responsabilidades de cada um, os meios necessários para que cada um exerça seu papel, a forma de reconhecimento daquilo que faz sentido, do porquê de trabalharmos juntos.

Enicéia Gonçalves Mendes – Para finalizar, gostaria de saber se todas essas ideias e conceitos que você discute se aplicam apenas à questão da deficiência.

Serge Ebersold – Não! Eu creio que verdadeiramente se trata da necessária solidariedade em uma sociedade do conhecimento. A sociedade salarial tinha no seu cerne o assalariado, a pessoa que trabalhava 40 horas e pagava impostos. Nós exigimos que as pessoas fizessem suas tarefas do trabalho e que o indivíduo se adaptasse à máquina! Como no filme *Tempos modernos* de Charles Chaplin. O papel do Estado era o de preparar amadores para o trabalho, por meio da escola.

A sociedade do conhecimento, por outro lado, não tem o assalariado como centro nem a atividade industrial como prioridade, mas sim a inovação. Com as tecnologias digitais, as regras do jogo mudaram completamente. A era industrial envolvia planificar tudo, inclusive o tempo para produzir, e, se a pessoa estivesse doente ou tivesse deficiência, era descartada.

Com a tecnologia digital é diferente, pois, por exemplo, se eu uso meu celular como telefone, pago caro e utilizo apenas 2% de seu potencial. Por outro lado, se eu sou curioso, me interessa em como funciona um celular e, se eu sei otimizar os processos, ele se transforma num computador. Mas ele só será um computador porque eu sou curioso, criativo e inovador.

Essa é a mudança que vivemos, e, se outrora as pessoas eram fragilizadas pela tecnologia, hoje elas podem ser performáticas em função da tecnologia! Se temos que ser curiosos e criativos, temos que ter apoio para desenvolver nossa capacidade de inovação. Os primeiros computadores exigiam capacidade de programação e eram pouco acessíveis. Gradualmente, foram sendo criadas as interfaces e a acessibilidade melhorou. Então, a acessibilidade vai se tornar crucial para desenvolver a capacidade de inovação, de criatividade e de curiosidade que as ferramentas digitais exigem. E isso requer necessariamente mudanças na escola.

Quando somos confrontados com a diversidade no perfil dos alunos, não podemos demandar a eles que se adaptem ao ensino que planejamos, pois isso só funcionaria se houvesse homogeneidade. Quando há uma diversidade no perfil, não há como programar tudo, é preciso estimular a curiosidade, a criatividade e a inovação. E é aí que entra em jogo a acessibilidade, pensada não apenas para os estudantes, mas também para os professores. A educação inclusiva e a acessibilidade nos interrogam a reinventar a escola, buscando uma escola democrática, que se preocupe com o bem-estar e o sucesso de todos, algo longe de uma lógica de escola seletiva, que ainda hoje é extremamente forte.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1970]⁶ 2014.

BRUMAUD, F. *La pauvreté comme handicap*. [Fontaine]: Pug et Uga Éditions, 2022. (Collection Handicap, Vieillessement, Société).

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *A OCDE e o Brasil: uma relação mutuamente benéfica*. [S. d.]. Disponível em: <<https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

⁶ Ano da primeira edição, publicada na França.

TEMPOS modernos (Título original: *Modern times*). Direção, produção: Charlie Chaplin. Intérpretes: Charlie Chaplin, Paulette Goddard, Henry Bergman, Stanley Sandford, Chester Conklin. Fotografia: Ira H. Morgan e Roland Totheroh. Estreia: 5 de fevereiro de 1936. [Los Angeles]: United Artists, 1936. (87 min), semimudo, preto e branco.

Serge Ebersold, doutor em Sociologia pela Universidade de Strasbourg (França), é professor titular da Cátedra Acessibilidade e chefe do departamento de pesquisa no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), em Paris (França). Também é membro da Unidade de Pesquisa Sociétés, Acteurs, Gouvernement en Europe (SAGE), na Universidade de Strasbourg. Atua com a OCDE, a Comissão Europeia e a Agência Europeia e tem como pauta de pesquisas: educação especial, inclusão escolar, acessibilidade, financiamento, avaliação da qualidade da educação e vida pós-escola.

serge.ebersold@lecnam.net

Enicéia Gonçalves Mendes, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professora titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial e bolsista Produtividade em Pesquisa 1B do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem como pauta de pesquisas: educação especial, inclusão escolar, acessibilidade, política educacional e formação de educadores.

egmendes@ufscar.br

Recebido em 31 de outubro de 2023

Aprovado em 15 de fevereiro de 2024

reserhas

Educação 4.0 e educação especial: desafios e oportunidades para a inclusão na era digital

Woquiton Lima Fernandes

FÜHR, Regina Candida. *Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial*. Curitiba: Appris, 2019. 210 p.

213

Nosso objetivo, para além de realizar uma reflexão crítica da obra *Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial*, de Regina Candida Führ, consiste em estabelecer conexões entre os *insights* apresentados pela autora e, simultaneamente, criar uma relação pertinente com o contexto da educação especial. Ao considerarmos que essa modalidade de ensino deve ser integrada à abordagem retratada nesse livro, expandiremos o escopo da resenha e refletiremos, igualmente, sobre a temática da inclusão.

As transformações tecnológicas têm motivado estudos e pesquisas referentes à educação e, nos últimos anos, a Educação 4.0 sobressai em sua transversalidade, sua abrangência e seu impacto social, sobretudo por tratar de diversos temas que alteram, de forma significativa, a sociedade, a exemplo de inteligência artificial, *big data*, realidade aumentada, internet das coisas, entre outros. Assim, considerando uma multiplicidade de questões que circundam esse tema, indagamos:

- A Educação 4.0 pode ajudar a superar a exclusão e a segregação históricas vivenciadas por alunas/os com deficiência nas escolas?
- Quais ações devem ser tomadas para que a Educação 4.0 favoreça a inclusão escolar de alunas/os com deficiência?
- Quais ações devem ser tomadas para que a Educação 4.0 não venha a contribuir para a ampliação da exclusão escolar?

Talvez não encontremos respostas para todas as perguntas. O mais importante, contudo, é que essas questões motivarão reflexões sobre a necessidade de se considerar a educação especial também na “quarta revolução”, e o trabalho de Führt é um dispositivo relevante para a introdução de novas propostas para a agenda de pesquisas nessa área do conhecimento.

Führt oferece um conjunto de análises minuciosamente elaboradas a respeito das inovações tecnológicas. Para ela, no decorrer do tempo, a educação transita por um processo de evolução, a saber:

- Educação 1.0, quando o educador era a figura mais importante na organização do ensino e na formação das/os alunas/os;
- Educação 2.0 foi influenciada pela revolução industrial, com tarefas repetitivas, mecânicas e trabalho individual;
- Educação 3.0 alia as novas tecnologias à aprendizagem, estimulando as/os alunas/os a desenvolverem a autonomia, a criatividade, a flexibilidade, a participação e a pesquisa a partir de projetos;
- Educação 4.0 funda-se em um novo paradigma: a informação se encontra na “rede das redes”, “acessível a todos(as) de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico” (Führt, 2019, p. 65).

Como observa Führt (2019, p. 113), “o mundo passa por uma transição de época, e o desenvolvimento e a incorporação de inovações tecnológicas refletirão mudanças relevantes na sociedade no mundo físico, digital e biológico”. Pois, como ocorreu em revoluções passadas, essas mudanças poderão afetar significativamente a forma de subsistência da sociedade, logo, é preciso “levá-las a sério”. Em se tratando da educação, faz-se necessário realizar ajustes na escola, nos currículos, na formação das/os professoras/es, entre outros, a fim de obter maiores benesses. A autora sinaliza o fato de que:

O trabalho não se apresenta mais como uma execução repetitiva de uma tarefa atribuída, mas uma atividade complexa na qual a resolução inventiva de problemas, a coordenação no centro de equipes e a gestão de relações humanas têm lugares relevantes. [...] O uso das hipermídias, sistemas de simulação e redes de aprendizagem cooperativa precisam estar inseridos na formação do futuro profissional, pois estas tecnologias estão cada vez mais integradas com a produção nos locais de trabalho. (Führt, 2019, p. 182).

Ao longo da obra, a autora revela preocupação com a educação brasileira, posto que “novos campos de trabalho” requerem mão de obra profissional cada vez mais qualificada tecnicamente, além de escolas mais atrativas, com currículos que dialoguem com as questões atuais. Também enfatiza a necessidade de infraestrutura escolar, recursos tecnológicos, capacitação, remuneração e segurança para o desenvolvimento de projetos pedagógicos e de pesquisa.

Nesse sentido, a educação especial, em sua abordagem inclusiva, requer atenção e estudos ainda mais aprofundados, a fim de se beneficiar das novas tecnologias acessíveis e proporcionar, aos estudantes, possibilidades de vivência e

atuação profissional com uso de soluções inclusivas. Para tanto, a função de regulação do Estado se torna bastante relevante, por meio de políticas públicas que promovam ampla inclusão e rechacem o capacitismo e a segregação.

Buscamos expandir o debate também em função da formação da/o professor/a. É imperativo que esteja em constante formação, desenvolvendo novas habilidades, entre as quais a capacidade de lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Führ salienta a primazia de investimentos na formação docente para além do manuseio e da operacionalização das TICs. Afirma que, para a “criação de um aprendente autônomo, são necessárias estratégias adequadas de utilização dos materiais e tecnologias de aprendizagem a distância para que se possa promover, auxiliar e possibilitar a aprendizagem autônoma” (Führ, 2019, p. 73).

Em síntese, o estudo sinaliza para uma “modalidade de ensino que seja mais dinâmica e flexível às grandes demandas” (Führ, 2019, p. 41). Traz consigo o ensino híbrido – combinação entre o ensino *online* e o tradicional – com características próprias. A ideia é combinar o que cada um possui de melhor a oferecer, quando “as tecnologias digitais se apresentam como apoio ao ensino e são um eixo estruturante de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora e personalizada” (Führ, 2019, p. 108). Sob essa ótica, a obra evidencia, como um dos principais conceitos, a ciberarquitetura, que contempla a criação de ambientes de aprendizagem mais atrativos e eficientes para as/os alunas/os, além de destacar a importância da tecnopedagogia, que visa utilizar recursos tecnológicos para aprimorar as práticas pedagógicas, considerando a forte presença da tecnologia na vida humana. Entre as abordagens atuais relevantes, destacam-se a cultura maker, a gamificação e as metodologias ativas. Podemos acrescentar o acrônimo *Steam*, que representa um sistema de aprendizado científico abrangendo Ciência (*Science*), Tecnologia (*Technology*), Engenharia (*Engineering*), Arte (*Arts*) e Matemática (*Mathematics*).

Em determinado ponto da obra, a autora aponta, também, a questão da desigualdade social como preocupação pertinente para o Brasil, o que torna o papel do Estado e o da escola pública ainda mais relevantes, pois

deparamo-nos com as desigualdades crescentes, alargando a exclusão social, a intolerância, a fragmentação e a alteração significativa dos conceitos tradicionais de trabalho e remuneração, possibilitando o surgimento de novos tipos de empregos extremamente flexíveis e inerentemente transitórios.

Nesse contexto, desponta a elevada exclusão digital de estudantes provenientes das camadas populares, fenômeno que precisa ser ressignificado mediante a ampliação de acesso a *hardwares* de qualidade, *softwares* de aplicações específicas e internet de banda larga a todas/os.

Essas questões nos levam a perceber que a educação especial enfrenta novos desafios, por exemplo, ampliação do acesso a recursos de tecnologia assistiva modernos e de qualidade; e capacitação das/os envolvidas/os na escola, a fim de que ela possa ser vista como um espaço tanto de utilização quanto de produção de material didático acessível, adaptado às necessidades individuais das/os alunas/os. Isso pode ser feito em colaboração com núcleos de inclusão, atendimento especializado, docentes, pares e entidades relevantes.

Considerando a premência de sinergia entre mercado e sociedade, assim como a garantia de educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, reiteramos que o Estado deverá assumir um papel mais ativo na regulação da educação, de modo a fortalecê-la como uma conquista fundamental e um bem público, social e humano, comprometido com a formação de indivíduos não apenas qualificados tecnicamente, mas críticos e reflexivos. Ou seja, o Estado exerce um papel relevante tanto na regulamentação da educação quanto no controle da mercantilização do setor. Constatamos, também, que a escola pública, gratuita, laica e de qualidade enfrenta um grande desafio se deseja construir uma educação capaz de elevar o Brasil a um novo patamar social e reduzir o abismo tecnológico entre pobres e ricos. São indispensáveis investimentos na escola pública, pois ela é o melhor caminho para as camadas populares segregadas terem acesso às oportunidades educacionais.

Nossa análise se preocupou em mostrar a importância da Educação 4.0 para a educação especial e a premência de estudos e pesquisas conciliando esses campos. Indiscutivelmente, o trabalho de Führ é um importante dispositivo para o delineamento de propostas inclusivas, pois a Educação 4.0 trata de diversos temas que estão alterando, de forma significativa, a sociedade. Sugiro assim: Por fim, chamamos a atenção para o fato de que a inclusão de pessoas com deficiência ainda é frequentemente negligenciada, considerando as implicações decorrentes, por exemplo, da Indústria 4.0, da Agricultura 4.0, da Logística 4.0 e da Saúde 4.0 e de outras áreas que virão à tona. Para ser inclusiva, urge que a educação especial seja pensada, também, na perspectiva da Inclusão 4.0.

216

Woquiton Lima Fernandes, doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em EaD pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras (Ufla) e graduado em Processamento de Dados pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec/SP/Unesp), é professor titular do Instituto Federal Baiano, *Campus* Guanambi.

woquiton.fernandes@ifbaiano.edu.br

Recebido em 30 de setembro de 2023

Aprovado em 29 de fevereiro de 2024

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre educação especial e acessibilidade nas avaliações em larga escala

Bruna Poletto Salton

Antônio Ferreira de Melo Júnior

BERMAN, Amy I.; HAERTEL, Edward H.; PELLEGRINO, James W. *Comparability of large-scale educational assessments: issues and recommendations*. Washington, DC: National Academy of Education, 2020. Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608446.pdf>. Access in: 27 May 2024.

219

As orientações para tomadores de decisão, líderes e consultores da área educacional referem-se a como relatar e interpretar com precisão as comparações relacionadas a avaliações de larga escala e a garantir mais possibilidades de comparação, buscando confrontar a ideia equivocada de que resultados obtidos por diferentes estudantes, em diferentes momentos e locais, utilizando variados testes ou formatos são direta e acuradamente comparáveis. Em nove capítulos aborda-se a comparabilidade entre resultados individuais e de grupos predefinidos, dentro de um único sistema de avaliação e entre diferentes sistemas, em avaliações de estudantes que não são nativos do idioma, que apresentam deficiência ou que vivem em contextos multiculturais. É importante determinar e comunicar claramente os objetivos e os usos esperados dos testes, além de oferecer orientações sobre o uso apropriado de seus resultados e sobre a necessidade de examinar não apenas o conteúdo, mas também o que os testes almejam dos respondentes em termos de habilidades para ser realizada uma comparação. Há fatores das avaliações que podem impedir os estudantes com deficiência de demonstrarem plenamente suas competências: 1) formato de apresentação do conteúdo do teste; 2) espaço em que ele é realizado; 3) tipo de resposta exigido; e, 4) limite de tempo para a realização

do teste ou de parte dele. Quanto aos tipos de acomodações¹ que podem ser oferecidas, é indicado verificar e comparar os resultados da sua oferta e utilização. A obra traz recomendações que podem levar a inferências mais assertivas para os contextos de uso das avaliações, favorecendo a equidade e a melhoria das oportunidades e dos resultados educacionais.

JESUS, Ivone Silva de. *A produção escrita-discursiva de pessoas cegas no Enem 2017: formações e memórias discursivas em perspectiva*. 2022. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35615>. Acesso em: 27 maio 2024.

Para compreender quais formações/memórias discursivas integram a produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017, quando a proposta de redação foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, utilizou-se o método da análise do discurso nas 585 redações de participantes cegos entendidas como formas de percepção e significação do mundo, bem como manifestações de luta pela afirmação do direito das pessoas cegas à escrita. No contexto do exame, foram identificados dois movimentos discursivos: 1) a afirmação do paradigma da inclusão em paralelo com a privação linguística relacionada à pessoa surda; e, 2) a consideração da história da pessoa surda por parte da pessoa cega, contribuindo para a reflexão de sua própria condição. Observou-se que a materialidade escrita-discursiva, ao permitir a ocupação do lugar de produtor pela pessoa cega, também evidencia a realidade plurilinguística brasileira e, ao mesmo tempo, a contestação da lógica hegemônica dos videntes, colocando sob tensão os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão e os modelos sobrenatural, médico e social da deficiência. Concluiu-se que os elementos representados nas redações desses participantes são, entre outros, expressões de suas subjetividades, que também estão sujeitas a se transformarem historicamente ao longo de processos em que, ao tecerem uma escrita de si, ressignificam a função da prova e refletem sobre a sociedade brasileira.

LEE, Dukjae; BUZICK, Heather; SIRECI, Stephen G.; LEE, Mina; LAITUSIS, Cara. Embedded accommodation and accessibility support usage on a computer-based statewide achievement test. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, [S.l.], v. 26, n. 25, Dec. 2021. Available in: <https://doi.org/10.7275/21926674>. Access in: 27 May 2024.

¹ Acomodações são mudanças na maneira como o teste é administrado, sem afetarem a validade dos resultados nem o constructo avaliado. (N. da R.).

Em testes estaduais de larga escala nos Estados Unidos, aplicados em formato digital, há distinção entre as acomodações disponíveis para todos os estudantes, para estudantes que tiveram indicação por um educador e para aqueles que se enquadram legalmente como pessoas com deficiência. As acomodações digitais abordadas incluem marcação de texto com cor, sombreamento da linha que está sendo lida, mascaramento de texto não relevante (de modo que o estudante possa focar o conteúdo importante), conversão de texto para fala (*text to speech*) e impressão em tinta. O estudo busca identificar os tipos de suporte mais usados pelos diferentes subgrupos de estudantes e até que ponto ocorre essa utilização. Apresenta a relação entre a elegibilidade para fazer uso das acomodações e os suportes designados e sua utilização. Com base nas informações sobre a elegibilidade e o uso de acomodações é possível identificar localidades nas quais pode haver um uso muito elevado dos suportes de acessibilidade ou, ao contrário, onde são subutilizados.

NIEMINEN, Juuso Henrik. Governing the 'disabled assessee': a critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability and Society*, [S.l.], v. 37, n. 8, p. 1293-1320, 2021. Available in: <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304>. Access in: 27 May 2024.

A proposta de reformulação do contexto em que se dá a discussão acerca das acomodações da avaliação origina-se da defesa de que elas constituem práticas socioculturais. Com base em Michel Foucault, observa-se o funcionamento de instituições de ensino superior na Finlândia do ponto de vista dos estudantes que necessitam dessas acomodações. O tempo extra, a tecnologia assistiva e o espaço personalizado para realização dos testes são geralmente compreendidos com suporte no modelo médico de deficiência, uma vez que o diagnóstico médico é o critério para o acesso a esses recursos, ao mesmo tempo que se enfatiza a individualidade do desempenho estudantil. Diante disso, é importante desconstruir concepções e posições de submissão em relação à avaliação e à lesão (*impairment*) que tendem a prevalecer entre os estudantes. Ou seja, deve-se chamar a atenção para a noção de que os discursos são práticas sociais que visam à gestão dos sujeitos, portanto é necessário conscientizar os estudantes para que eles, enquanto sujeitos, negociem suas posições em busca de maior participação nas instituições. Repensar os conceitos de avaliação e de acomodação no sentido de ampliar a participação implica produzir uma correspondência com o modelo social de deficiência. Conclui-se que, mediante tal entendimento, é possível construir uma avaliação inclusiva e ir além dela para transformar as estruturas sociais.

CHAKRABORTY, Anannya; KAUSHIK, Amit. *Equitable learning assessments for students with disabilities*. Bangkok: Unesco Bangkok Office, 2019. (Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific Thematic Review). Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372301>. Access in: 27 May 2024.

Na região da Ásia do Pacífico há aproximadamente 690 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 15% da população. Uma revisão temática da literatura apresenta informações sobre os testes nacionais de larga escala e as acomodações que são oferecidas em cada país (como Brunei, Malásia, Hong Kong, Singapura, Austrália, Filipinas, Índia, Butão e Bangladesh), demonstrando que a maioria deles está passando por um momento de transição da segregação para a inclusão na escola. Malásia e Brunei estão começando a construir políticas para acomodar as necessidades dos estudantes com deficiência, enquanto esse tópico ainda é pouco discutido em outros países, como Bangladesh. Já a Austrália apresenta orientações que descrevem claramente que as crianças com deficiência devem ser incluídas em escolas regulares, em todos os aspectos, inclusive nas avaliações em larga escala. Quanto à formação continuada dos professores, há iniciativas em Hong Kong, Coreia do Sul, Japão e Singapura. Em contextos de baixa renda, na Índia e em Bangladesh, tal formação tem sido possibilitada por organizações não governamentais, que também oferecem auxílio para moradia e recursos financeiros para o percurso escolar de crianças com deficiência. Apesar dos avanços significativos, os países da região ainda enfrentam dificuldades para estabelecer um sistema educacional realmente inclusivo: as crianças com deficiências leves a moderadas são matriculadas em escolas regulares, mas aquelas com deficiências graves, em muitos casos, seguem segregadas em escolas especiais.

222

SILVA-OLIVEIRA, Gláucia Caroline; WANDERLEY, Débora Campos; STUMPF, Marianne. Enem em Libras como corpus linguístico: metodologia para produção de glossários em Libras. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 106-117, jan./maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i1.1358>. Acesso em: 27 maio 2024.

Um total de 93 sinais terminológicos relacionados à Biologia foram incluídos no glossário de Libras, auxiliando tradutores e intérpretes de Libras e professores bilíngues na rápida consulta desses termos, promovendo a padronização dos sinais. Cinco etapas foram delineadas para criar o glossário com base no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em Libras: i) seleção do *corpus* linguístico; ii) coleta e registro de termos em fichas léxico-terminográficas; iii) elaboração de definições, exemplos e imagens dentro do escopo do glossário; iv) tradução para Libras, com registro em vídeo; v) publicação e divulgação do material em uma plataforma digital. Ressalta-se a relevância da prova do Enem em Libras como *corpus* linguístico para pesquisas léxico-terminográficas e propõe-se uma metodologia detalhada para a elaboração de glossários em Libras, a qual pode ser aplicada a outras áreas do conhecimento.

SANTOS, Vivian. *Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores*. 2020. 425 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14053/Tese_Vivian_Santos_2020_Ufscar_CORRIGIDO.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 27 maio 2024.

Análise da política de inclusão escolar em um município do estado de São Paulo sob a ótica dos professores, visando contribuir para o aprimoramento dos estudos sobre políticas educacionais e das ferramentas e abordagens para avaliação dessas políticas. O trabalho foi conduzido em uma rede municipal e envolveu três fases: i) revisão integrativa da literatura e entrevistas individuais com ex-profissionais da área educacional do município; ii) análise de documentos oficiais em nível nacional (94 textos) e municipal (26 textos); iii) entrevistas individuais com questionários estruturados e grupos focais, com a participação de 53 professores de ensino regular e 8 professores de atendimento educacional especializado (AEE). Os resultados destacaram a influência de organismos multilaterais, por meio de suas conferências e declarações, nas políticas de educação especial no Brasil, enquanto, localmente, observou-se que o município seguiu a tendência nacional ao adotar essas políticas, embora com uma significativa presença de instituições especializadas do terceiro setor. Além disso, o estudo revelou que os principais desafios incluem a necessidade de formação dos professores na área de educação especial e a falta de tempo designado para um planejamento colaborativo entre os professores do ensino regular e os do AEE. Assim, a pesquisa ressalta a importância de a avaliação das políticas educacionais gerar indicadores mais eficazes, por meio de iniciativas como programas de formação continuada, reestruturação da sistemática de apoio dos professores do AEE com foco no auxílio aos docentes do ensino regular e investimentos em recursos materiais para aprimorar os ambientes de aprendizado dos alunos contemplados pelo AEE.

223

Bruna Poletto Salton, doutoranda em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é coordenadora do Centro Tecnológico de Acessibilidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e membro do Grupo de Pesquisa Acessibilidade Virtual e Tecnologia Assistiva, do IFRS.
bruna.salton@ifrs.edu.br

Antônio Ferreira de Melo Júnior, doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professor de História vinculado às Secretarias Municipais de Educação de Monte Alegre e São Gonçalo do Amarante, no estado do Rio Grande do Norte.
antoniofdemelojr@gmail.com

Recebido em 6 de novembro de 2023

Aprovado em 18 de abril de 2024

**avaliadores
ad hoc 2023**

Adan Santos Martens
Adriana Garcia Gonçalves
Ana Carolina Gonçalves Leite
Ana Tereza Reis da Silva
Anderson Gonçalves Costa
Andrea Gouveia
Betânia Rocha
Brunna Stella da Silva Carvalho Melo
Catarina Shin Lima de Souza
Clarissa Eckert Baeta Neves
Cláudia Valente Cavalcante
Cristina Massot Madeira Coelho
Daniela Alves de Alves
Daniele Noal Gai
Débora de Barros Silveira
Denielli Kendrick
Disneylândia Maria Ribeiro
Eguimar Felício Chaveiro
Elena Maria Mallmann
Eliane Cleide da Silva Czernisz
Elton Luiz Nardi
Eromi Izabel Hummel
Fabiana Rangel
Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz
Fatima Ali Abdalah A. Cader-Nascimento
Fátima Inês Wolf de Oliveira
Flavia Daniela dos Santos Moreira
Flávia Wagner
Franciele Ferreira França
Gilvane Belem Correia
Glauber Santiago
Glauco Roberto Gonçalves
Graciete da Costa
Helena Copetti Callai
Hildete Pereira dos Anjos
Hylea de Camargo V. Fernandes Lima
Isabel Cristina Jesus
Ivanildo Sachinski
Jani Alves da Silva Moreira
José Aparecido da Silva
José Camilo Santos Filho
José Sobreiro Filho
José Vaidergorn
Joycelaine Aparecida de Oliveira

Juliana Cavalcante de A. Louzada
Julieta Abba
Karen Graziela Weber Machado
Karina Soledad Maldonado Molina
Karine do Rocio Vieira dos Santos
Katuscia Mendes
Kelly Maia Cordeiro
Laura Sánchez García
Lenilda Cordeiro de Macêdo
Leticia de Luna Freire
Lidiane Augusta Ferrari Botteon
Lorena Ines Peterini Marquezan
Luciane Penteado Chaquime
Luís Antonio Groppo
Luis Enrique Aguilar
Luis Filipe de Miranda Grochocki
Macioniro Celeste Filho
Marcelo Marques de Araújo
Márcia Gorett Ribeiro Grossi
Marcio Tascheto da Silva
Marco César Araújo Pereira
Maria das Graças G. Vieira Guerra
Maria de Fátima Costa de Paula
Maria Soledad Oregioni
Martin Kuhn

Mary Ellen Costa Moraes
Mayara Bataglin Raugust
Nassim Chamel Elias
Neio Lucio de Oliveira Campos
Neusa Lopes Bispo Diniz
Newton Antonio Paciulli Bryan
Nilson Rogério Silva
Paula Arcoverde Cavalcanti
Paulo José Pereira
Rafael Bastos Oliveira
Regina Maria Michelotto
Renata Machado de Assis
Roberto Diniz
Rochele da Silva Santaiana
Rosângela Viana Vieira
Silvia Lopes Raimundo
Silvio Moisés Negri
Suammy Priscila R. Leite Cordeiro
Tânia Barbosa Martins
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Tarcísio Dorn de Oliveira
Thaísa da Silva Ferreira
Thereza Cristina B. Costa de Bastos
Thiago de Jesus Esteves
Zoia Ribeiro Prestes

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)

- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)

- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)
- 107 - Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente (2020)
- 108 - Alfabetização: práticas de avaliação (2020)
- 109 - Qualidade na/da educação (2020)
- 110 - Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas (2021)
- 111 - Ensino de Sociologia (2021)
- 112 - Enem e *Gaokao*: repercussões no ensino médio e na educação superior (2021)
- 113 - Políticas educacionais: *Em Aberto* (1981-2021) (2022)
- 114 - Formação de professores e religião (2022)
- 115 - Espaços de formação de professores (2022)
- 116 - O campo da educação superior: tensões e desafios (2023)
- 117 - Educação, cidades e infâncias desiguais (2023)

Esta obra foi impressa em Uberlândia-MG,
pela Gráfica Tavares & Tavares em 2024.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em *Egyptian505 Lt BT* corpo 10.