

v.10 n.1 abril/julho 2023

Revista Científica

**S**ISTEMÁTICA

 **awking**  
EDITORA

**Revista Sistemática**  
**v.10 n.1 abril/julho 2023**

**EDITORIAL:** Betijane Soares de Barros  
**REVISÃO ORTOGRÁFICA:** Editora Hawking  
**DIAGRAMAÇÃO:** Luciele Vieira da Silva  
**DESIGNER DE CAPA:** Editora Hawking  
**IMAGENS DE CAPA:** freepik  
**ARTE FINAL:** Editora Hawking

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

#### **NOTAS DO EDITOR**

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

---

Revista Dimensão /Editora Hawking

- Vol 10, n.1 (2023) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2023 –  
Trimestral

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

---

**Editora Hawking**  
**2023**

Av. Comendador Francisco de Amorim Leão, 255 - Farol, Maceió - AL, CEP 57057-780  
Disponível em: [www.editorahawking.com.br](http://www.editorahawking.com.br)  
[editorahawking@gmail.com](mailto:editorahawking@gmail.com)

## DIREÇÃO EDITORIAL

### **Dr<sup>a</sup> Betijane Soares de Barros**

Instituto Multidisciplinar de Alagoas

– IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

## CONSELHO EDITORIAL

### **Dr<sup>a</sup>. Adriana de Lima Mendonça**

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001)

Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2004) Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado

(PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

### **Dr. Anderson de Alencar Menezes**

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,

1998) Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo)

(UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

### **Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli**

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC,

1999) Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO,

2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade

Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A,

(UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A,

(UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya

Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA,

2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela

Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de

Lavras (UFLA, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

### **Dr. Eduardo Cabral da Silva**

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió

(CESMAC, 2015) Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE,

2018) <http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

**Dr. Fábio Luiz Fregadoli**

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996) Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)

Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004) <http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

**Dr<sup>a</sup>. Jamyle Nunes de Souza Ferro**

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

**Dr<sup>a</sup>. Laís Agra da Costa**

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

**Dr. Patrocínio Solon Freire**

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014) <http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

**Dr. Rafael Vital dos Santos**

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014) <http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

## AVALIADORES DESTE NÚMERO

**Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli**

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

**Dr. Eduardo Cabral da Silva**

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

**Dr. Fábio Luiz Fregadoli**

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

**Dr<sup>a</sup>. Laís Agra da Costa**

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

**Dr<sup>a</sup>. Lucy Vieira da Silva Lima**

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

**Dr. Rafael Vital dos Santos**

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

# EDITORIAL

---

*Andrea Marques Vanderlei Fregadoli*

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reprodutível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN,2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único

estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, string de busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendline, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.



# SUMÁRIO

---

## **UMA ABORDAGEM TEOLOGICA FEMINISTA A CRÍTICA RELIGIOSA**

Betijane Soares de Barros	
Carla Waleska Gomes de Araújo	
Maria Iêda Guimarães	
Márcio Moésio Guedes de Mendonça	
Rosângela Santos da Rocha Carvalho	
Celsa dos Santos Albuquerque	
Jeovane Ferreira da Costa.....	<b>01</b>

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FATO OU MITO**

Cleidejane Soares de Barros	
Joselito Araújo Silva	
Luciane Victorino Barbosa	
Lindinalva Ramos da Silva	
Ivete Medeiros de Farias	
Vivian de Sousa Oliveira	
Rosângela Santos da Rocha Carvalho	
Jeovane Ferreira da Costa.....	<b>09</b>

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO REGULAR PROPRIÁ**

Rosângela Santos da Rocha Carvalho.....	<b>20</b>
-----------------------------------------	-----------

## **CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO CHECKLIST (PERÍCIA GRAFOTÉCNICA) PARA AVALIAÇÃO DO PREENCHIMENTO DA DECLARAÇÃO DE ÓBITO (DO)**

Sheilla Karynna Macedo de Almeida	
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
Lucy Vieira da Silva Lima.....	<b>32</b>



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## UMA ABORDAGEM TEOLOGICA FEMINISTA A CRÍTICA RELIGIOSA

Betijane Soares de Barros<sup>1</sup>  
Carla Waleska Gomes de Araújo<sup>2</sup>  
Maria Iêda Guimarães<sup>3</sup>  
Márcio Moésio Guedes de Mendonça<sup>4</sup>  
Rosângela Santos da Rocha Carvalho<sup>5</sup>  
Celsa dos Santos Albuquerque<sup>6</sup>  
Jeovane Ferreira da Costa<sup>7</sup>

### RESUMO

As religiões, assim como os estudos que tentam compreendê-las e explicá-las, sofreram, nas últimas décadas, de maneira significativa, os impactos do meio, seja como movimento, sejam como pensamento. As reivindicações dos devotos variam desde o acesso ao campo cristão. O desenvolvimento de um discurso teológico elaborado por distinto, em muitos aspectos, daqueles que escrevem os homens é marcado pela forte influência das ideias feministas. Revisões das interpretações existentes dos textos sagrados e a proposição de novas interpretações são uma constante entre as teólogas feministas. As doutrinas e a organização institucional têm sido alvo de muitas críticas em virtude dos novos acontecimentos teológicos feministas.

**Palavras-chave:** crítica, religião, feminismo, teologia.

---

<sup>1</sup> E-mail: bj-sb@hotmail.com

<sup>2</sup> E-mail: carlawaleska@hotmail.com

<sup>3</sup> E-mail: mariaiedag847@gmail.com

<sup>4</sup> E-mail: prof-mmg@live.com

<sup>5</sup> E-mail: rozangelasantoscarvalho@gmail.com

<sup>6</sup> E-mail: celsaalbuquerque@hotmail.com

<sup>7</sup> E-mail: jeovanemcz@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Sempre houve ao longo dos tempos grande quantidade de discursos, teorias, visões acerca da mulher em relação à religião. Esta razão terá estado na base de todas as tentativas de compreensão e descrição da “natureza” feminina. No entanto o feminino é desvalorizado, e já em Platão como em Aristóteles a mulher, em relação ao homem, não só na religião mais em outros setores é vista como “um desvio, como uma relação imperfeita” (Joaquim, 1994). “Embora a mitologia da diferença entre os sexos seja muito antiga, essa permanência ao longo do tempo não explica e muito menos legitima as desigualdades atuais, ao contrário do argumento frequentemente evocado pelos defensores de uma postura passiva e fatalista perante esta questão, e que assim pretendem salientar o naturalismo e a imutabilidade das desigualdades baseadas no sexo”.

No pensamento grego, que condicionou a cultura ocidental, o homem é o criador da ordem e da lei, enquanto a mulher está associada ao desejo e à desordem, um ser inferior pela sua natureza. “É sobre estas clivagens simbólicas que se vai fundamentar a própria sociedade “, desigual, mas cuja desigualdade está baseada numa presumível diferença de naturezas, atribuindo-se à mulher qualidades negativas que a impossibilitam

de participar ativamente de forma igual, na sociedade onde vive (Foucault, 1979)”. No entanto, “A imagem da mulher tentadora do desejo dos homens, (Amâncio, 1998) vão ser profundamente alterados com o Cristianismo e o Judaísmo, religiões que representaram sempre grandes narrativas do Ocidente, e que vieram consolidar o androcentrismo fazendo-o persistir e radicalizar ao longo de toda a idade média.

Feminismo e ‘Discurso’ do Gênero na Psicologia Social, “em oposição ao domínio das crenças, dos mitos e da irracionalidade, (típicos da pré-modernidade) o Iluminismo propõe a razão, a abstração a teorização, o método científico e a ruptura com a natureza” (Amâncio, 1998), surge depois a filosofia Iluminista cujo discurso dá origem à ciência moderna. Para os filósofos Iluministas o discurso sobre os sexos, é pacífico, porque mais ou menos unânime relativamente à ideia de que as mulheres ou não têm razão ou têm uma razão inferior. Assim da “inferioridade sexual e intelectual da mulher, do seu papel natural na reprodução da espécie e no cuidado dos filhos decorre naturalmente uma definição de função e de papel(...) a mulher é essencialmente esposa e mãe”.

A cidadania das mulheres vem-lhes do fato de serem esposas de cidadãos, o que representa dizer que a cidadania feminina - reduzida à esfera privada - está excluída de

qualquer realidade política”. O discurso médico acaba por confirmar superstições mesmo perante fatos científicos contraditórios (Berriot-Salvadore, 1991), e por isso se parte da descrição do corpo feminino como uma cópia defeituosa do corpo do homem, para a crença de uma natureza frágil sujeita às desordens provenientes dos seus órgãos reprodutivos. Desde os textos medievais, passando pelo renascimento, até ao discurso na época da revolução, o discurso médico é sempre utilizado para permitir justificar a colocação da mulher na esfera familiar, conferindo-lhe um estatuto particular na sociedade.

O discurso científico legitima o lugar dado à mulher, e que é, a maternidade “Em nome de um determinismo natural, o pensamento médico confina então a feminilidade ideal na esfera estreita que a ordem social lhe destina: a mulher, sã e feliz, é a mãe de família, guardiã das virtudes e dos valores eternos” . A legitimação proveniente deste tipo de discurso científico permitiu que persistisse durante toda a modernidade “um discurso sobre os sexos que, nas suas vertentes dualista, biologizante da condição das mulheres, e essencialista, pouco difere do discurso religioso da pré-modernidade”. Se desde a Antiguidade é expressa a desigualdade, e se os mitos que a sustentam vão ser integrados na ciência moderna, a

partir do século XVII e XVIII, Feminismo e ‘Discurso’ do Género na Psicologia Social estes vão-se recolocar nas ciências sociais e humanas que nascem no século XIX. Por isso, esta questão é central na psicologia e especificamente na psicologia social. No entanto é necessário ter presente as diferentes vagas do feminismo para melhor se poder compreender a sua influência a nível científico, religioso e cultural.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites e bibliográficas virtuais.

### **1. CRÍTICA RELIGIOSA**

Tendo em vista certas ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões. Em fatos extremos esse tipo de crítica acaba se tornando uma perseguição. Definindo-se muitas vezes como um crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a perseguição religiosa é de extrema gravidade e costuma ser caracterizada pela ofensa, discriminação e até mesmo atos que atentam à vida de um determinado grupo que tem em comum certas crenças. As liberdades de expressão e de culto são asseguradas pela Declaração

Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal. A religião e a crença de um ser humano não devem constituir barreiras a fraternais e melhores relações humanas. Todos devem ser respeitados e tratados de maneira igual perante a lei, independente da orientação religiosa (LO BIANCO, 2007).

O Brasil é um país de Estado Laico, isso significa que não há uma religião oficial brasileira e que o Estado se mantém neutro e imparcial às diferentes religiões. Desta forma, há uma separação entre Estado e Igreja; o que, teoricamente, assegura uma governabilidade imune à influência de dogmas religiosos. Além de separar governo de religião, a Constituição Federal também garante o tratamento igualitário a todos os seres humanos, quaisquer que sejam suas crenças. Dessa maneira, a liberdade religiosa está protegida e não deve, de forma alguma, ser desrespeitada (Martins e Duarte, 2010).

### **1.1. O CARÁTER DO SEXO E A CATEGORIA FEMININA**

“Tão logo a mulher se tornou propriedade do homem, o desfruto furtivo de uma rapariga foi considerado roubo, viu-se nascer os termos pudor, moderação, decência; virtudes e vícios imaginários; em uma palavra, quiseram erigir entre os dois sexos barreiras que os impedissem de se

convidar reciprocamente à violação das leis que lhes foram impostas, e que produziram amiúde efeito contrário, aquecendo a imaginação e irritando os desejos” (Diderot, D., Suplemento à viagem de Bougainville. In: Ribeiro, V. C., 2003 ).

No século XVIII, a condição da mulher na sociedade européia ainda se encontrava sob forte depreciação a ponto de anular qualquer qualidade específica a sua sexualidade. A ideia de fruição sexual do corpo feminino não era aceita. Com o florescimento do Iluminismo, inicia-se na Europa um período de crítica aos valores e ritos religiosos e aos modos conservador e controlador morais do Estado aristocrata. Convém lembrarmos que, ao sabor das revoluções intelectuais e médicas, há a ascensão de uma cultura erótica libertina nas cidades, acompanhada de críticas aos padrões da moda e estéticos, que irá se refletir nas artes.

Diderot foi um dos intelectuais que mais tematizou e questionou sobre o papel da mulher nesta época. O filósofo se expressou sobre a natureza do gênero feminino de modo a demonstrar respeito e admiração. Sua principal preocupação estava em não deixar dúvidas de que existe na mulher uma individualidade de desejos e prazeres. Conforme salienta Ribeiro (2003), Diderot fez uma “análise da subjetividade da mulher na sociedade, como ser de

desejo sexual, e estudou as várias formas de controle sexual; pensamentos que são ousados e extravagantes para o século XVIII”.

A mulher, nesta época, é um objeto que precisa dissimular sempre as suas ações e desejo diante de uma sociedade repressora. Considerar a mulher como ser de desejo sexual, significava não mais tê-la como um ser passivo, cuja única função é a maternidade (RIBEIRO, 2003),

Refletindo sobre o sofrido papel da mulher – e de outros indivíduos – no Ocidente, (ROMANO, 1987, p. 125), no ensaio “A mulher e a desrazão ocidental”, lamentava a ‘monstruosidade’ criadas pelos discursos calculados em valores masculinizados: “(...) refiro-me aos indivíduos denominados Aussenseiter por Hans Mayer: o judeu, a mulher, o homossexual. Os três elementos que foram estigmatizados pela marca da monstruosidade, perseguidos pelas inquisições, e também pela política totalitária. As maneiras do seu holocausto variam. Mas o ímpeto de abafar, de forma racional, sine ira et studio, sua existência ameaçadora, se origina já nas primeiras representações masculinizantes do Ocidente, potenciando-se com a unidade entre o logos gregos e a catequese cristã”.

Tempos atrás, Diderot, em “Sobre as Mulheres” (2000), lastima deste modo:

“Mulheres, como eu vos lastimo! Não havia senão uma compensação para vossos males; e eu fosse legislador, talvez a tivésseis obtido. Libertas de toda servidão, vós seríeis sagradas em qualquer lugar em que tivésseis aparecidos”.

O sexo entende Diderot, é força motriz da vida de qualquer ser humano, o que independe de gênero. A contenção dessa força motriz perturba o equilíbrio psíquico, seja ele fraco ou forte. No caso da mulher, as respostas para a sua situação de submissão estavam profundamente ligadas às suas considerações de que o mundo psíquico da mulher é mais vulnerável que do homem, sendo solícita às afrontas contra ela na história. No artigo “Sur les fermmes” (DIDEROT,1772), a mulher é encarada “como um ser desafortunadamente nascido, isto é, como um ser cuja organização é mais frágil e mais cheia de privações do que o homem” (PIVA, 2003).

Tal como se explicava na época, um dos comportamentos típicos do gênero feminino era a sua fragilidade frente ao masculino devido à histeria. Diderot se utilizou dessa explicação médica para entender a natureza específica deste gênero. Segundo o filósofo, a causa material da histeria na mulher estava em seu útero, e uma vez que, quando não satisfeita de

desejo (de casar, de ter filhos etc.), tornava-se histérica (PIVA, 2003).

Assim, para a argumentação materialista de Diderot, a condição peculiar da mulher, tanto em povos civilizados como em primitivos, é ter uma organização biológica determinada pelo problema da histeria. Em virtude disso, as paixões femininas seriam mais vigorosas a ponto de tornarem mais vingativas e hediondas e enlouquecerem com maior facilidade que os homens (PIVA, 2003).

Na concepção diderotiana a natureza do gênero masculino “é em si e para si, enquanto a mulher é apenas um outro. Logo, trata-se de um ser imperfeito, definido sobretudo por uma de suas partes (...) o útero é a causa de todas as doenças”. Da ‘imperfeição’ do gênero feminino nasce as imperfeições nas convenções sociais. A repressão sexual da mulher é de tal modo contra a sua natureza humana e saúde. (ROMANO, 1987),

## CONCLUSÃO

É importante salientar que a crítica religiosa não é igual à intolerância religiosa. Os direitos de criticar dogmas e encaminhamentos de uma religião são assegurados pelas liberdades de opinião e expressão. Todavia, isso deve ser feito de forma que não haja desrespeito e ódio aos grupos religiosos a que é direcionada a

crítica. Como há muita influência religiosa na vida político-social brasileira, as críticas às religiões são comuns. Essas críticas são essenciais ao exercício de debate democrático e devem ser respeitadas em seus devidos termos.

É com estas considerações acima que vemos em momento de grande inspiração literária entregando-se a uma árdua descrição crítica da moralidade dos conventos de sua época. Veremos nesta obra como o filósofo arquiteta suas reflexões filosóficas sobre a moral sexual dentro de uma comovente história.

Este artigo buscou realizar um primeiro movimento em resposta à tomada de consciência de se ter chegado a um momento crítico, em que nos é apresentada uma “exigência”: fomentar uma crítica à construção de uma geopolítica da produção acadêmica no campo da religião cujo eixo fundante se traduz por uma clivagem cultural. Tomar esta clivagem como o motor da nossa reflexão sobre a formação de uma verdadeira geopolítica acadêmica é reconhecer que a clivagem cultural possui uma transversalidade aos diferentes campos de poder e saber.

A crítica se constitui em um movimento cultural de descentralização. Nesse sentido, o que procuramos demonstrar é que embora muitas tenham acontecido e se mudado o ser predominante

dentro da religião, como em tantos outros continua sendo o sexo masculino, apenas vivemos um mito.

## REFERÊNCIAS

Amâncio, L. (1998). **Sexismo e racismo- dois exemplos de exclusão do outro.** In H. G. Araújo, P. M. Santos & P. C. Seixas (Coord.). *Nós e os Outros: a exclusão em Portugal e na Europa.* Porto: SPAE.

Berriot-Salvadore, E. (1991). **O discurso da medicina e da ciência.** In G. Duby & M. Perrot (Eds.), *História das Mulheres.* Vol (3) . Porto: Edições Afrontamento.

Foucault, M. (1979). *The History of sexuality.* London: Allen Lane.

Joaquim, T. (1994). **Menina e Moça. Dissertação de Doutoramento não publicada.** Lisboa: ISCTE.

DIDEROT, D. 1962, *A Religiosa.* In: *Obras Romanescas.* VOL.I. Tradução de Antonio Bulhões e Miécio Tati. Introdução e notas de Henry Bénac. São Paulo, Difusão Européia do Livro.

\_\_\_\_\_, 2000, *Sobre as mulheres.* In: *Obras I.* Tradução, organização e notas de J. Guinsburg. São Paulo, Perspectiva.

\_\_\_\_\_, 1772, *Sur les femmes.* In: \_\_\_\_\_, 1772, *Sur les femmes.* In:[http://www.larevuedesressources.org/article.php3?id\\_article=634](http://www.larevuedesressources.org/article.php3?id_article=634)

\_\_\_\_\_, 2006, *Jacques, O Fatalista e seu Amo.* In: *Obras III.* Tradução, organização e notas de J. Guinsburg. São Paulo, Perspectiva.

\_\_\_\_\_, 2006, *O Sobrinho de Rameau.* In: *Obras IV.* Tradução, organização e notas de J. Guinsburg. São Paulo, Perspectiva.

GUINSBURG, J., 1966, *A Filosofia de Denis Diderot.* São Paulo: Cultrix.

LO BIANCO, A. C. (2007) **O que a comparação entre a tradição religiosa e os novos movimentos religiosos nos ensina sobre o sujeito hoje?** *Estudos de Psicologia,* v.12, n.2. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 13/12/2009.

MARTINS, Carlos B.; DUARTE, Luis F. D. (eds.). (2010), *Horizontes das Ciências Sociais – Antropologia.* São Paulo: ANPOCS/Editora Bacarolla.

PIVA, Paulo Jonas de Lima, 2003, *O ateu virtuoso: materialismo e moral em*



*Diderot. Prefácio de Eliane Robert Moraes, São Paulo: Discurso: Fapesp.*

RIBEIRO, V. B. 2003, *A intimidade feminina do séc. XVIII em Diderot. CienteFico. Ano III, v. I, Salvador, Janeiro-Junho.*

ROMANO, R., 1987, *Lux in Tenebris: meditações sobre filosofia e cultura.* Campinas: Editora da Unicamp.

\_\_\_\_\_, 2003, *Moral e Ciência: A monstruosidade no século XVIII.* São Paulo: Editora Senac de São Paulo. Série Livre Pensar, vol. 15.

Para escrever este esboço, foi valiosa as obras dos seguintes comentadores: PIVA, P. (2003); GUINBURG, J. (1966); ROMANO, R. (1987; 2003).

Diderot denota em *Sur le Femmes* (1772, p. 255): “**La femme porte au dedans d’elle-même un organe susceptible de spasmes terribles, disposant d’elle, et suscitant dans le délire hystérique qu’elle revient sur le passé, qu’elle s’élançe dans l’avenir, que tous les temps lui sont présents. C’est de l’organe propre à son sexe que partent toutes ses idées extraordinaire**”.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FATO OU MITO

Cleidejane Soares de Barros<sup>1</sup>

Joselito Araújo Silva<sup>2</sup>

Luciane Victorino Barbosa<sup>3</sup>

Lindinalva Ramos da Silva<sup>4</sup>

Ivete Medeiros de Farias<sup>5</sup>

Vivian de Sousa Oliveira

Rosângela Santos da Rocha Carvalho<sup>6</sup>

Jeovane Ferreira da Costa<sup>7</sup>

### RESUMO

A educação inclusiva e a educação especial no Brasil e no mundo têm evoluído significativamente nas últimas décadas. No Brasil, a legislação vem se desenvolvendo no sentido de implementar e efetivar a educação inclusiva em todo país, dando a todos indistintamente o direito de participar da escolarização nacional, ou seja, do ensino regular em todos os graus. Infelizmente, ainda é encontrado muitos obstáculos para sua efetivação na realidade atual do país, como o despreparo dos professores e escolas para receber as pessoas com necessidades especiais ou distúrbio de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Legislação. Ensino. Realidade.

---

<sup>1</sup> E-mail: dr.csbarros@hotmail.com

<sup>2</sup> E-mail: joselitoraujo947@gmail.com

<sup>3</sup> E-mail: lucianebarbosa06@hotmail.com

<sup>4</sup> E-mail: lindinalva98@hotmail.com

<sup>5</sup> E-mail: fariasivete@hotmail.com

<sup>6</sup> E-mail: rozangelasantoscarvalho@gmail.com

<sup>7</sup> E-mail: jeovanemcz@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O mundo tem passado por grandes mudanças no decorrer das últimas décadas, entre elas podemos destacar a evolução da educação no tangente a pessoas com necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem.

Desde o ano de 1975 quando, nos Estados Unidos, nasceu a educação inclusiva, o movimento a respeito da inclusão na educação tem aumentado significativamente. No Brasil, não acontece diferente, busca-se a inclusão de pessoas com necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem no ensino regular em todos os graus.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Constituição Federal/ CF) abordou a educação como um direito fundamental do ser humano, um direito de todos e como dever do Estado e da família. Ao fazer isto, deu a oportunidade a todas aquelas pessoas portadoras de necessidades especiais que estavam excluídas da escolarização devido ao preconceito que existe em torno delas. Com isso, a Constituição Federal de 1988, exaltou o princípio da igualdade e da dignidade humana.

A partir daí nasceram outras obras legislativas que contribuíram bastante para implementação da

educação especial no Brasil, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 9.394/96).

A inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem no ensino regular em todos os graus ainda encontra muitos obstáculos no caminho, como a falta de profissionais preparados para receber esses docentes, estrutura física e didática adequada. Mas, o fato de poderem estar participando da escolarização junto com as demais pessoas, de existir essa possibilidade já é um grande avanço.

O pensamento de Boaventura de Souza Santos (2006) expressa os pressupostos que fundamentam a escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum, pois, com esse movimento, busca-se garantir que a diferença humana não seja assumida como sinônimo de desigualdade, que processos excludentes abram espaço para ações participativas e que se instituem propostas educacionais que valorizem as possibilidades de cada um e o desenvolvimento humano. (JESUS; VIEIRA, 2011, p. 96)

## METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de

livros, artigos científicos, sites e bibliográficas virtuais.

## **1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos por volta do ano de 1975 e conta com projetos e programas para sua efetivação em todo o país. Daí vem grandes contribuições para educação inclusiva em todo o mundo, bem como, do CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) renomado centro de estudos sobre educação inclusiva da Comunidade Britânica.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca trouxe o conceito de educação inclusiva. A partir daí, surgiu à ideia de que as crianças com necessidades educativas especiais deviam ser incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão se apresenta como uma evolução cultural, partindo do pressuposto que todas as crianças são iguais e de que nenhuma criança deve ser separada das demais por possuir alguma espécie de deficiência.

Educação Inclusiva pode ser definida como política pública de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais ou dificuldade na aprendizagem na rede de ensino do país, proporcionando a chamada

escolarização desses indivíduos em todos os níveis de educação. Assim, observa a Dra. Leny Magalhães, “por Educação Inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus” (2011, p. 01).

Indiscutivelmente, a Educação Inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos têm direitos: aqueles que têm incapacidades, os que pertencem a contextos socioculturais desfavorecidos, os imigrantes, os que têm problemas de conduta, etc., e, supostamente, os demais. Numa palavra: TODOS. Com as suas singularidades pessoais e sociais. (GONZÁLEZ-GIL; MARTÍN, 2011, p. 28)

A definição de educação inclusiva vai além de um mero programa ou projeto governamental ou ainda um processo educacional evolutivo. Trata-se de uma ação educacional humanística, democrática e amorosa, mas de forma alguma piedosa, pois essas crianças não necessitam de piedade, mas de respeito e oportunidade. É uma ação educacional que objetiva o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

O debate contemporâneo sobre educação especial permite que esta seja identificada como uma área de conhecimento em percurso acelerado de mudança. Os

processos de escolarização das pessoas consideradas *público alvo da educação especial* constituem o cerne dessa mudança, no sentido de alteração de rotas, redimensionamento de proposições, implementação de políticas, mas, sobretudo, reinvenção dos modos de se compreender quem são e como se constituem esses sujeitos. Partimos, portanto, da afirmação de algumas premissas que, ao valorizem a experiência escolar, anunciam a necessidade de que essas mudanças estejam fortemente ancoradas nos conhecimentos relativos a um sujeito que se constitui historicamente, por meio das relações que são produto e produtoras da interação de cada integrante das teias vivas e dinâmicas que assumem a configuração de instituições - escola, família, grupos sociais, espaços de trabalho, dentre outras. (VASQUES; BAPTISTA, 2014, p. 1)

A educação inclusiva, como visto acima, representa um processo educacional de inclusão de pessoas com deficiências. Já a educação especial é o instrumento através do qual essa inclusão se realiza. É o ramo da Educação que cuida do atendimento e da educação de pessoas com necessidades educativas especiais.

Ao longo dos últimos 18 anos, identifica-se uma significativa mudança quanto às diretrizes, em função da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008<sup>5</sup>, seguida de dispositivos

normativos como a Resolução 04/2009 do CNE-CEB, os quais reafirmam o caráter da Educação Especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais. (BAPTISTA, 2011, p. 4)

A Educação Especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Embora, seja assim, prega-se que uma escola destinada apenas às pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais não completa sua função educativa, pois não promove a convivência entre estas e as demais crianças, não havendo inclusão.

Salienta-se que a educação especial deve trazer métodos e instrumentos capazes de oferecer na escola regular a educação que essas pessoas com necessidades especiais necessitam, oferecendo a oportunidade de convívio entre as crianças especiais e as demais crianças.

Ocorre que a escola regular, na maioria das vezes, não consegue oferecer uma escolarização capaz de atender as diversas necessidades destas crianças, pois lida com fenômenos de ensino e aprendizagem diferentes da educação regular. A educação especial exige uma didática e metodologia diversificada do

profissional da educação, bem como, um conhecimento específico ou uma especialização para melhor atender estes educandos especiais dentro de uma sala de aula de ensino regular.

### **1.1 BREVE ABORDAGEM DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA APLICADA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A partir deste ponto será tratado as principais normas legislativas a respeito da educação inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Carta Magna do nosso país, de onde emanam todas as demais normas de direito (princípios e regras) e que contempla os nossos direitos e garantias fundamentais, dentre os quais se destaca um dos mais importantes: a educação.

A CF/88 destinou um capítulo inteiro ao tema educação, exaltando que a educação é um “direito de todos”. Quando a CF/88 diz TODOS, não faz nenhuma exclusão, pelo contrário, inicia um grande processo de inclusão, pois, deu a todos, incluindo aí pessoas com necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem, o direito a educação em todos os níveis da rede de ensino regular, sem nenhuma distinção. Assim, observe a letra da norma:

### **CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO**

#### **Seção I**

#### **DA EDUCAÇÃO**

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**(Grifos nossos).

Além de ser um direito de todos, a educação é um dever do Estado e da família. Veja a excelência da norma, destarte, garante um direito ao passo que impõe ao Estado a incumbência, de junto com a família, promover a educação, forçando, assim, o Estado a desenvolver projetos e programas de governo para implementação da educação no país para todos.

Tomando o contexto recente das “normatizações” legais, observa-se que a Constituição Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 205, já sinaliza que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Com esse pressuposto legal, a escolarização de alunos que apresentam algum

tipo de comprometimento mental, físico ou psíquico, que por muito tempo foi realizada em instituições de ensino especializado, passou, também, a ser promovida pela escola, assumida como um espaço para todos. Para o contexto dessas escolas, inscreveu-se o princípio das escolas inclusivas, ou seja, que todas as pessoas com as mais diferentes histórias de vida e condições de existência possam aprender juntas. (JESUS; VIEIRA, 2011, p. 97).

Partindo desse pressuposto, surge a necessidade de políticas públicas que disponibilizem e viabilizem a educação em nível de ensino regular para pessoas com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem. Caso não fosse assim a norma se esvaziaria e isso não pode ocorrer com uma norma constitucional que contempla um direito fundamental do ser humano, ressaltando a dignidade da pessoa humana, princípio matriz de todos os demais na norma constitucional.

A dignidade da pessoa humana, prevista no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal, constitui um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, inerente à República Federativa do Brasil. Sua finalidade, na qualidade de princípio fundamental, é assegurar ao homem um mínimo de direitos que devem ser respeitados pela sociedade e pelo poder público, de forma a preservar a valorização do ser humano.

Para não deixar dúvidas quanto à extensão do direito a educação, a CF/88, em seu art. 206, inciso I, traz o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, um desdobramento do princípio da isonomia que prescreve que todos devem ser tratados igualmente na medida de sua igualdade e desigualmente na medida de sua desigualdade. Deste modo, é evidente que a CF/88 buscou proteger as pessoas com alguma necessidade especial de possíveis exclusões no âmbito educacional.

Outra norma muito importante no âmbito educacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 9.394/96). E como não poderia ser diferente, já que todas as demais normas emanam da CF/88, dedica um capítulo inteiro a Educação Especial. Veja:

#### CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às

peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A LDBN, como visto acima, busca regulamentar a educação especial no Brasil de forma prática. No art. 58, define a educação especial e em seus incisos busca abranger esse conceito para aqueles que em hipótese alguma conseguirá se adaptar a uma sala de ensino regular. Ou seja, cuida para que não só os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que se encontram em condições de adaptação no ensino regular, mas também para aquelas nessas condições, mas que não tem condições de se adaptarem não fiquem sem educação, já que esta é um direito de todos e um dever do Estado.

O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e

altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década. (FERREIRA, 1998, p. 01).

No art. 59 da Lei acima mencionada, traz alguns direitos importantíssimos para que a educação especial funcione de maneira correta e eficaz, respeitando as limitações dos educandos, buscando a melhor excelência do ensino dentro do âmbito dessas limitações e socializando esses educandos.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino



regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Já o art. 60 da LDBN, trata da colaboração das instituições privadas sem fins lucrativos, no âmbito da educação especial, estabelecendo que órgãos normativos do sistema educacional determinará critérios a serem obedecidos por estas instituições para que possam se enquadrarem nessa condição e, assim, contribuir com o Poder Público na tarefa da educação especial, sem, no entanto, retirar essa obrigação do Poder Público.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

## 1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO REALIDADE EFETIVA

A educação inclusiva vem, ao longo do tempo, travando uma grande luta contra o preconceito e superando obstáculos. A facilitação do acesso no ensino regular das pessoas com necessidades especiais tem sido um grande avanço.

A perspectiva de escolarização de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) nas classes comuns do ensino regular é hoje um imperativo moral e político, sendo possível reconhecer que a recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira. Defende-se a inclusão escolar como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização de pessoas com NEEs. (MATOS; MENDES, 2015, p. 09-10).

O discurso acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola, no trabalho e nos espaços sociais em geral,

tem-se propagado rapidamente entre educadores, familiares, líderes e dirigentes políticos, nas entidades, nos meios de comunicação etc. Isto não quer dizer que a inserção de todos nos diversos setores da sociedade seja prática corrente ou uma fato já dada. As políticas públicas de atenção a este segmento, geralmente, estão circunscritas ao tripé educação, saúde e assistência social, sendo que os demais aspectos costumam ser negligenciados.

A educação destas pessoas tem sido objeto de inquietações e constitui um sistema paralelo de instituições e serviços especializados no qual a inclusão escolar desponta como um ideal utópico e inviável.

A despeito de todo o otimismo sobre a política de inclusão escolar, os dados oficiais do Ministério de Educação no Brasil mostravam na época uma estatística ainda tímida relacionada à quantidade total de alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular. No ano de 1998, por exemplo, havia 400 mil alunos matriculados (MEC/SEESP, 2001). As escolas especiais eram responsáveis por 63% das matrículas dos alunos com necessidades especiais matriculados no sistema educacional. No ano de 1999, a proporção de matrículas em escolas especiais diminuiu para cerca de 60% e a de matrículas em classes especiais também diminuiu de 24,7%, em 1998, para 22,5%,

em 1999. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 83).

Diante do exposto, é possível observar que a educação inclusiva no Brasil ainda está em fase de desenvolvimento, ocupado aos poucos os espaços. Destarte, apesar das iniciativas governamentais, a falta conhecimentos específicos dos profissionais da educação, de estrutura física adequada nas escolas e de informação da sociedade contribuem para o retardamento na inclusão das pessoas com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem.

Entendemos a educação inclusiva como uma perspectiva educacional que exige uma mudança de paradigma, desafiando a escola a oferecer respostas educativas adequadas às necessidades de *todos* os alunos (MANTOAN, 2006; MARTINS, 2008; PACHECO et al., 2007), possibilitando-lhes aprendizagem e desenvolvimento, que constitui o papel da educação escolar, mas que não tem se efetivado na realidade brasileira. Observamos que ainda há um entendimento de que ela se refere, em muitos casos, à garantia de matrícula dos alunos que, historicamente, foram atendidos pela Educação Especial, de uma forma mais específica, daqueles que têm algum tipo de deficiência. (VIEIRA; MARTINS, 2013, p 226).

Cabe ressaltar que, na atualidade, a educação inclusiva tem se desenvolvido lentamente, mas está em

processo de evolução, conquistando espaço à medida que as pessoas, a sociedade e a escola estão dando oportunidade as pessoas com necessidades especiais e observando os avanços que ocorrem quando isto acontece. No entanto, ainda não é uma fato efetiva em nosso país.

Diante deste cenário, como, então, garantir o êxito de uma educação inclusiva? A atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais e a inserção daqueles com deficiência em classes comuns do ensino regular, requer uma organização diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. Alguns procedimentos diferenciados precisam ser garantidos para receber e manter, com qualidade educacional, todos os alunos na escola. O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão. (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 514)

## CONCLUSÃO

É importante salientar que a educação inclusiva e educação especial andam de mãos dadas, pois, a primeira abre as portas do ensino regular para todos e, a segunda, instrumentaliza através de métodos e materiais necessários a sua implementação.

A CF de 1988 garantiu o direito à educação para todos, trazendo à baila a

necessidade de uma legislação infraconstitucional para regular como isso ocorreria diante de tantos empecilhos e da cultura de exclusão que sempre existiu no Brasil. Assim, veio a LDB, como norma de alto valor, prestigiando a educação especial especificamente e determinando as diretrizes a serem seguidas.

Diante deste cenário se verificou a possibilidade, a oportunidade de pessoas com necessidades especiais e/ou distúrbios de aprendizagem conviverem com outras pessoas no ensino regular em todos os graus, podendo assim, se socializarem e participarem da vida social com mais eficácia.

É com estas considerações acima que vemos que, apesar de todos os esforços despendidos, a educação inclusiva no Brasil ainda está engatinhando. Por este motivo, não podemos dizer que é um fato efetiva na vida das pessoas com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem, já que faltam escolas e discentes preparados para receber este público, bem como, pais/famílias preparadas para se adaptar a essa nova realidade que se apresenta.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e Educação Especial: a**

**Sala de Recursos como Prioridade na Oferta de Serviços Especializados.**

Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, 2011.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Cad. CEDES, vol.19, n.46, Campinas: Sept.,1998.

GONZÁLEZ-GIL, Francisca; MARTÍN, Pilar Sarto. **Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão.** Revista Lusófona de Educação, 19, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. **Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, 2011.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA,

Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, 2011.

MRECH; Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?.** 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007.

VASQUES, Carla K., BAPTISTA, Claudio Roberto. **Apresentação Educação Especial e Processos de Escolarização.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 659-664, 2014.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida; MARTINS Lúcia de Araújo Ramos. **Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.2, p. 225-242, 2013.



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO REGULAR PROPRIÁ**

Rosângela Santos da Rocha Carvalho<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O estudo “Práticas Pedagógicas no Processo Ensino Aprendizagem do Deficiente Visual no ensino regular”, tem o objetivo de apreender os principais fatores que precisam ser analisados antes de planejar qualquer prática pedagógica presente na dinâmica das atividades escolares dos alunos com cegueira e baixa visão. A pesquisa considerou os objetivos específicos: - Estimular a curiosidade e o prazer dos alunos com cegueira e baixa visão em realizar as atividades escolares; - Analisar o conceito de sistemas psicológicos e seu valor para a reflexão sobre a intervenção educativa no contexto da deficiência visual; - Implementar experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência visual. O processo investigativo que foi gestado no questionamento: como utilizar materiais didáticos alternativos que auxiliem no processo de ensino aprendizagem de alunos com cegueira e baixa visão em um ambiente escolar com diversos alunos e em tempo de aula comum a todos? A metodologia empregada foi à pesquisa bibliográfica, junto a materiais bibliográficos, internet e outros de igual natureza, fazendo uso da abordagem qualitativa, levando em conta os princípios da Análise de Conteúdo, que resultou na seguinte inferência: é imprescindível o papel social da Escola e seu compromisso de proporcionar um processo educacional mais justo e democrático para a elaboração de conhecimentos e efetivação de políticas inclusionistas. É dever basilar de a escola proporcionar o atendimento adequado às necessidades especiais desses alunos. Conclui-se este estudo ressaltando-se que através das Tecnologias Assistivas ou materiais didáticos alternativos de baixo custo é possível uma promoção e equalização de oportunidades a todos os alunos, sejam eles deficientes ou não.

Palavras-Chave: Deficiência Visual. Práticas Pedagógicas. Ensino Aprendizagem.

---

<sup>1</sup> E-mail: rozangelasantoscarvalho@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este estudo foca uma discussão no campo teórico referente às práticas pedagógicas no processo ensino aprendizagem de deficientes visuais, frequentadores de escolas sem aporte especial, tendo por objetivo principal apreender os principais fatores que precisam ser previamente averiguados antes de planejar qualquer prática pedagógica presente na dinâmica das atividades escolares dos alunos com cegueira e baixa visão dentro da realidade contextual.

Nesse entendimento Silva et al (2007), aduz que à cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente

Tratando-se do direito a Educação, a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20-12-1996, trata, especificamente, no Capítulo V, da Educação Especial. Define-a por modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, para garantir equidade a este ensino, se faz necessário adaptar as metodologias para que todos os alunos

tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

Como afirma Vygotsky (1984), as limitações que as pessoas com deficiência encontram para interagir com o meio impedem o desenvolvimento de habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem, no qual acabam agindo passivamente. Respaldo nesse entendimento, Rocha e Miranda (2009) entendem que essas limitações podem ser compensadas ou superadas pelas condições adequadas de ambiente. Sendo assim, o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola e tecnologias, contribuem decisivamente para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Segundo Galvão Filho, “desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir este indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem proporcionada pela cultura” (2005, p. 116).

Nesse enfoque o estudo canalizou as observações para materiais didáticos alternativos e de baixo custo que auxiliem no processo de ensino aprendizagem de alunos com cegueira e baixa visão no ensino regular.

O elevado índice de defasagem escolar de alunos nessa situação pela escola não oferecer condições adequadas de inclusão resultou na decisão de desenvolver

o estudo, ante ao seguinte questionamento: como utilizar materiais didáticos alternativos que auxiliem no

processo de ensino aprendizagem de alunos com cegueira e baixa visão em um ambiente escolar com diversos alunos e em tempo de aula comum a todos?

Salienta-se, entretanto a relevância deste estudo na medida em que trouxe para discussão a polêmica que norteia as instituições escolares, no que diz respeito a ser um espaço de inclusão, talvez estiver excluindo, comprometendo na maioria dos casos, o processo ensino aprendizagem, que na contemporaneidade tem sido valorizada, inclusive por se constituir um espaço de quebra da ideologia secular e capitalista de ações individualizadas, e de garantia do acesso a todos.

Informa-se ainda, que pesquisas desse jaez, que trata de uma situação complexa, por envolver questões que requer predisposição para entender a forma como lidar e respeitar na sua condição de cidadão, se tratando de um princípio basilar da dignidade da pessoa humana, tem grande valor, pois a mesma oportuniza os interessados pela questão, acessar a essas informações onde tendem a lhes viabilizar maior compreensão dos conflitos interiores vivenciados pelos professores nas ocasiões em que estiverem tendo que ministrar uma

aula para alunos deficientes e não deficientes.

Quanto à metodologia empregada, o estudo considerou a pesquisa bibliográfica, fazendo uso da abordagem qualitativa em que foi valorizada a subjetividade inerente ao objeto foco do estudo, considerando os dados quantitativos, ancorando-se no expresso por Triviños (1987) que é do entendimento, de que a pesquisa na busca de resultados próximos da verdade não desconsidera o conteúdo presente, vezes subjacentes, em dados quantificáveis.

Registra-se ter sido utilizada a técnica da observação indireta, por via de leituras junto às bibliografias, materiais documentais e eletrônicos direcionados que versavam sobre a questão, consistindo esses de valor indiscutível ao desvelamento da problemática objeto do estudo.

Sob a coerência metodológica, foi feito uso dos princípios da Análise de Conteúdo, visto que “é um conjunto de técnicas de análise, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo presente nos dados coletados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

## **2. CARACTERIZANDO O PROBLEMA**

O decreto nº 5296/04 - REGULAMENTA AS LEIS 10.048 E 10.098/2000, definiu/divulgou a deficiência visual como - 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 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

“É considerado cego àquele que apresenta desde ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. Sua aprendizagem se dará através da integração dos sentidos remanescentes preservados”. (Lázaro, 0000)

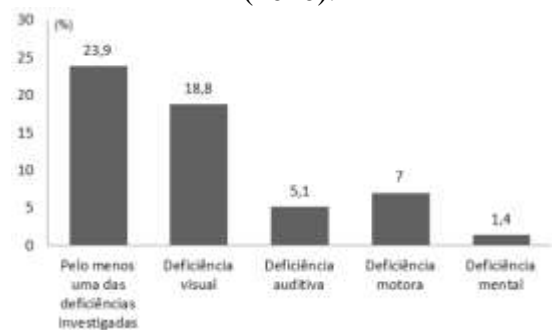
De acordo com Estrela e Fratari (2012), as crianças cegas congênitas constroem a imagem do mundo através da integração dos sentidos restantes (auditivo, olfativo, gustativo, proprioceptivo, tátil e sinestésico). Baseado nesse entendimento se faz necessário estimular essas estruturas sensoriais desde o início buscando compensar a deficiência visual.

A deficiência visual (DV) é uma categoria que abrange dois tipos diferentes de deficiência, a cegueira e a baixa visão, isto é, engloba a perda total ou parcial da capacidade de visão nos olhos (SERRA et al., 2013). Isso envolve não apenas a sensibilidade visual, mas também o controle dos movimentos, englobando uma suspensão temporária ou mesmo a perda

permanente da capacidade visual (TRABER, 2000).

Como disposto na Figura 1, o IBGE (2010) estima que 35,8 milhões de pessoas no Brasil (18,8% da população) tenham alguma dificuldade para enxergar, sendo que cerca de 6,6 milhões dessas pessoas possuem deficiência visual severa e 506,3 mil delas são cegas. A DV, então, constitui-se como a categoria de deficiência mais freqüente na população brasileira.

**Figura 1** Dados comparativos entre tipos de deficiências investigadas pelo IBGE (2010).



#### a. A Questão da Cidadania

O conceito de deficiência visual como algo operacionalizado, que diferencia uma pessoa com baixa acuidade visual e pessoas com capacidades visuais típicas, é um conceito que satisfaz a comunidade médica, ajuda na criação de políticas públicas específicas para essa população e facilita a comunicação entre profissionais. É preciso, entretanto, considerar a importância das diversas representações sociais das pessoas com DV e das pessoas sem DV



(FRANÇA, 2014) e essas representações justificam o olhar focado a pessoas com alguma deficiência.

A grande quantidade de pessoas com alguma DV no Brasil e a necessidade de quebra do paradigma biomédico na educação evidenciam a urgência de estudos que embasem práticas pedagógicas que auxiliem na inclusão e aprendizagem dessas pessoas.

Apesar de o tema inclusão escolar parecer ser recente no meio acadêmico brasileiro, esse é um assunto que vem sendo fortemente discutido há, pelo menos, 15 anos. Em 1990 houve a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, na qual o Brasil estava sendo representado, entre outros países. Em Jomtien, na Tailândia, onde acontecia o evento, era também marcada uma mudança no paradigma de atendimento a pessoas com diversas deficiências dentro das escolas.

### **b. O Contexto Educacional**

Muito antes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, entretanto, a necessidade de uma atenção especializada às pessoas com deficiência visual já era percebida. Em 1784 surgiu, na França, a primeira instituição dedicada à educação dessas pessoas, o Instituto dos Jovens Cegos. Embora esse avanço seja histórico, não

havia o apoio popular para projetos desse tipo (MARTINS, 2014).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica (BRASIL, 2001) é uma tentativa de garantir os direitos educacionais de pessoas com deficiência, visto que os mesmos problemas de apoio popular e preconceito parecem persistir nos dias de hoje. Nesse documento é retomado o da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (ESPANHA, 1994), onde é proposto que:

“todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento”;

“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”;

“os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”;

“as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”;

“As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações”;

“os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente”.

Diversas declarações como as recortadas acima são sustentação para que a educação de pessoas com diferentes deficiências possam ter acesso ao ensino da mesma forma que pessoas típicas. Isso significa um afastamento de instituições especiais e uma aproximação da escola e do ensino regular. Para isso ser efetivado, é preciso também pensar em materiais pedagógicos adaptados para pessoas com DV.

Não podemos pensar em inclusão sem citar a declaração de Salamanca (1994), onde infere que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Além disso, também defende a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Trazendo para nossa realidade, Glat (1998), articula que o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno especial, então na prática, a política de integração na escola não funciona. Talvez um dos caminhos fosse à capacitação dos

professores efetivamente para lidar com essas diferenças. Ideia também defendida pela declaração de Salamanca.

Desde 1996 a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece os rumos de tudo o que está relacionado à educação. Com relação ao atendimento aos alunos com deficiência, esta lei obriga o estado a oferecer atendimento especializado e recomenda que este seja feito, preferencialmente, em salas de aula regulares, isto é, junto com os outros alunos da mesma série.

Isso se justifica pelo fato de a institucionalização é uma experiência que não promove independência e priva de oportunidades de convívio social e da escolarização regular.

Este processo de escolarização regular, conforme a mesma lei deverá oferecer apoio sempre que necessário com métodos e materiais adaptados às necessidades de cada aluno bem como educadores especializados para o apoio individual e outro da turma regular capacitado para promover a inclusão destes alunos.

As definições supracitadas vão ao encontro da Meta 4 do Plano Nacional de Educação, Lei 13005/2014, que pretende universalizar o acesso à educação básica para a população de quatro a 17 anos com deficiência. Para isso, tem se desenvolvido

uma série de estratégias, como por exemplo, a educação bilíngue para alunos surdos e a utilização de recursos em braile para alunos cegos.

Assim, as escolas têm trabalhado em função de atender alunos com quaisquer deficiências e inserindo-os em salas de aula regulares.

### **3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DEFICIENTES VISUAIS**

Para Martins (2014), o aluno com deficiência não deve ser privado de atividades, deve ser tratado como um aluno com desenvolvimento típico que também tem suas especificidades. O objetivo da inclusão é proporcionar ao aluno oportunidades de ser autônomo e apto para exercer sua cidadania. Para isso, é necessário que a equipe educadora faça algumas adaptações em seu ambiente físico e adquira ou produza materiais pedagógicos adaptados.

O Catálogo de Materiais Pedagógicos Adaptados da Fundação Catarinense de Educação Especial (2009) destaca a importância de se ter materiais adaptados. Para eles, sem desconsiderar o conteúdo, os materiais pedagógicos desempenham um papel crucial desde a alfabetização de alunos com DV. Os autores apresentam um catálogo com diversas atividades que ajudam os professores a desenvolverem

programas curriculares centrados nas habilidades que o aluno já possui e com foco em outras habilidades, com um desenvolvimento gradativo, seguindo o ritmo de cada aluno.

Apesar de a necessidade de materiais pedagógicos adaptados ser óbvia, existem aspectos importantes a serem destacados em relação a essa necessidade. Um desses aspectos é que os materiais devem explorar as potencialidades cognitivas do aluno com DV. Isso significa que a progressão na dificuldade deve ocorrer, ainda que gradualmente. Os conteúdos e materiais para pessoas típicas estão muito bem cristalizados nas escolas e, apesar de não respeitar o ritmo de todos os alunos, pretende atingir a maioria deles. Com a utilização de materiais adaptados, isso deve se esvanecer.

Outro aspecto importante é que os conteúdos devem ser socialmente relevantes, isto é, devem estar inseridos no contexto do aluno com DV. Por mais que os conteúdos usuais sejam importantes de serem aprendidos, o desafio com alunos com DV deve ter uma atenção especial à questão pragmática para eles, visto que o mundo ainda é muito pouco preparado para acolher essas pessoas. É papel da escola, então, através de diversos materiais especializados, proporcionar cada vez mais autonomia para alunos com DV.

A aquisição ou confecção de materiais pedagógicos adaptados para pessoas com deficiência visual é respaldada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996, a qual prescreve que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Para que a permanência e a igualdade sejam efetivadas, cabe ao Estado proporcionar meios de que os materiais didático-escolares cheguem às pessoas com deficiência visual. Isso pode incluir cursos de capacitação e disponibilização de recursos financeiros também.

O Braille é o método alternativo de escrita para pessoas com DV, entretanto, quando se fala em material pedagógico adaptado, muito mais pode ser útil. Devem ser levados em consideração que pessoas com DV podem precisar de intervenções

especiais voltadas à estimulação auditiva e tátil, atividades de vida diária (AVDs), textura em relevo, estimulação visual com contraste, entre outros.

### 3.1 Braille

De acordo com Silva et al (2007), a disponibilidade de recursos que atendam ao mesmo tempo às diversas condições visuais dos alunos pressupõe a utilização do sistema braille. Essa forma de escrita é ensinada aos deficientes visuais em seu primeiro contato escolar como forma de alfabetização.

De acordo com Borges (2008), o Método Braille é utilizado na alfabetização convencional de pessoas cegas. Criado por Louis Braille, em 1825, na França, o sistema braille (Figura 1) é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas (SILVA, 2007).

O Sistema Braille é constituído por 63 sinais, obtidos pela combinação metódica de seis pontos que, na sua forma fundamental, se agrupam em duas filas verticais e justapostas de três pontos cada. Estes sinais não excedem o campo tátil e podem ser identificados com rapidez, pois, pela sua forma, adaptam-se exatamente à polpa do dedo.

Figura 2  
Alfabeto Braille (leitura)

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª série é resultante da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u	v	x	y	z	ç	ê	á	é	ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â	ê	î	ô	û	ã	ñ/ı	ü	õ	ö/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	ˆ	˙	˚	Sinal Direita	?	!	=	" "	*	o (grau)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	ı	ã	ó	Sinal de Alg.	Primo Final ou Apóstrofo - (ôlho)					
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4)	(45)	l Barra Vertical	(5)	Sinal de Multilinha	S	(6)			

Fonte: Capítulo I - Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. (Silva et al 2007)

Apesar de este método apresentar vantagens como o baixo custo dos equipamentos - quando comparados a outros -, a relativa facilidade em aprender e em encontrar rótulos e embalagens adaptados, o treinamento exigido para que haja fluência é bastante rigoroso. O aluno precisa aprender a sensibilidade nas pontas dos dedos, por exemplo, para isso, são utilizados

materiais com texturas variadas e muitas vezes, são confeccionados pelo próprio professor.

Além disso, ainda de acordo com Borges (2008), estima-se que um texto em braille seja oito vezes mais volumoso do que um feito à tinta. Também há que se considerar que poucas pessoas videntes - incluindo pais de crianças cegas e professores de uma forma geral,

conforme aponta a autora - sabem ler ou escrever em braille. Deste modo, o que o aluno cego escreve, fica restrito a interlocutores específicos.

Assim, surge a necessidade de um instrumento que seja acessível a pessoas com deficiência visual ou não. Neste sentido, Borges (2008) aponta o DOSVOX como um recurso que atende tais necessidades. Trata-se de uma tecnologia criada na UFRJ e pode ser usada em um computador comum para ler, escrever ou imprimir textos em Braille ou tinta, além de reproduzir textos em português. Este recurso oferece a possibilidade de um aluno com deficiência visual ser integrado completamente a uma sala de ensino regular, visto que, além de acessar tudo o que os outros colegas acessam sua produção acadêmica também pode ser lida por quaisquer professores, colegas e/ou familiares.

Além do Braille e de recursos tecnológicos como o DOSVOX, Bertalli (2008), aponta que a elaboração de materiais táteis com texturas diferentes pode ser uma saída interessante não só para alunos com deficiência visual.

## CONCLUSÃO

Na lógica da inclusão, as diferenças de cada aluno são percebidas

e validadas e servem de base para a construção de uma nova metodologia pedagógica.

Com o crescente número de pessoas portadoras de deficiência visual (cegueira e baixa visão), torna-se necessário adaptar não só a mobilidade, como também a oferta de uma educação adequada.

Os docentes precisam saber lidar com as limitações do aluno portador da deficiência visual em uma sala de ensino regular, pois eles têm a mesma capacidade de aprendizado, só necessitam de metodologias e recursos diferentes para estimulá-los e facilitar o aprendizado.

Além de servir como ferramenta para auxiliar nas aulas com alunos portadores da deficiência visual no ensino regular, a presente pesquisa servirá para auto avaliação por parte dos professores e reflexão sobre suas práticas docentes, para que humanizem suas aulas e motivem seus alunos a participarem mais de toda dinâmica que ocorre no âmbito escolar.

Oferecer ambientes adaptados, com sinalização em braile, escadas com contrastes de cor nos degraus, corredores desobstruídos e piso tátil, é mais uma medida importante para a inclusão de deficientes visuais. O entorno da escola também deve ser acessível, com a

instalação de sinais sonoros nos semáforos e nas áreas de saída de veículos próximas da escola. Isso será de grande valia para garantir a equidade de oportunidades a esses alunos que a luz da nossa legislação educacional deve, de preferência, serem inseridos em escolas regulares, pois somente tratando os casos diferentes como cotidianos estaremos nos aproximando de uma educação para todos, contribuindo para a formação de uma sociedade empática, criativa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, J. A., PAIXÃO, B. R., BORGES, S. Projeto DEDINHO - Alfabetização de crianças cegas com ajuda do computador. Rio de Janeiro, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, 20 de dezembro de 1996. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/l eis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/l eis/19394.htm)> Acesso em 30/05/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001 (a).
- BRASIL. Plano Nacional de Educação, Nº 13005/2014, 25 de dezembro de 2014.
- <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em 30/05/2020.
- BÜRKLE, T. da S. A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq- uerj.pro.br/teses /pdf/ thyene\\_ di s s e r t.pdf](http://www.eduinclusivapesq- uerj.pro.br/teses /pdf/ thyene_ di s s e r t.pdf)>. Acesso em: 18 mai 2020.
- CARVALHO, e.N.S. Monte, f.r.f. A educação inclusiva de portadores de deficiências em escolas públicas do DF. Temas em Educação Especial III, São Paulo, Ed. Universidade de São Carlos, 1995.
- CATÁLOGO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. São José, SC: FCEE, 2009.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, Espanha.

FRANÇA, T. H., A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Brasília, Vol. 6 Nº 11, Julho de 2014.

IBGE. 2010. Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010. Disponível em <[http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados\\_divulgados/index.php?uf=31](http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=31)> Acesso em 04/05/2020.

MARTINS, L. S., Análise dos Recursos Didático-pedagógicos para alunos com deficiência visual em escolas públicas do DF, Brasília, 2014.

SALAMANCA, Declaração de - Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Res. das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2020.

SANTOS, F. M. T. Unidades Temáticas: Produção de material didático por professores em formação inicial. Experiências em ensino de ciências, Porto Alegre – RS. v. 2, p. 01 – 11, 2007.

SANTOS, J. C., SILVA, M., & SILVA, M. A Criança com Baixa Visão no Ensino Regular. Revista Nativa, 2014. <<http://www.revistanativa.com.br/index.php/revistanativa/article/viewFile/173/pdf>> Acesso em: 14/05/2020.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5ª edição, Rio de Janeiro: WVA editora, 1999.

SERRA, B. M., JUNIOR, C. A. A. F., OLIVEIRA, E. V. O., PRADO, M. T. A., PACAGNELLI, F. L., SILVA, R. C. R., FERNANI, D. C. G. L., Avaliação Psicomotora em Crianças com Deficiência Visual. Colloquium Vitae, Presidente Prudente, Vol. 5, 01-08, jan/jun 2013.

**(Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciência da Educação, pela Universidad Interamericana ) reconhecimento (MEC/PB Especialista em: Metodologia do Ensino Superior (FIP), Graduada em Pedagogia (UVA) e Letras: Português/Espanhol (UNIT), Professora formadora da Secretaria Municipal de Educação em São Brás-AL, Coordenadora de Projetos. Professora do nível Superior pela (FAS) Faculdade Sucesso, experiência na área de Educação, Autora de 02 Artigos (publicados no exterior) E-mail rozangelasantoscarvalho@gmail.com)**





Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

## CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO CHECKLIST (PERÍCIA GRAFOTÉCNICA) PARA AVALIAÇÃO DO PREENCHIMENTO DA DECLARAÇÃO DE ÓBITO (DO)

Sheilla karynna Macedo de Almeida  
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli<sup>1</sup>  
Lucy Vieira da Silva Lima

### RESUMO

**Introdução:** A realização deste estudo, justifica-se pela sua relevância acadêmica, científica e social, especialmente, tendo como fundamental importância investigar os principais critérios essenciais que devem constar em um documento de Declaração de Óbito, bem como, evidenciar a importância da validação do instrumento, *check list*, que tem como finalidade subsidiar a análise e preenchimento das informações da Declaração de Óbito. Portanto, este Checklist (Perícia Grafotécnica) é um instrumento que vai auxiliar na avaliação da declaração de óbito preenchida pelo corpo clínico do Hospital Universitário Professor Alberto Antunes (HUPAA), com o objetivo de verificar as incompletudes e falhas no preenchimento. **Objetivo:** Realizar a construção e validação de um *checklist*, para declaração de óbito, bem como, verificar as incompletudes e falhas no preenchimento. **Metodologia:** Este estudo, trata-se de uma pesquisa metodológica, desenvolvida em duas fases sendo com a descrição dos processos de construção e validação de conteúdo. A realização deste estudo, concentrou-se entre os meses de Maio a Julho de 2023. Este tipo de estudo, permite reconstruir redes de pensamentos e conceitos que articulem o conhecimento de uma variedade de fontes para revisar a produção científica disponível e traçar um rumo na direção do objetivo desejado. Na primeira fase foi realizado um estudo de revisão da literatura científica para a etapa de construção. Na segunda etapa, realizou-se validação de conteúdo do instrumento utilizando técnica Delphi, método baseado na busca de consenso mediante o julgamento de especialistas sobre um problema. **Resultados e Discussões:** O instrumento foi validado, mediante o levantamento de dados e análise dos resultados obtidos, mediante atualização das evidências científicas. Os resultados técnicos sobre cada pontuação e sobre as respostas e todos os critérios (Sequência lógica da pergunta, Tamanho do texto, Vocabulário, Relevância, Pertinência / Funcionalidade / Utilidade, Clareza, Coerência, Objetividade, Acessibilidade, Atração, Adequação / Coesão, Simplicidade, Exequível, Atualização, Precisão e Consistência) adotados nos comentários finais do documento de consenso. As avaliações gerais para formato e ordem do item e instrumentação

---

<sup>1</sup> deadoutorado@hotmail.com

foram positivas e a elegibilidade do resultado final atribuída ao checklist foi de 100%. As Declarações de Óbito são documentos médicos de importância científica e epidemiológica e devem ser preenchidos com muito cuidado. É responsabilidade do médico preenchê-la com completude, veracidade e fidedignidade. O estudo constatou a obrigatoriedade do preenchimento dos documentos, pois, ainda é reconhecida pelos erros encontrados em quase todas as amostras. **Conclusão:** As Declarações de óbito são documentos médicos de importância científica e epidemiológica e devem ser preenchidos com muita responsabilidade, veracidade e fidedignidade. É o principal instrumento de alimentação de dados do Sistema de Informação de Mortalidade. Assim, seu correto preenchimento é fator primordial no processo para que os dados sejam confiáveis e reflitam a realidade. O estudo constatou a obrigatoriedade do preenchimento dos documentos, pois, ainda é reconhecida pelos erros encontrados em quase todas as amostras. Nesse sentido, esses erros se devem, em parte, ao despreparo profissional ou à pouca atenção dada à documentação.

**Palavras-Chaves:** Declaração de óbito, *checklist* e avaliação.

## INTRODUÇÃO

A Declaração de Óbito (DO) é um documento essencial para que as sociedades se organizem e se planejem de acordo com suas necessidades e estabeleçam políticas direcionadas, principalmente no que diz respeito à saúde pública. Na maioria das vezes, erros frequentes no preenchimento de declarações de óbito indicam relativa negligência por parte dos profissionais médicos, resultando na perda de dados relevantes para o setor de saúde nacional e dificultando a implementação efetiva de políticas neste setor (CARMO et al., 2021).

Esta declaração, é essencial em varios aspectos, especialmente na atualização de estatísticas de mortalidade que podem ser visualizadas de várias maneiras, incluindo sexo, idade, localização e mudança ao longo do tempo. Mas o aspecto mais importante é a causa compreensível da morte. A Declaração de Óbito é um documento básico em um sistema de informação do Ministério da Saúde e Óbitos (SIM/MS) (LEITE et al., 2018).

Além de sua função legal, a DO também é utilizada para compreender o estado de saúde das pessoas e orientar ações para melhorá-lo. Portanto, eles devem ser críveis e refletir a realidade. As estatísticas de mortalidade são compiladas com base

em DOs emitidos por médicos. Assim, a emissão de DO é uma prática médica de acordo com a legislação nacional, portanto, em caso de morte, o médico é legalmente obrigado a certificar e avaliar a causa de morte usando o atestado de óbito oficial mencionado acima (CARMO et al., 2021).

Os médicos são legalmente responsáveis pelo preenchimento e assinatura de DOs. O mesmo se aplica às informações registradas em todos os campos deste documento. A legislação brasileira estipula o dever dos cartórios de registrar nascimentos e óbitos. Em caso de morte, a lei não se contenta com meras declarações dos familiares, mas exige que o registro seja feito “com imediata consideração do atestado médico” para comprovar formalmente a condição (TEDESCO et al., 2021).

Assim, a DO tem variados critérios, incluindo a identificação do indivíduo, os direitos que dele decorrem e se a morte é natural ou violenta. Portanto, atender ao propósito legal da certidão de óbito torna-se seu objetivo principal. Um segundo aspecto, igualmente importante, diz respeito às questões quantitativas e qualitativas da mortalidade, devendo constar os dados sobre quantas pessoas morreram, quais características essas pessoas têm (como idade e sexo) e,

principalmente, as causas dessas mortes, ajudarão a moldar o perfil epidemiológico da população e dos estados relevantes (TEDESCO et al., 2021).

Nesse desfecho, é essencial para a avaliação dos indicadores de saúde. Portanto, é importante conhecer o estado de saúde da população para desenhar programas e avaliar prioridades. Os chamados indicadores de saúde facilitam a análise dessas informações, mas sua qualidade depende da precisão dos sistemas de informação existentes, que por sua vez depende de como os dados são gerados, coletados e processados (SAITO et al., 2021).

Este documento, portanto, deve ser confiável e refletir as realidades da saúde das pessoas conforme medido por DOs emitidos por médicos. Os médicos, portanto, desempenham um trabalho ético e são legalmente responsáveis pelo preenchimento e assinatura de DOs e pelas informações registradas em todos os documentos. Portanto, é de fundamental importância que seja detalhado e contenha informações essenciais a respeito dos indicadores e causas da morte (CARMO et al., 2021).

Diante disso, a realização deste estudo, justifica-se pela sua relevância acadêmica, científica e social,

especialmente, tendo como fundamental importância investigar os principais critérios essenciais que devem constar em um documento de declaração de óbito, bem como, evidenciar a importância de se seguir um *check list* para a validação de um instrumento que auxilie na análise e preenchimento das informações. Portanto, Este Checklist (Perícia Grafotécnica) é um instrumento que vai auxiliar na avaliação da declaração de óbito preenchida pelo corpo clínico do Hospital Universitário Professor Alberto Antunes (HUPAA), com o objetivo de verificar as incompletudes e falhas no preenchimento.

## **OBJETIVO**

Realizar a construção e validação de um *checklist*, para declaração de óbito, bem como, verificação das incompletudes e falhas no preenchimento.

## **METODOLOGIA**

Este estudo, trata-se de uma pesquisa metodológica, desenvolvida em duas fases sendo com a descrição dos processos de construção e validação de conteúdo. A realização deste estudo, concentrou-se entre os meses de Maio a Julho de 2023. Este tipo de estudo, permite reconstruir redes de pensamentos e conceitos que articulem o conhecimento de

uma variedade de fontes para revisar a produção científica disponível e traçar um rumo na direção do objetivo desejado.

Na primeira fase foi realizado um estudo de revisão da literatura científica para a etapa de construção. A revisão de literatura, promove uma opinião especializada que se presta ao suporte teórico de fatos cientificamente relevantes. Da mesma forma, sugestões, novas perspectivas e/ou direções tópicas podem ser contextualizadas, questionadas e discutidas. Desse modo, o intuito desta revisão, é investigar atualizações referentes a novos modelos de validação de checklist para declarações de óbitos.

O levantamento bibliográfico ocorreu por meio de buscas nas bases de dados científicas: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e *National Library of Medicine* (PUBMED), por meio da aplicabilidade dos Descritores em Ciências da Saúde (DEcS): Declaração de óbito, *checklist* e avaliação.

Para garantir a elegibilidade dos resultados apresentados, os artigos selecionados seguiram os seguintes critérios de inclusão: Trabalhos gratuitos, disponíveis na íntegra, no idioma português, publicados nos últimos 5 anos e

que atenderam ao objetivo proposto. Já os critérios de exclusão foram: Artigos incompletos, duplicados em mais de uma base de dados, monografias e dissertações e teses.

Para garantir a elegibilidade dos estudos selecionados, de primeira instância, mediante análise dos títulos, foram excluídos de maneira manual, os artigos que não se relacionavam com a história da vacina. Por conseguinte, mediante a leitura dos resumos, foram excluídos os estudos que não atenderam aos critérios de elegibilidade definidos. Com a leitura na íntegra, realizou-se novas exclusões, selecionando apenas os estudos com resultados relevantes e que respondessem ao problema de pesquisa.

A apreciação do instrumento foi realizada por um grupo de 40 juízes, constituídos por Enfermeiro (a), Biólogo, Educador físico, Esteticista, Nutricionista, Farmacêutica, Analista de Sistemas, Psicologia Hospitalar, Tecnóloga em produto educacionais, Médica(o), Administrador, Ciências da Computação, Biomédica, Ensino e saúde Coletiva, Estatística e epidemiologista, Odontóloga, Tecnólogo em radiologia, Administrador e Químico.

Na segunda etapa, realizou-se validação de conteúdo do instrumento

utilizando técnica Delphi, método baseado na busca de consenso mediante o julgamento de especialistas sobre um problema. Esta técnica é amplamente empregada em estudos da área da saúde, como, por exemplo, elaboração de consenso sobre currículo, formação, competências profissionais, prática clínica e intervenções e ainda para validação de modelos de ação e desenvolvimento de indicadores.

A validação de conteúdo é característica fundamental a qualquer instrumento de avaliação, por demonstrar que a escolha e o formato dos itens representam consistente e adequadamente o conteúdo que se pretende medir, além de ser um critério de qualidade do mesmo. O julgamento de especialistas é utilizado como ferramenta para validação de conteúdo. O processo consiste na submissão sucessiva do instrumento a um grupo de especialistas, em um número suficiente de rodadas, visando a identificar, elucidar e aprimorar questões para, ao final, obter consenso.

As principais características deste método são o anonimato, que diminui a influência de fatores como status acadêmico ou profissional, o feedback das respostas do grupo e a possibilidade de utilização de meio eletrônico para a consulta, facilitando a participação de especialistas de diferentes

localidades, diminuindo custos e permitindo que todos expressem sua opinião, sem a influência dos demais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

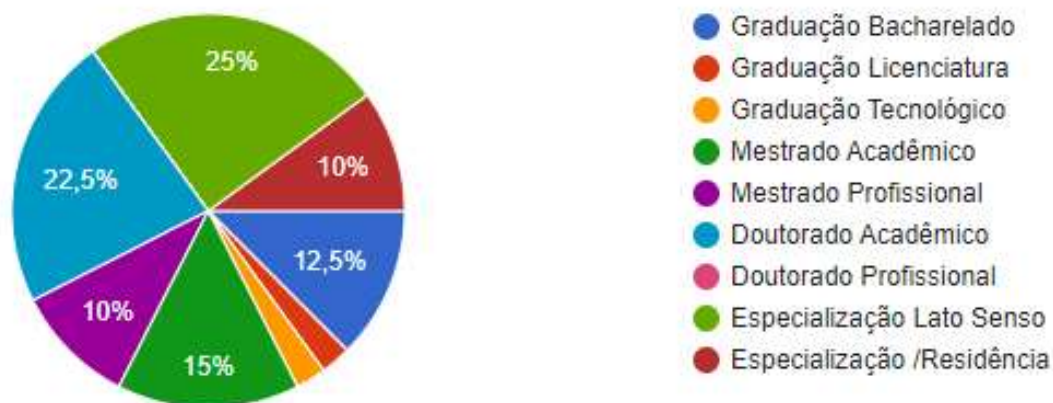
O instrumento foi validado, mediante o levantamento de dados e análise dos resultados obtidos, mediante atualização das evidências científicas. Os resultados técnicos sobre cada pontuação e sobre as respostas e todos os critérios (Sequência lógica da pergunta, Tamanho do texto, Vocabulário, Relevância, Pertinência / Funcionalidade / Utilidade, Clareza, Coerência, Objetividade, Acessibilidade, Atração, Adequação / Coesão, Simplicidade, Exequível, Atualização, Precisão e Consistência) adotados nos comentários finais do documento de consenso pelos juízes. As avaliações gerais para formato e ordem do item e instrumentação foram positivas e a elegibilidade do resultado final atribuída ao checklist foi de 100%.

Referente à participação para a pesquisa, o estudo se constituiu entre a investigação por um grupo de 40 juízes, constituídos por Enfermeiro (a), Biólogo, Educador físico, Esteticista, Nutricionista, Psicologia Hospitalar, Tecnóloga em produto educacionais, Médica(o), Administrador, Ciências da Computação,

Biomédica, Ensino e saúde Coletiva, Estatística e epidemiologista, Odontologia, Farmácia, Tecnólogo em radiologia, Administrador e Químico. O gráfico 1

destaca a porcentagem e a quantidade de participantes referentes à sua titulação acadêmica.

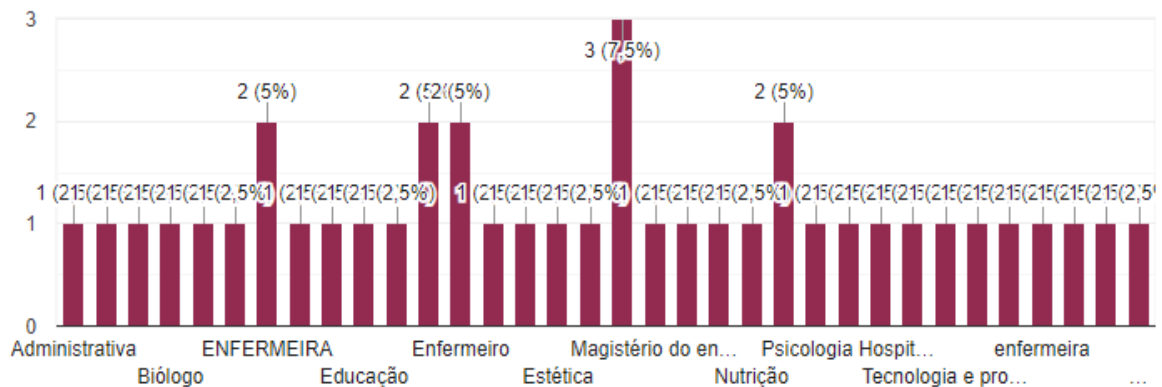
**Gráfico 1: Descrição dos autores por titulação.**



Frente à análise do gráfico 1, pode-se observar que o maior índice de participantes, se constituíram entre profissionais com titulação em especialização lato sensu, correspondendo a 25% dos participantes. A contribuição de profissionais especializados para este processo de pesquisa é essencial e está

diretamente relacionada às questões de habilidades e domínio profissional.

Sobre as profissões que participaram desta investigação, o gráfico 2 evidencia o número de participantes por área de atuação profissional. Assim, pode-se constatar que a maioria dos participantes se constituiu entre enfermeiro para a avaliação e validação do instrumento (SAITO et al., 2021).

**Gráfico 2: Área de atuação profissional.**

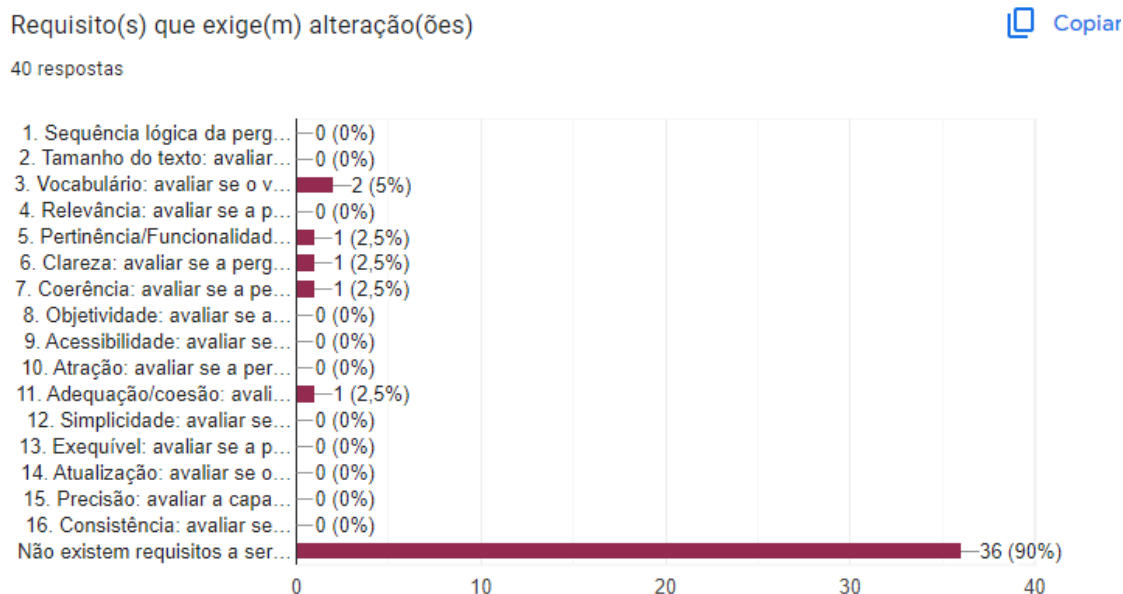
Quando se avaliam os possíveis erros existentes nos preenchimentos do DO, pode-se destacar as principais evidências para a discussão dos pontos. Assim, na questão do preenchimento pode-se avaliar nesta questão se possuía mais de uma caligrafia em uma única ficha (MARQUES et al., 2021).

A literatura científica aponta que não se pode assinar um atestado de óbito em branco ou deixar uma declaração assinada anteriormente. A emissão da DO é uma prática médica pautada na legislação do país, portanto, em caso de óbito, o médico é

legalmente obrigado a certificar e comprovar o óbito por meio da declaração de óbito oficial mencionada acima (LINHARES et al., 2019).

Assim, os erros na notificação de causas básicas, alta proporção de causas mal definidas ou uso de terminologia ambígua, erros no preenchimento de atestados de óbito e alta incompletude de variáveis levam a um baixo desempenho nas estatísticas. Nesse ponto, tais evidências estão detalhadas no gráfico 3 (MARQUES et al., 2021).



**Gráfico 3: Caligrafias evidenciadas na DO.**

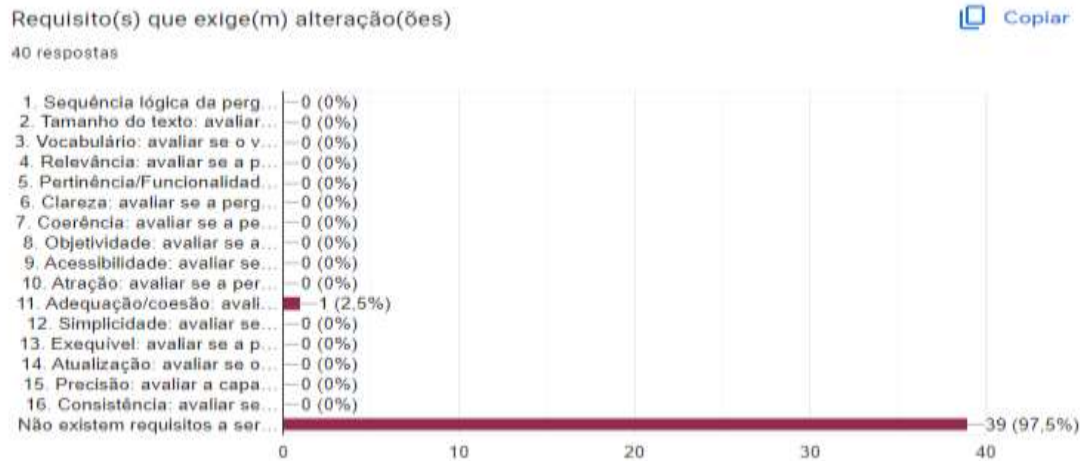
É importante que a DO possua uma caligrafia legível, sem rasuras e que seja coerente, para evitar o mínimo de erros durante a declaração ou que o documento fique ilegível. A DO, possui várias imputações, e portanto, deve ser seguido todas as exigências e os passos fundamentais para que o documento seja satisfatório, conforme rege o Ministério da Saúde (COSTA, 2020).

Para que a elaboração do checklist seja bem sucedida, é importante que todas

as falhas nos procedimentos sejam identificadas, inclusive o surgimento de rasuras ou emendas. Assim, no gráfico 4, foram avaliadas questões referentes a este desfecho. Em caso de surgimento destes aspectos, é importante que o documento seja substituído (LINHARES et al., 2021).

Com isso, o gráfico 4 apresenta as respostas referentes às perguntas dos requisitos que exigem alterações.

### Gráfico 4: surgimento de emendas ou rasuras?



Os gráficos apresentados, mostram as respostas mais pertinentes evidenciadas durante a investigação. Assim, para a construção do checklist validado, o instrumento foi subdividido entre duas etapas, sendo especificamente o checklist de validação antes que foi avaliado o

instrumento de declaração e o checklist depois, para avaliar as falhas existentes.

#### Produto para validação - Antes

1. O preenchimento da DO possui mais de uma caligrafia?

Não  Sim

2. A DO apresenta emendas ou rasuras?

Não  Sim

Bloco I da Declaração de Óbito - Identificação  
Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

3. Das 14 variáveis presentes no "Bloco I da Declaração de Óbito - Identificação" (ver imagem acima), alguma deixou de ser preenchida?

Não  Sim

4. Qual variável no "bloco I da Declaração de Óbito - Identificação" deixou de ser preenchida?

111

**Bloco II da Declaração de Óbito - Residência**  
Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

5. Das 5 variáveis presentes no "Bloco II da Declaração de Óbito - Residência" (ver imagem acima), alguma deixou de ser preenchida?

Não  Sim

6. Qual variável no "Bloco II da Declaração de Óbito - Residência" deixou de ser preenchida?

**Bloco III da Declaração de Óbito - Ocorrência:**  
Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

7. Das 7 variáveis presentes no "Bloco III da Declaração de Óbito - Ocorrência" (ver imagem acima), alguma deixou de ser preenchida?

Não  Sim

8. Qual variável no "Bloco III da Declaração de Óbito - Ocorrência" deixou de ser preenchida?

**Bloco IV da Declaração de Óbito - Fetal ou menor que 1 ano**  
Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

9. Das 10 variáveis presentes no "Bloco IV da Declaração de Óbito - Fetal ou menor que 1 ano" (ver imagem acima), alguma

deixou de ser preenchida?

Não  Sim

10. Qual variável no "Bloco IV da

Declaração de Óbito - Fetal ou menor que 1 ano" deixou de ser preenchida?

Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito  
Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

V Condições e causas do óbito	<b>ÓBITO DE MULHER EM IDADE FÉRTIL</b> <input type="checkbox"/> A morte ocorreu <input type="checkbox"/> No período <input type="checkbox"/> No parto <input type="checkbox"/> No período <input type="checkbox"/> No parto <input type="checkbox"/> No período <input type="checkbox"/> No parto <input type="checkbox"/> No período <input type="checkbox"/> No parto	<b>ASSISTÊNCIA MÉDICA</b> <input type="checkbox"/> Recebeu assistência médica durante a doença que ocasionou a morte? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Ignorado	<b>DIAGNÓSTICO CONFIRMADO POR:</b> <input type="checkbox"/> Necropsia? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Ignorado
	<b>CAUSAS DA MORTE - PARTE I</b> Indique as causas próximas que causaram diretamente a morte: <b>CAUSAS ANTERIORES</b> Indique as causas anteriores que precederam a causa próxima, mencionando as alterações anatômicas. <b>PARTE II</b> Indique as causas antecedentes que precederam a causa próxima, mencionando as alterações anatômicas.	<b>APENAS SOMENTE UM DIAGNÓSTICO POR LINHA</b> Indique a causa consecutiva de: Indique a causa consecutiva de: Indique a causa consecutiva de:	Tempo aproximado entre o início da doença e a morte: <input type="checkbox"/>

11. Das 4 variáveis presentes no "Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito" (ver imagem acima), alguma deixou de ser preenchida?

( ) Não ( ) Sim

12. Qual variável no "Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito" deixou de ser preenchida?

13. Foi descrito no "Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito" apenas um diagnóstico por linha?

( ) Não ( ) Sim

14. Foi descrito no "Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito" o tempo aproximado entre o início da doença e a morte?

( ) Não ( ) Sim

15. Foi descrito no "Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito" as causas da morte em sequência lógica de eventos?

( ) Não ( ) Sim

16. Há falta de preenchimentos no "Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito" de?

( ) Causa imediata ou terminal

( ) Causas antecedentes ou consequenciais

( ) Causa básica

( ) Contribuintes

17. Foi utilizado no "Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito" de quais termos não recomendados:

( ) Parada cardíaca

( ) Não foram utilizados os termos acima

( ) Falência de múltiplos órgãos

( ) Parada cardiorrespiratória

Bloco VI da Declaração de Óbito - Médico  
Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

18. Das 7 variáveis presentes no "Bloco VI da Declaração de Óbito - Médico" (ver imagem acima), alguma deixou de ser preenchida?

( ) Não ( ) Sim

19. Qual variável no "Bloco VI da Declaração de Óbito - Médico" deixou de ser preenchida?

Bloco VII da Declaração de Óbito - Causas externas  
Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

20. Das 5 variáveis presentes no "Bloco VII da Declaração de Óbito - Causas externas" (ver imagem acima), alguma deixou de ser preenchida?

( ) Não ( ) Sim

21. Qual variável no "Bloco VII da Declaração de Óbito - Causas externas" deixou de ser preenchida?

22. Parecer do preenchimento:

( ) Adequado

( ) Inadequado

### Produto para validação - Depois

1. Na avaliação geral do preenchimento da DO foi observado mais de uma grafia?

( ) Não ( ) Sim

2. Na avaliação geral do preenchimento da DO foi observado a grafia legível?

( ) Não ( ) Sim

3. Na avaliação geral do preenchimento da DO foi observado emendas ou rasuras?

( ) Não ( ) Sim

**Bloco I da Declaração de Óbito - Identificação**  
 Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

Detailed description of the form: The form is titled 'Bloco I da Declaração de Óbito - Identificação'. It contains several sections: 1. Type of death (Natural, Accidental, Suicide, Homicide, Unknown, Sudden death, Unknown cause, Unknown date, Unknown place). 2. Date and time of death. 3. SUS Card number. 4. Naturalization (Country of origin, Date of naturalization, Place of naturalization). 5. Name of the deceased. 6. Name of the father. 7. Name of the mother. 8. Date of birth. 9. Age (in years, months, days, hours, minutes, seconds). 10. Sex (Male, Female). 11. Race/Color (White, Black, Brown, Yellow, Red, Other). 12. Marital status (Married, Widowed, Divorced, Single, Widowed, Unknown). 13. Education (Elementary, High school, Superior, Postgraduate). 14. Usual occupation (with a list of professions and a code). 15. Schooling (Completed, Incomplete, Unknown).

4. Observe a imagem acima. Alguma variável presente no Bloco I da Declaração de Óbitos - Identificação deixou de ser preenchida?

( ) Não ( ) Sim

5. Qual(ais) variável(eis) no Bloco I da Declaração de Óbito - Identificação deixou(aram) de ser preenchida(s)?

( ) Tipo de óbito ( ) Data do óbito ( ) Cartão

SUS

( ) Naturalidade

( ) Nome do falecido ( ) Nome do pai

( ) Nome da mãe

( ) Data de nascimento ( ) Idade

( ) Sexo

( ) Raça/cor

( ) Situação conjugal ( ) Escolaridade

( ) Ocupação habitual

**Bloco II da Declaração de Óbito - Residência**  
 Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

Detailed description of the form: The form is titled 'Bloco II da Declaração de Óbito - Residência'. It contains the following fields: 16. Address (street, square, avenue, etc.). 17. Neighborhood/District. 18. City of residence. 19. State (UF). 20. ZIP code (CEP). 21. Number. 22. Complement. 23. Code.

6. Observe a imagem acima. Alguma variável presente no Bloco II da Declaração de Óbito - Residência deixou de ser preenchida?

( ) Não ( ) Sim

7. Qual(ais) variável(eis) no Bloco II da

Declaração de Óbito - Residência deixou(aram) de ser preenchida(s)?

( ) Logradouro (rua, praça, avenida etc.) ( )

CEP

( ) Bairro/Distrito

( ) Município de residência ( ) UF

8. Observe a imagem acima. Alguma variável presente no Bloco III da Declaração de Óbito - Ocorrência deixou de ser preenchida?

( ) Não ( ) Sim

9. Qual(ais) variável(eis) no Bloco III da

Declaração de Óbito - Ocorrência deixou(aram) de ser preenchida(s)?

( ) Local de ocorrência do óbito

( ) Estabelecimento

( ) Endereço de ocorrência ( ) CEP

( ) Bairro/Distrito

( ) Município de ocorrência ( ) UF

10. Observe a imagem acima. Alguma variável presente no Bloco IV da Declaração de Óbito

- Fetal ou menor que 1 ano deixou de ser

preenchida?

( ) Não ( ) Sim

11. Qual(ais) variável(eis) no Bloco IV da Declaração de Óbito - Fetal ou menor que 1

- ano deixou(aram) de ser preenchida(s)?
- ( ) Idade (anos)
  - ( ) Escolaridade (última série concluída)
  - ( ) Ocupação habitual
  - ( ) Número de filhos tidos
  - ( ) Número de semanas de gestação
  - ( ) Tipo de gravidez
  - ( ) Tipo de parto
  - ( ) Morte em relação ao parto
  - ( ) Peso ao nascer
  - ( ) Número da Declaração de Nascido Vivo

Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito  
 Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

12. Observe a imagem acima. Alguma variável presente no Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito deixou de ser preenchida?

- ( ) Não ( ) Sim

13. Observe a imagem acima. A variável presente no Bloco V da Declaração de Óbito - óbito de mulher em idade fértil deixou de ser preenchida?

- ( ) Não ( ) Sim ( ) Não se aplica

14. Qual(ais) variável(eis) no Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito deixou(aram) de ser preenchida(s)?

- ( ) Óbitos de mulher em idade fértil: A morte

ocorreu...

- ( ) Assistência médica: Recebeu assistência médica durante a doença que ocasionou a morte?

- ( ) Diagnóstico confirmado por: Necropsia?

- ( ) Causas da morte

15. No Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito foi descrito apenas um diagnóstico por linha?

- ( ) Não ( ) Sim

16. No Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito foi descrito o tempo aproximado entre o início da doença e a morte?

- ( ) Não ( ) Sim



17. No Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito foram descritas as causas da morte em sequência lógica de eventos?

Não  Sim

18. Na variável 40 do Bloco V da Declaração de Óbito - Condições e causas do óbito algum dos itens abaixo deixou de ser preenchido?

Causa imediata ou terminal

Causas antecedentes ou consequenciais

Causa básica

Contribuintes

19. Qual(is) termo(s) não recomendado(s) foi(ram) utilizado(s) no Bloco V da Declaração de Óbitos - Condições e causas do óbito?

Parada cardíaca

Parada cardiorrespiratória

Falência de múltiplos órgãos

Bloco VI da Declaração de Óbito - Médico  
Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

VI Médico	<input type="checkbox"/> Nome do Médico	<input type="checkbox"/> CRM	<input type="checkbox"/> Óbito atestado por Médico	<input type="checkbox"/> Município e UF do SVO ou IML	<input type="checkbox"/> UF
	<input type="checkbox"/> Meio de contato (telefone, fax, e-mail, etc)	<input type="checkbox"/> Data do atestado	<input type="checkbox"/> Assinatura		

Não foram utilizados os termos acima

de ser preenchida(s)?

Nome do médico

CRM

Óbito atestado por médico

Município e UF do SVO ou IML

Meio de contato

Data do atestado

Assinatura

Observe a imagem acima. Alguma variável presente no Bloco VI da Declaração de Óbito - Médico deixou de ser preenchida?

Não  Sim

20. Qual(ais) variável(eis) no Bloco VI da Declaração de Óbito - Médico deixou(aram)

Bloco VII da Declaração de Óbito - Causas externas  
Fonte: Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas

VII Causas externas	PROVÁVEIS CIRCUNSTÂNCIAS DE MORTE NÃO NATURAL (Informações de caráter estatístico epidemiológico)		Fonte de informação		<input type="checkbox"/> Ignorado
	<input type="checkbox"/> Tipo	<input type="checkbox"/> Acidente	<input type="checkbox"/> Acidente do trabalho	<input type="checkbox"/> Desconhecida	<input type="checkbox"/> Familiar
	<input type="checkbox"/> Suicídio	<input type="checkbox"/> Homicídio	<input type="checkbox"/> Son	<input type="checkbox"/> Hospital	<input type="checkbox"/> Outros
	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Família	<input type="checkbox"/> Outros
	3) Descrição sumária do evento		Tipo de local de ocorrência do acidente ou violência		
			<input type="checkbox"/> Via pública	<input type="checkbox"/> Estabelecimento comercial	
			<input type="checkbox"/> Estabelecimento residencial	<input type="checkbox"/> Outros	
			<input type="checkbox"/> Trânsito doméstico	<input type="checkbox"/> Ignorado	
	ENDEREÇO DO LOCAL DO ACIDENTE OU VIOLÊNCIA				
	<input type="checkbox"/> Logradouro (rua, pinça, avenida, etc)		Numero	Bairro	Município UF

21. Observe a imagem acima. Alguma

variável presente no Bloco VII da Declaração de Óbito - Causas externas deixou de ser preenchida?

Não  Sim

22. Qual(ais) variável(eis) no Bloco VII da Declaração de Óbito - Causas externas deixou(aram) de ser preenchida(s)?

Prováveis circunstâncias de morte não natural: Tipo

Acidente de trabalho

Fonte da informação

Diante disso, evidencia-se a necessidade de trabalhar a sensibilidade do profissional, incluindo seus preceitos éticos para que o checklist seja seguido de forma adequada e que todos os passos também sejam seguidos para a obtenção de uma declaração legível, sem rasuras, sem negligência de dados ou fatos que envolvessem a causa do óbito. Por isso, é importante intensificar as ações e

orientações para que os profissionais sigam tais exigências.

## CONCLUSÃO

As Declarações de óbito são documentos médicos de importância científica e epidemiológica e devem ser preenchidos com muito cuidado, completude, veracidade e fidedignidade. O estudo constatou a importância de um checklist (perícia grafotécnica) para avaliação do preenchimento da declaração de óbito (do), uma vez que o preenchimento é de obrigatoriedade médica, e os dados obtidos são utilizados para conhecer a

Descrição sumária do evento e tipo de local de ocorrência

Endereço do local do acidente ou da violência

22. Parecer do preenchimento:

Adequado

Inadequado

situação de saúde da população, visando gerar ações na melhoria de saúde da população e gerando estatísticas de mortalidade, com base no preenchimento realizado pelo médico. Esses dados ainda são reconhecidos pelos erros encontrados em quase todas as amostras.

Nesse sentido, esses erros se devem, em parte, ao despreparo profissional ou à pouca atenção dada à documentação. As escolas médicas carecem de medidas para melhorar a qualidade do preenchimento dos DOs, e as instituições de saúde em particular, carecem de meios para promover o compromisso e a responsabilidade pela importância deste documento, em vez de simplesmente incluí-lo no meio do caminho.

## REFERÊNCIAS

CARMO, Rondinelle Alves do et al. Subnotificação de óbitos por AIDS no Brasil: linkage dos registros hospitalares com dados de declaração de óbito. **Ciência & saúde coletiva**, v. 26, p. 1299-1310, 2021.

COSTA, Karinelle Pereira. Construção e validação de formulário para o registro de Enfermagem na parada cardiorrespiratória em paciente oncológico. **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2020.

LEITE, Sarah de Sá et al. Construção e validação de Instrumento de Validação de Conteúdo Educativo em Saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 1635-1641, 2018.

LINHARES, Laura Maria Souza de et al. Construção e validação de instrumento para avaliação da assistência ao comportamento suicida. **Revista de Saúde Pública**, v. 53, 2019.

MARQUES, Lays Janaina Prazeres et al. Contribuições da investigação dos óbitos fetais para melhoria da definição da causa básica do óbito no Município de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. e00079120, 2021.

MARINHO, Maria Fatima et al. Dados para a saúde: impacto na melhoria da qualidade da informação sobre causas de óbito no Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 22, p. e19005. supl. 3, 2019.

SAITO, Cristhiana Kise et al. Análise do preenchimento de declarações de óbito em Catanduva, São Paulo. **Revista Bioética**, v. 28, p. 746-751, 2021.

SILVA, Talita Maria Lima da Silva. Validação da causa básica de morte por acidente vascular cerebral isquêmico do Distrito Federal no ano de 2017. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. 2019.

TEDESCO, Ana Paula Hoch Berta et al. Construção e validação de folder informativo aos familiares após o óbito hospitalar. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. 2021.

