

Artigo Original

Contribuições e desafios para a gestão de terapeutas ocupacionais em programas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior¹

Contributions and challenges in the management of occupational therapists in higher education inclusion programs for students with disabilities

Lilian de Fatima Zanoni Nogueira^{a,b} , Fátima Corrêa Oliver^{b,c} 

^aUniversidade de Sorocaba – UNISO, Sorocaba, SP, Brasil.

^bUniversidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

^cFaculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – FMUSP, São Paulo, SP, Brasil.

Como citar: Nogueira, L. F. Z., & Oliver, F. C. (2022). Contribuições e desafios para a gestão de terapeutas ocupacionais em programas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e3146. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO24113146>

Resumo

Introdução: A deficiência é uma construção social, e a integração no ensino superior é um direito dos estudantes com deficiência. Terapeutas ocupacionais atuam diretamente nesse contexto e podem apoiar participação social desses estudantes, assumindo o papel de gestão de programas na universidade. **Objetivo:** Discutir ações realizadas por terapeutas ocupacionais gestoras de núcleos de inclusão em instituição de ensino superior. **Método:** Estudo ancorado em abordagem qualitativa. Participaram cinco terapeutas ocupacionais, coordenadoras de programas de inclusão em diferentes regiões do Brasil e foram analisadas suas contribuições em relação às atividades realizadas no programa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo categorizados de acordo com seu conteúdo. **Resultados:** A especificidade da intervenção no espaço educacional pressupõe equiparar ações em diferentes contextos do ambiente universitário. As ações de terapeutas ocupacionais gestoras perpassam intervenções focalizadas nas dimensões de apoio mais individual e intervenções mais coletivas, que interferem diretamente na mudança de cultura e acesso à universidade. **Conclusão:** Destaca-se a habilidade de terapeutas ocupacionais como gestoras, num papel de mediadoras e atuantes na implementação de ações, de modo que parcerias institucionais produzam um diálogo entre necessidades e recursos, articulando demandas institucionais e a singularidade dos estudantes e dos processos educativos.

¹O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade sede sob o número do parecer 2.073.616, em 19 de maio de 2017.

Recebido em Set. 9, 2021; 1ª Revisão em Dez. 20, 2021; 2ª Revisão em Fev. 14, 2022; Aceito em Mar. 26, 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Pessoas com Deficiência, Educação Superior, Inclusão (Educação), Equidade, Gestão.

Abstract

Introduction: Disability is a social construction, and integration into higher education is a right of students with disabilities. Occupational therapists work directly in this context and can support the social participation of these students, assuming the role of program management at the university. **Objective:** To discuss actions carried out by occupational therapists who manage inclusion centers in a higher education institution. **Method:** Study anchored in a qualitative approach. Five occupational therapists, coordinators of inclusion programs in different regions of Brazil, participated and their contributions were analyzed in relation to the activities carried out in the program. Data were collected through semi-structured interviews, being categorized according to their content. **Results:** The specificity of intervention in the educational space presupposes equating actions in different contexts of the university environment. The actions of managerial occupational therapists permeate interventions focused on the dimensions of more individual support and more collective interventions, which directly interfere in the change of culture and access to the university. **Conclusion:** The ability of occupational therapists as managers is highlighted, in a role of mediators and actors in the implementation of actions, so that institutional partnerships produce a dialogue between needs and resources, articulating institutional demands and the uniqueness of students and educational processes.

Keywords: Occupational Therapy, Disabled Persons, Education Higher, Mainstreaming Education, Equity, Organization and Administration.

Introdução

Este artigo apresenta e discute ações realizadas por terapeutas ocupacionais gestoras de núcleos de inclusão em instituição de ensino superior.² O trabalho do terapeuta ocupacional gestor se entrelaça com a discussão sobre os desafios comuns colocados para a participação e acesso da população à educação superior no Brasil.

Considerando-se o cenário do ensino superior, é pertinente ressaltar a importância e complexidade da participação de terapeutas ocupacionais, sobretudo nas questões referentes às pessoas com deficiência, de forma que sua ação técnica permita a construção conjunta de oportunidades para “a aproximação dessa população a espaços coletivos nos quais possam se reconhecer como sujeitos sociais e políticos” (Oliver et al., 2013, p. 5). Terapeutas ocupacionais podem atuar não somente junto às pessoas com deficiência, como também junto a outros atores, considerando-se a participação no ensino universitário como um espaço ampliado, constituído por corpo docente, funcionários, familiares e projeto pedagógico, reafirmando a universidade como um coletivo de relevância, que possibilita o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito social e político.

Oliver et al. (2013, p. 4) consideram que participação envolve uma diversidade de aspectos que, ao serem compreendidos por terapeutas ocupacionais, podem

²Núcleo de inclusão é o espaço nas Instituições de Ensino Superior que organiza e executa ações com objetivo de promover acesso e permanência de alunos com deficiência na Universidade, acompanhando os estudantes nos seus diversos segmentos acadêmicos e no seu processo de formação.

fundamentar ações técnicas que se desloquem “da prioridade à reparação de uma incapacidade centrada no corpo e no comportamento, para incorporar outras dimensões da deficiência, da incapacidade e/ou das rupturas vivenciadas pelas pessoas com limitações nas atividades e restrições à participação”.

É nesse sentido que o fato de participar de experiências de ensino se atrela à complexidade dos contextos sociais e institucionais: falta de apoio técnico ou resistência de professores, falta de participação familiar³ ou impedimentos corporais da pessoa com deficiência são fatores que não devem ser negligenciados, embora não seja possível atribuir a apenas um deles a não efetividade de um processo de ensino inclusivo.

Outro ponto a ser revelado é que a participação de pessoas com deficiência no ensino superior é ainda incipiente, conforme discutido em Nogueira & Oliver (2018) e Nogueira et al. (2016). Embora, entre os anos 2009 e 2018, tenha ocorrido aumento no número de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, apenas 0,52% dos matriculados são pessoas com deficiência no país (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019).

Muitas áreas profissionais e diferentes autores têm realizado estudos (Alcoba, 2008; Fraser, 2006; Omote, 2018; Ponte & Silva, 2015; Cabral, 2018; Cabral & Santos, 2018) e aprimorado suas ações técnicas para acompanhar a realidade das pessoas com deficiência. Nesse sentido, inclui-se a Terapia Ocupacional, que se vincula à compreensão das interfaces entre o cotidiano e a dinâmica de participação das pessoas com deficiências na vida social, que podem contribuir para facilitar processos emancipatórios de vida e autonomia, seja para viabilizar acesso a um direito, como, por exemplo, o ensino superior, seja para favorecer o oferecimento de uma tecnologia assistiva.

É importante ressaltar que, embora saibamos da participação efetiva de terapeutas ocupacionais no âmbito escolar, apenas em 2018 houve uma publicação do Conselho Federal de Terapia Ocupacional e Fisioterapia (2018) (COFFITO - Resolução 500/2018) que regularizou a especialidade de Terapia Ocupacional no contexto escolar, prevendo, no artigo 9, item VII, a intervenção do profissional na Universidade, além de outras etapas e níveis de ensino.

Vale destacar que ainda são pontuais estudos brasileiros sobre Terapia Ocupacional e o campo do ensino superior, considerando as concepções sobre deficiência e as diferentes dimensões da acessibilidade. Estudos de terapeutas ocupacionais foram produzidos na temática, tais como os de Baleotti & Omote (2014), Ponte & Silva (2015) e Rocha et al. (2013) que discutem como terapeutas ocupacionais dialogam teoricamente sobre a importância das concepções interacionistas e sociais da deficiência, bem como sobre acessibilidade atitudinal, destacando a necessidade de novas pesquisas “interligando o fazer do terapeuta ocupacional e as possíveis contribuições desse profissional na eliminação ou minimização das barreiras relacionadas às diferentes atitudes” (Ponte & Silva, 2015, p. 270).

Salles et al. (2010) dialogaram sobre a autonomia e independência das pessoas com deficiência com base na acessibilidade física em um prédio de uma universidade pública. Lourenço & Battistella (2018) também apontaram mapeamento realizado na

³A participação familiar, mesmo no ensino superior, tem sido frequente, visto que, no processo de ingresso, nem sempre o aluno está totalmente autônomo nas atividades de vida diária e, em muitas situações, o apoio familiar permanece de forma efetiva durante toda a vida. É nesse sentido que devemos considerar, também, a participação familiar nas experiências nesse nível de ensino.

Universidade Federal de São Carlos com estudantes público-alvo da educação especial nos cursos de graduação, concluindo que se faz necessário discutir as fragilidades e implicações das formas de registro institucional sobre esse grupo.

Concha et al. (2014) trataram sobre a necessidade de incorporar na formação profissional em Terapia Ocupacional tópicos específicos sobre a educação inclusiva no ensino superior. Pollard & Block (2017) discutem ainda sobre a necessidade de que os terapeutas ocupacionais, que atuam junto a pessoas com deficiência, compreendam a importância das diretrizes e programas das políticas sociais vigentes, que podem tanto possibilitar como causar desvantagem à participação desse grupo em diferentes espaços sociais. E, nesse sentido, há necessidade de reconhecer que a inclusão no ensino superior enfrenta barreiras exteriores às instituições de ensino que repercutem no exercício do direito à educação.

Os estudos sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior também indicam peculiaridades cotidianas que podem influenciar significativamente a vida acadêmica desse grupo e, nesse sentido, pode ser oportuno reconhecer a contribuição da especificidade de intervenção da Terapia Ocupacional (Baleotti & Omote, 2014; Rocha et al., 2018).

Em se tratando da especificidade da ação interventiva de terapeutas ocupacionais no ensino superior, consideramos a importância de sua participação nas equipes que compõem os programas, mais especificamente como seus gestores, que são o foco desta pesquisa. Todas participantes deste estudo desenvolvem função de gestão dos programas de inclusão nos respectivos núcleos das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para melhor compreender o tipo de gestão que consideramos pertinente, recuperamos o conceito de cogestão de Gastão Wagner de Souza Campos, que indica a necessidade de que haja uma contextualização à realidade estudada. Em entrevista para Righi (2014), o autor recomenda a cogestão⁴ como espaço de gestão participativa, que tem dimensões pedagógica, subjetiva e política.

A realidade do mercado de trabalho mostra terapeutas ocupacionais assumindo papéis participativos e ativos nas áreas de gerenciamento de serviços (De Carlo et al., 2009). Lopes (2013) também afirmou que a trajetória da formação mais aberta, o contato com as populações atendidas, a sensibilização para a luta pela conquista de direitos, isso tudo fez com que muitos terapeutas ocupacionais seguissem carreira na gestão.

Santos & Menta (2017) referem que terapeutas ocupacionais no exercício da prática profissional se confrontam com situações que exigem competências comunicacionais e organizacionais dentro e fora dos estabelecimentos, implicando em articulação entre os elementos da equipe e desafio constante para reafirmar e ampliar o exercício profissional. Nesse ponto, entendemos que há um perfil resolutivo das ações de terapeutas ocupacionais, seja na função de liderança de equipe, na organização de ações de

⁴Apoio Paidéia é o conceito do autor Gastão Wagner de Souza Campos, que propõe uma postura metodológica que busca reformular os mecanismos tradicionais de gestão. A metodologia pressupõe uma aproximação entre “os executores das funções e os operadores de atividades finais (...) ou seja, é um esforço para construir uma nova capacidade de pensar e de agir seja de coletivos ou de cada uma das pessoas envolvidas” (Campos, 2003, p.4). O autor indica que as dimensões política, pedagógica, clínica e de saúde pública traduzem maneiras de agir sobre o mundo que correlacionam poder, saber e afetos, geralmente não consideradas nas formas tecnocráticas de gestão. Para Campos, na cogestão, é imperativo compreender a circulação de poder, de saber e de afetos, em suas dimensões políticas (gerais e institucionais), cognitivas e intersubjetivas para dimensionar a prática clínica e de saúde pública em defesa do direito à saúde

participação social em serviços em saúde, na assistência social, no desenvolvimento de serviços escola, na gestão pública ou privada, bem como na elaboração de políticas.

O conhecimento das particularidades dos serviços e comunidades é fundamental para o diferencial profissional, bem como as habilidades de manejo de grupo e valorização de ações participativas e democráticas que são requeridas para gestão. Para Cordeiro (2018),

Pode-se dizer que o terapeuta ocupacional – que enfatiza a escuta, a corresponsabilização, a diversidade, a cultura, a singularidade e ao mesmo tempo, a pluralidade como pontos de atenção ao cuidado – demonstra estar bastante apropriado para os desafios deste tipo de gestão Cordeiro (2018, p. 71).

Afirma-se ainda que, em relação ao gestor, sua importância se apresenta no incentivo à participação

de usuários e familiares em ações de fortalecimento do protagonismo e participação social, assim como, reconhecerem publicamente, a importância do apoio nas decisões e ações cotidianas de cada profissional inserido em sua equipe, desde a atuação em ações terapêuticas quanto em espaços de gestão e lideranças (Cordeiro, 2018, p. 70).

O trabalhar de um gestor requer inteligência prática, inventiva, astuciosa, para além da dimensão acadêmica do fazer, incorporando na ação técnica atribuições que envolvem liderança, planejamento e resposta a demandas de resultados.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa, recorte de um estudo desenvolvido entre os anos de 2016 e 2019, está ancorado em uma abordagem qualitativa (Minayo, 1996). O estudo que focaliza estritamente os terapeutas ocupacionais gestores de núcleos de acessibilidade em IES foi organizado em fases simultâneas que contemplaram:

- 1) A identificação dos 55 núcleos de acessibilidade referenciados no documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secretaria de Educação Superior - SECADI/Sesu (Brasil, 2013) e localização dos cursos de graduação em terapia ocupacional nessas IFES. Para que também fossem contempladas IES particulares, foi ainda realizada a localização dos cursos de Terapia Ocupacional ativos no Brasil por meio de contato eletrônico com a coordenadora da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO), que disponibilizou a lista dos cursos públicos e privados ativos no país no dia 13.07.2017. Na época, havia 37 cursos ativos em IES públicas e privadas no país.

A escolha apenas das IES com graduação em terapia ocupacional se deveu ao fato de que o estudo pretendeu identificar e refletir sobre a experiência e as ações de gestão de núcleos

realizadas por terapeutas ocupacionais, considerando, inclusive, sua contribuição para a formação graduada⁵.

- 2) O contato eletrônico com as 37 instituições públicas e privadas que possuíam curso de Terapia Ocupacional para reconhecer sua participação em programas de Inclusão e suas atividades gerais e de gestão de maneira a debater as contribuições de terapeutas ocupacionais ao seu desenvolvimento. Para tanto, foi utilizado formulário online que tratava sobre a dinâmica desses programas de Inclusão, respondido por 15 IES
- 3) Entre as IES com graduação em Terapia Ocupacional respondentes, oito (57%) tinham participação do terapeuta ocupacional nos programas institucionais. Em cinco delas, a coordenadora do núcleo era terapeuta ocupacional; nas outras três IFES, terapeutas ocupacionais participavam do colegiado de apoio e desenvolvimento do Núcleo.
- 4) Com base nas respostas ao formulário *online*, foram entrevistadas, virtualmente, as 05 terapeutas ocupacionais que participavam dos núcleos no papel de gestoras, com uso de roteiro de entrevista do tipo semiestruturada composto por questões que possibilitaram que o profissional apresentasse o tempo de atuação do Programa e de sua vinculação como gestora, as perspectivas institucionais e dos atores sobre compreensão da deficiência, discutisse as ações realizadas junto a estudantes, docentes, funcionários e, em especial, aquelas de sua responsabilidade como gestora.

Durante o estudo, foram respeitados todos procedimentos éticos, incluindo a anuência e preservação da identidade das instituições e de terapeutas ocupacionais participantes, com a autorização das mesmas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O tratamento dos dados foi realizado considerando sua ordenação, classificação e a análise final. Tratam-se de etapas indicadas por Assis & Jorge (2010) como dinâmicas e intercomplementares, isto é, à medida que há organização dos dados, surgem associações possíveis que levam a possibilidades de construção de categorias.

A organização dos dados teve o objetivo de estabelecer a identificação do material empírico coletado no campo de estudo. Para tanto, todas as entrevistas foram transcritas e, posteriormente, validadas pela participante⁶ da pesquisa; em seguida, fez-se a leitura preliminar do material que possibilitou iniciar a classificação dos dados.

A classificação dos dados foi realizada por meio de leitura flutuante das entrevistas, com o intuito de identificar as ideias centrais sobre o objeto de estudo baseadas na literatura apresentada anteriormente (Baleotti & Omote, 2014; Cabral, 2018; Cabral & Santos, 2018; Oliver et al., 2013; Omote, 2018; Ponte & Silva, 2015; Rocha et al., 2018). Deste processo, emergiram duas categorias, que destacam a dimensão do trabalho da gestão, sendo a primeira delas as dimensões individuais do trabalho e a segunda categoria as dimensões coletivas do trabalho cotidiano da gestão, considerando suas implicações político institucionais e as repercussões nas atividades e práticas desenvolvidas junto aos diferentes atores. Essas categorias possibilitam conhecer as contribuições e desafios colocados para a área em programas de Inclusão no ensino superior, conhecer as diferentes perspectivas de compreensão da deficiência

⁵A pesquisa foi delimitada às instituições com graduação de terapia ocupacional. Isso não exclui a possibilidade de que outras instituições, que não possuem graduação em terapia ocupacional, possam ter o profissional da área contratado.

⁶A validação das entrevistas ocorreu pelo envio do material transcrito às participantes, via correio eletrônico, que assim puderam lê-lo e verificar se desejavam alterar ou acrescentar alguma informação ao depoimento.

de gestoras em diálogo nos programas de Inclusão e nas respectivas IES, bem como atentar para a importância do tema para a formação acadêmica e profissional de futuros terapeutas ocupacionais.

Resultados e Discussão

Inicialmente, está apresentada na Tabela 1 a caracterização das cinco gestoras colaboradoras deste estudo (com nomes fictícios) e informações sobre função no programa, a sua IES, a região do país, como também tempo de atuação e condição de contratação, sendo que quatro delas atuam em programas de IES Federais e uma em IES particular. Na sequência, são indicados os resultados e discussão sobre as dimensões coletivas e individuais identificadas no trabalho das terapeutas ocupacionais entrevistadas.

Tabela 1. Terapeutas ocupacionais participantes segundo programa, instituição e contratação.

Participante	Nome/ Ano de criação do programa	Função / Nome programa/ano de vinculação	Condição de contratação	IES	Região
Gabriela	Coordenadoria de Acessibilidade – COAss/SAEst. Criado em 2012	Coordenadora do Setor Técnico Especializado em Deficiência Física e Múltipla desde 2012	Contratada como Terapeuta Ocupacional (Não docente)	IES Federal (A)	Norte
Ana	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da – NAI Criado em 2008	Diretora do Núcleo desde 2015 Dedicção exclusiva ao Núcleo desde 2018	Docente da graduação em Terapia Ocupacional; no momento da coleta de dados, dedicava-se exclusivamente às atividades do NAI	IES Federal (B)	Sudeste
Adriane	Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) Criação do programa em 2013	Coordenadora e Presidente do CIA desde 2013	Docente da graduação em Terapia Ocupacional; no momento da coleta de dados, dedicava-se exclusivamente às atividades do CIA	IES Federal (C)	Nordeste
Cintia	Programa de Atenção à Diversidade e Inclusão (PADI) Criação do programa em 2007	Coordenadora do PADI desde 2014	Coordenadora da Graduação em Terapia Ocupacional e Coordenadora do Núcleo; no momento da coleta de dados, dedicava parte do tempo de 40 horas semanais à coordenação das ações do PADI	IES Particular (D)	Sul
Eliza	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) Criação do programa em 2008	Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) desde novembro de 2017	Docente da graduação em Terapia Ocupacional; no momento da coleta de dados, dedicava parte do tempo de 40 horas semanais à coordenação das ações do NAI.	IES Federal (E)	Sudeste

Fonte: elaboração própria.

Entre as participantes, apenas Gabriela (IES A) não estava vinculada diretamente à docência e ao curso de Graduação em Terapia Ocupacional, sendo contratada especificamente para a

função de coordenadora de uma das áreas do programa de inclusão: a área de deficiência física⁷. Essa contratação garante apenas jornada de trabalho parcial, o que, para a profissional, seria insuficiente para o desenvolvimento das ações consideradas necessárias. No caso dessa IES, a profissional relatou estar envolvida em atividades de extensão e pesquisa vinculadas ao núcleo de acessibilidade, o que favorece uma relação mais próxima dos estudantes graduandos em Terapia Ocupacional com os estudantes com deficiência.

Ana, da IES B, e Adriane, da IES C, estão vinculadas ao curso de graduação e, no momento da entrevista, dedicavam-se exclusivamente ao programa, ou seja, não realizavam outras atividades relacionadas ao ensino na IES.

Cintia, da IES particular (IES D), contratada com dedicação de 40 horas semanais, revelou que, entre suas atividades docente e de coordenação de graduação, também assume a coordenação do desenvolvimento de atividades no programa de acessibilidade. Nesse caso, a própria coordenadora da graduação em Terapia Ocupacional também coordena atividades que envolvem os estudantes com deficiência. Isso pode indicar, por um lado, o reconhecimento da área para a intervenção direta junto aos estudantes da IES; mas, por outro, pode sobrecarregar as atividades de uma só profissional, que realiza várias tarefas de ordem administrativa e prática.

Na IES E, Eliza tem contrato de dedicação exclusiva como docente; porém, dispõe de parte dessa carga horária para as atividades de coordenação de um programa de inclusão que estava sendo iniciado.

As profissionais entrevistadas ressaltaram o reconhecimento das instituições de que terapeutas ocupacionais são profissionais habilitados a desenvolver a coordenação dos programas, inclusive em algumas IES, designando um profissional com exclusividade para o desenvolvimento das ações.

Em algumas IES, as equipes constituintes dos programas são destacadas como ponto positivo, conforme indicado nos trechos dos relatos abaixo.

[...] oito intérpretes de libras, uma pedagoga, quatro, cinco técnicos assistentes administrativos, são cinco técnicos trabalhando comigo e os quinze bolsistas (Ana).

[...] eu, coordenadora, a professora X que é terapeuta ocupacional também, que tem pouquíssimas horas no programa, mas tem seis horas, eu tenho cinco intérpretes, uma foi desligada para um outro setor da IES D. Eram seis, eu tenho duas alunas do estágio curricular de Terapia Ocupacional fazendo atendimento dos alunos e só (Cintia).

[...] A equipe técnica hoje de infraestrutura do comitê está como: estou eu na coordenação em 8 horas diárias, eu tinha um servidor técnico administrativo que pediu para ser remanejado e eu devo receber outro por agora para exercer a função de secretariado. Eu tenho 6 intérpretes de libras fixos no quadro e eu tenho 4 revisores braile. Essas pessoas todas são pessoas concursadas pra vagas que o comitê abriu que não existiam na universidade antes. Então, são códigos de vagas nossos, do comitê (Adriane).

⁷O programa em questão é subdividido em coordenações técnicas especializadas, existindo os setores: Altas habilidades e superdotação; Deficiência intelectual, deficiência visual e cegueira; Deficiência auditiva; e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Cada setor tem uma coordenação técnica especializada. No caso da Terapeuta Ocupacional entrevistada, ela coordena o setor de deficiência física e múltiplas deficiências.

A possibilidade de dedicação exclusiva para realizar as atividades e as ações do programa parece ser mais adequada para seu efetivo desenvolvimento, visto que a profissional poderia dispor de mais tempo para a realização de ações entre toda a comunidade acadêmica.

Na sequência da discussão, analisa-se o contexto das dimensões individuais e coletivas do trabalho das gestoras, com destaque para as diversas imersões necessárias a essa profissional no cotidiano laboral. Por isso, entende-se que dedicação exclusiva à coordenação dos programas pode favorecer melhores resultados e atenção às pessoas e ao universo da inclusão acadêmica.

Dimensões do trabalho da gestão por terapeutas ocupacionais

A natureza da gestão se caracteriza pelo entrelaçamento de fatores e iniciativa, que incluem ações mais direcionadas às pessoas com deficiência, mas principalmente um diálogo intenso com as dimensões coletivas, ligadas diretamente às questões pedagógicas, com outros estudantes, professores e coordenadores. A Figura 1 apresenta dimensões que caracterizam o trabalho de gestão desenvolvido pelas participantes da pesquisa.

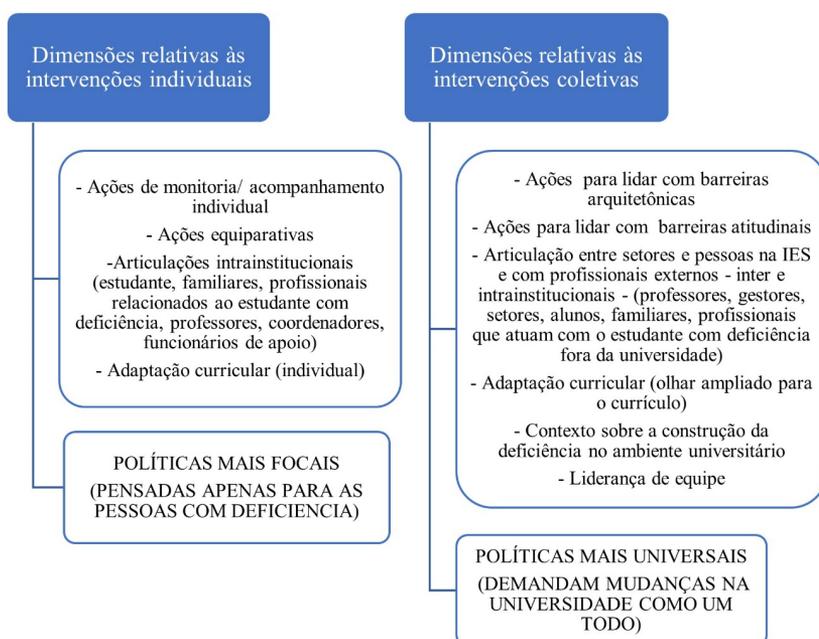


Figura 1. Dimensões da intervenção do trabalho do gestor terapeuta ocupacional.

No contexto apresentado, o trabalho do profissional terapeuta ocupacional gestor se entrelaça com o currículo oculto do estudante com deficiência inserido na realidade do ensino superior. A rotina de vida universitária inclui não só os conteúdos apreendidos em sala de aula durante disciplinas curriculares ou extracurriculares, mas tudo que faz parte do cotidiano, nomeado por alguns autores como currículo oculto (Berg et al., 2017; Wilcox et al., 2005). Transitar para chegar à escola e se locomover no ambiente acadêmico para pesquisar em uma biblioteca são movimentos inerentes às atividades

acadêmicas e essas, nem sempre, são vistas como atividades a serem adaptadas e elegíveis para a indicação de medidas equiparativas.

O trabalho de um profissional gestor tem dimensões pontualmente geradas pelas medidas equiparativas mais direcionadas às pessoas com deficiência, ponderadas nas políticas mais focais, bem como no entendimento e ações voltadas às políticas mais universais, que favorecem mudanças em todo contexto acadêmico em articulação com outros setores sociais.

É pertinente destacar que o trabalho do gestor está envolto em sistemas avaliativos diretos, seja dos que recebem o serviço, mas também daqueles que fazem parte da equipe gerida pelo profissional. Dessa forma, o cargo de gestão exige lidar com a avaliação da equipe, do estudante com deficiência, da família e profissionais que produzem o cuidado a esse estudante, dos docentes envolvidos direta e indiretamente na instituição, dos gestores institucionais, dos funcionários e do contexto cultural, que são parte do processo de construção social da deficiência. Essas diferentes dimensões indicam necessidade de ações que podem se mostrar potentes para a efetiva possibilidade de participação da pessoa com deficiência no contexto da educação superior. Embora as dimensões indicadas se entrelacem, demandam ações de âmbito individual, direcionadas à pessoa com deficiência e outras de caráter mais coletivo, que incorporam todos aqueles que circulam no espaço universitário.

Dimensões relativas às intervenções individuais do trabalho da gestão

Nomeamos intervenções individuais aquelas que se referem ao cumprimento das políticas mais focais, pensadas diretamente para as pessoas com deficiência. Fazem parte desse contexto da gestão a organização das ações de acompanhamento individual, apoiadas ou não pelas ações de monitores, as articulações intrainstitucionais entre o estudante, familiares, profissionais do estudante com deficiência, professores, coordenadores, funcionários de apoio, bem como a adaptação curricular equiparativa.

Essas ações focais são necessárias para o desenvolvimento dos programas e fazem parte da rotina de atividades relatadas pelas profissionais gestoras. Nos processos educacionais, essas dimensões do suporte (traduzidas na prática das ações equiparativas⁸) são necessárias, assim como a singularidade subjetiva, que se apresenta nas particularidades do cotidiano, quando o gestor terapeuta ocupacional intervém facilitando a reconstrução das relações escolares para maiores possibilidades de exercício de autonomia. Para isso, de acordo com Rocha et al. (2018)

A meta da terapia ocupacional deve ser na direção de tornar todos os sujeitos que estão na escola visíveis e potentes [...] A finalidade é a construção da autonomia, que depende de bons encontros. Bons encontros são os que expandem nossa capacidade de pensar e agir. [...] A Terapia Ocupacional deve primar pelo desvelamento dos distintos sentidos que a diferença, a deficiência pode ter para todos envolvidos na inclusão, a proposta é desconstrução do imaginário supersticioso em relação à diversidade, seja de raça, gênero, classe social, deficiência ou qualquer outro no contexto educacional. Trata-se de um trabalho que não é clínico, tampouco voltado somente aos aspectos específicos dos estudantes com deficiências, ou ainda

⁸As ações equiparativas se caracterizam como estratégias metodológicas operadas por professores em processos comunicacionais e possibilidades de participação dos estudantes em atividades da vida universitária. Essas ações incluiriam, por exemplo, revisão de material didático e adaptação de processos avaliativos, tais como dilação de tempo de prova.

direcionados à elaboração de ações pedagógicas específicas – não somos pedagogos, ou mesmo uma ação direcionada a definir propostas de atitudes corretas ou comportamentos adequados. O trabalho deve dar-se na explicitação das dificuldades, dos sentimentos, das emoções, dos preconceitos, das submissões que permeiam os relacionamentos. O desvelamento dos sentidos da diferença, da deficiência é uma forma de se decompor as paixões tristes – preconceitos, medos, sentimento de impotência – e compor as paixões alegres, que se manifestam nos bons encontros (Rocha et al., 2018, p. 24- 25).

Entende-se que terapeutas ocupacionais envolvidos em processos de inclusão devem apoiar, em construção conjunta com o estudante e a instituição de ensino, possibilidades de convivência, viabilizando o enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano da vida acadêmica. Esse apoio é uma contribuição específica do terapeuta ocupacional e por ele pode ser apresentada, discutida e/ou orientada também para maior participação do estudante em seu processo formativo e sensibilização para a inclusão dos diferentes atores institucionais nesse processo.

Nos relatos das terapeutas ocupacionais participantes da pesquisa, identificamos que muitos professores e coordenadores de disciplinas e/ou cursos, por exemplo, nunca conviveram com pessoas com deficiência tanto na instituição de ensino como na vida cotidiana, o que indica necessidade de identificação do imaginário sobre a deficiência presente e de reflexão sobre suas repercussões nos modos de conviver e interagir com estudantes com deficiência. São esses gestores que têm mediado o debate e a ação sobre as formas de superação de situações de preconceito vivenciadas por estudantes, por meio de estratégias para facilitar junto aos participantes institucionais (colegas, professores, funcionários de apoio acadêmico, coordenadores) o “estar” com pessoas com deficiência.

Esse “estar” em relação deve ter iniciativa também das pessoas com deficiência. Por esse motivo, é importante que o gestor seja propositor/mediador de processos de reconhecimento das próprias limitações e potencialidades das pessoas com deficiência e das instituições de ensino.

Foram citadas também parcerias com os cursos presentes nas IES para suprir atenção aos estudantes com deficiência, tais como atendimentos em Clínica Escola da Área de Saúde. Nesse ponto, há que se considerar que se trata de ações de intervenção diretamente ligadas ao acompanhamento das pessoas, no que diz respeito ao apoio necessário à superação de limitações colocadas pelos impedimentos físicos, mentais ou sensoriais vivenciados. Em muitos casos, os estudantes não tiveram ou não têm atendimento na rede pública de saúde ou assistência social e, quando de sua entrada na universidade, recebem atendimentos direcionados à saúde com foco na reabilitação ou na obtenção de recursos de tecnologia assistiva. Tais atendimentos estão atrelados aos núcleos de inclusão das IES, já que se entende que, em alguns casos, esse atendimento seria essencial para potencializar a autonomia e independência desses estudantes na vida universitária.

O Centro integrado de saúde é o centro de saúde onde todos os cursos da área da saúde fazem as suas práticas. Então se nos nossos atendimentos a gente detecta a necessidade de qualquer coisa que possa influenciar, desde testagens porque o curso de psicologia faz as testagens, avaliação vocacional e a nossa avaliação vocacional aqui na IES D não são testes, são oito encontros em que se vê habilidades e competências, desde criança sabe, o

que ele se identificava, o que gosta de fazer, entram as testagens também e quando a gente encaminha, a gente já encaminha com parecer (Cintia).

Na clínica, a Psicopedagogia trabalha com testes então esse grupo teve que fazer uma adaptação desses testes pra que ela pudesse usar, aí foi junto com os alunos da TO, dos estagiários de TO, dos estagiários de pedagogia, para a clínica ver como é que esses materiais poderiam ser adaptados pra que ela pudesse saber o que acontece nos testes e que testes que ela poderia usar, entendeu? [...] E a gente tem por exemplo, é, aparece às vezes no momento da avaliação as questões sexuais dos cadeirantes, que eles querem saber ou assim, tipo, eu quero morar sozinho e meu pai não deixa, aparece um monte de coisas e o que eu faço? Esses estagiários da TO têm um dia que eles passam da semana na clínica de TO e a gente encaminha as pessoas para atendimento clínico da TO. Então os estagiários têm experiência dentro do comitê de avaliação, de acompanhamento pedagógico e o acompanhamento clínico, entendeu? (Adriane).

O acompanhamento e as ações desenvolvidas pelos profissionais e estagiários vinculados aos centros de atendimento das instituições de ensino mobilizam estudantes com deficiência a lidar com vivências relativas a limitações na estrutura e função corporal e à compreensão da deficiência como um processo social e suas repercussões na vida cotidiana e na convivência nas instituições de ensino, bem como no oferecimento de apoios de diferentes ordens, como equipamentos ou adaptações de tecnologia assistiva, orientação individual e/ou familiar, diálogos com as equipes dos núcleos de inclusão para estabelecimento de estratégias comuns.

Outra realidade apresentada nos programas é o envolvimento de estudantes da graduação na monitoria/tutoria junto ao estudante com deficiência. Percebeu-se o acompanhamento mais individualizado com a presença de um bolsista/monitor junto a estudantes com deficiência, estratégia que, segundo relato das coordenadoras, configurava-se eficaz.

Bolsista monitor que a gente chama. A gente tem nos interiores, tem em X⁹, tem em X aí isso é uma outra coisa que a gente faz, que eu não comentei. A gente faz a formação desses monitores, indicando qual a função dele, a gente orienta esse monitor sobre as atividades, possíveis adaptações claro, em conjunto com a faculdade, com os professores da disciplina que o aluno com deficiência vai estar cursando, essa é uma ação também, mas hoje no nosso setor, a gente é o setor que tem menos monitores desse tipo, monitores de acompanhamento, o que mais tem é do TEA né muito, muito, alguns cegos, né, então a monitoria a gente está com ela mais no interior por que? às vezes têm alunos com muitos comprometimentos na escrita e uso de tecnologias ainda não ajudou, ou então deficiência múltipla mesmo, baixa visão e deficiência física. Essa precisa de monitor de acompanhamento (Gabriela).

Tem quinze bolsas reservadas pela administração central para ser, quinze bolsas e o NAI abre um edital para qualquer aluno de qualquer curso da IES B. Abre esse edital e ele se candidata e faz a seleção, como se fosse um edital de seleção de monitoria. Os monitores vêm para o NAI para trabalhar no acompanhamento dos alunos com deficiência que

⁹X é o símbolo utilizado para um nome de cidade, que aqui foi retirado, preservando a identidade da IES. Em outros relatos subsequentes, o mesmo símbolo será utilizado, quando designar nome de professor, nome de IES ou cidade.

precisam de algum suporte específico. Além disso, eles trabalham na produção de algum trabalho para apresentar em evento, no desenvolvimento de algum artigo ou alguma coisa que o NAI queira publicar a partir daquilo que está (Ana).

A participação de estudantes monitores apoia ações equiparativas e funciona como instrumento prático para efetivação da permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. Porém, chamamos a atenção para a necessidade de investigar/cuidar se esse acompanhamento poderia comprometer a autonomia do estudante, prejudicando sua formação profissional, pois as ações desses acompanhantes devem se integrar ao conjunto de medidas facilitadoras do processo de aprendizagem acadêmica, considerando a autonomia do estudante diante dos desafios cotidianos. O acompanhante não pode ser o único responsável pelo estudante. A tutoria/monitoria está prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), bem como é realidade em Sistemas de Ensino Internacionais e foi relatada como importante ação de equiparação por autores como Siew et al. (2017), Hamilton et al. (2016), Asgari & Carter (2016), Rodger & Tremblay (2003), Collings et al. (2014) e Crisp (2010).

Dimensões relativas às intervenções coletivas do trabalho da gestão

Nas dimensões coletivas, colocam-se os desafios das atividades voltadas à gestão administrativa, que dão voz ao papel de articulação e mediação do gestor. As entrevistadas refletiram sobre dificuldades para o exercício das atividades de gestão considerando que fatores dificultadores da inclusão se entrelaçam com a cultura organizacional e a necessidade de estratégias para ultrapassar as barreiras atitudinais, que, efetivamente, podem contribuir para transformações necessárias no cotidiano educacional, avançando, por exemplo, para flexibilização do currículo.

As características das tarefas designadas à coordenação dos programas estão diretamente ligadas às ações que envolvem planejamento, acompanhamento e avaliação dos serviços, de forma a adequá-las estrategicamente ao contexto organizacional. Identificar as particularidades e problemáticas individuais e sua articulação coletiva é essencial para que o profissional possa efetivamente desenvolver uma gestão com decisões pautadas na ampliação da participação social dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, as participantes do estudo destacam que o manejo terapêutico ocupacional das situações trazidas pelos estudantes, ou ainda, a participação do profissional como articulador de parcerias institucionais, pode, por vezes, revestir-se de um caráter prioritariamente administrativo ou de mediação, sem, contudo, traduzir um esforço ou uma política institucional que, de fato, privilegia o enfrentamento das barreiras encontradas para a inclusão. Para tanto, as participantes do estudo informaram dificuldades institucionais, como recursos humanos e materiais insuficientes para implementar ou ampliar ações para o acompanhamento individual dos estudantes e/ou para a mobilização institucional por meio de estratégias mais coletivas e institucionais para viabilizar processos de inclusão.

Apesar da questão apontada, destaca-se, neste estudo, a habilidade das terapeutas ocupacionais como mediadoras e ativas na efetivação de ações para que as parcerias institucionais produzam diálogo entre necessidades e recursos. As profissionais assumem as dimensões de suporte aos processos educacionais, traduzidas na prática de ações equiparativas, que articulam demandas institucionais e a singularidade do cotidiano dos

estudantes, afirmando seu compromisso técnico, ético, estético e político em processos de inclusão social (Rocha et al., 2018).

Os relatos a seguir registram a rotina dos programas e o papel de mediação do terapeuta ocupacional enquanto gestor.

Trabalho também com a parte administrativa e política então, às vezes, tem que sair um pouco dessa questão direta do acompanhamento, ficando mais a cargo dos outros técnicos e tem feito nessas reuniões temáticas um treinamento das pessoas que auxiliam no acompanhamento para tirar um pouco da coordenação (Ana).

Naquela rotina acadêmica entre aluno- aluno, ainda está sendo uma possível barreira, a gente vai fazer o que a gente chama de sensibilização para o relacionamento com a pessoa com deficiência, às vezes faz só nossa equipe ou às vezes faz, aí a gente trabalha junto com outros setores. [...] seria o trabalho realmente direcionado aos professores, a equipe técnica ou então a alguns setores como a gente vai fazer no RU né, como abordar estas pessoas, mas também a gente faz com as turmas, quando a gente vai conversando e eu vou diretamente nas entrelinhas e percebe que é o atitudinal naquela convivência. [...] Eu não posso só avaliar e deixar para lá, eu tenho que acompanhar, assessorar todo esse processo dele e tem essas outras questões, eu preciso falar com a moça do RU (Restaurante Universitário), como é que está a carteira, eu quero marcar uma sensibilização, eu tenho uma reunião com a engenheira, eu tenho que fazer tal coisa (Gabriela).

Aqui na IES D é o crescimento do programa sabe, é tu ver os professores vindo a ti, me socorre, me diz aí o que eu posso fazer e já conseguindo olhar para o aluno para além da deficiência sabe ou independente de ele ter se identificado deficiente ou não eles já conseguirem ver aquele aluno que está diferente em sala de aula sabe? (Eliza).

As afirmações das gestoras indicam a complexidade de seu trabalho cotidiano em que é essencial que cada instituição de ensino seja sensibilizada a construir e pactuar um programa de inclusão, considerando a articulação das dimensões da política institucional, como, por exemplo, na sensibilização coletiva e planejada das diferentes instâncias de poder e dos diferentes atores para a participação de pessoas com deficiência em oportunidades colocadas para o percurso formativo de todos os estudantes. O que poderia incluir a realização de Oficinas de Sensibilização, o debate da legislação sobre inclusão, a superação de barreiras físicas e/ou atitudinais identificadas incluindo, nessa pactuação, a destinação de recursos humanos e materiais para seu desenvolvimento.

No sentido de ampliar a repercussão institucional dos programas e a capacidade de gestão dos profissionais, é citado o envolvimento das equipes dos programas com a comunidade acadêmica para o desenvolvimento de suas ações com parceiros de equipes de engenharia para lidar com demandas relativas a adaptações de espaço físico, de biblioteca para adaptação de material didático e de profissionais coordenadores dos cursos e conseqüentemente seus professores. Esses são exemplos de construção de iniciativas ao longo do processo de constituição dos programas, não tendo ficado evidente sua proposição como articulação interinstitucional anterior. Ao que parece, o direcionamento das ações é sempre individualizado e organizado com base em cada estudante que ingressa nas IES. Nota-se que todas as terapeutas entrevistadas articulam de forma positiva suas atividades com as de outros

setores da IES, sendo reconhecidas como as profissionais responsáveis e que podem solucionar os assuntos relacionados às questões inclusivas, sendo contatadas em diversas instâncias na IES, para participar de qualquer resolução ou direcionamento de assuntos relativos a estudantes com deficiência, o que traduz reconhecimento de suas habilidades; contudo, ao mesmo tempo, indica a importância de que as ações para a inclusão tenham maior articulação institucional, a exemplo do que afirmam as participantes Ana, Gabriele e Eliza nos relatos anteriores.

Ficou evidente o engajamento com que as terapeutas ocupacionais relatam sua prática profissional e rotina diária. Em suas falas, observa-se paixão e contentamento com as evoluções que ocorrem, principalmente no que diz respeito aos desafios relacionados à acessibilidade atitudinal, que exigem esforços contínuos para articular micro e macroprocessos de sensibilização que possibilitaram identificar e lidar com as contradições e preconceitos vigentes. O envolvimento e compromisso com os processos de inclusão podem ser construídos nas relações intersubjetivas entre os atores: estudantes, professores, funcionários, coordenadores e gestores institucionais e do programa com disponibilidade para lidar com atitudes e processos resultantes de valores e imaginários sobre diferença e deficiência. Observar o resultado positivo desses processos pode produzir paixão e contentamento necessários para a continuidade e permanência de profissionais no trabalho de gestão, que, conforme apresentado na caracterização de algumas gestoras, é atividade associada às funções docentes.

O perfil profissional está diretamente ligado àquelas que aceitaram desafios institucionais e têm enfrentado embates em defesa do direito à participação de pessoas com deficiência no ensino superior.

Ao serem questionadas sobre as dificuldades para desenvolvimento das ações, as cinco entrevistadas citaram as barreiras arquitetônicas como uma das principais dificuldades, aspecto que envolve diretamente investimento financeiro e material para adaptação, inclusive, dos mecanismos e comunicação institucionais. O acesso aos estudantes também foi lembrado como dificuldade, fato ligado às IES A e E, que têm mais de um campus e que são distantes entre si. Nesses casos, o programa se centraliza em uma coordenação e cria comissões locais para cada campus.

Há apontamento sobre as barreiras atitudinais no contato entre estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência ou mesmo com docentes e coordenadores, que resistem a flexibilizar a didática, ou mesmo entre os estudantes sem deficiência, que resistem em respeitar os direitos de acesso às medidas equiparativas pelos estudantes com deficiência. Os relatos, a seguir, indicam parte dos desafios encontrados pelos processos de gestão dos programas.

O segundo maior problema as barreiras atitudinais eu vou fazer uma campanha agora no segundo semestre que é: "Comitê de inclusão e acessibilidade: qual é o meu papel"? O que vai de gente, o que eu recebo de telefonema, e-mail de gente reclamando que o comitê não faz isso, que o comitê não faz aquilo, que não sei o que, aí eu pergunto para a pessoa: qual o seu papel? O que eu quero perguntar no segundo semestre é como é o seu papel, o que você precisa fazer e porquê? (Adriane).

Mais até do que as arquitetônicas eu diria, talvez porque todos os dias eu enfrento a situação de ter que lidar com algum aluno que não conseguiu ser acolhido por essa falta de sensibilidade, isso que eu acho de ruim (Adriane).

A gente vai conversando e eu vou diretamente nas entrelinhas de uma avaliação ou atendimento de acompanhamento do aluno com deficiência e se percebe que é o atitudinal naquela convivência, naquela rotina acadêmica entre aluno- aluno ainda está sendo uma possível barreira. A gente vai fazer o que a gente chama de sensibilização para o relacionamento com a pessoa com deficiência [...] gente trabalha junto com as equipes de outros setores. O mesmo vale para as formações com professores e capacitações com os outros atores da Universidade, como o exemplo dos profissionais do restaurante universitário (Gabriela).

Os relatos informam sobre a importância de que, durante o processo de desenvolvimento dos programas, sejam construídas diretrizes institucionais considerando a importância dos processos de sensibilização para a implementação dos programas, sempre articulados às condições objetivas das diferentes instituições de ensino, tendo em vista as diretrizes colocadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pelo documento orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (Brasil, 2013) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que reafirmam o direito à participação de pessoas com deficiência nos diferentes níveis do ensino e a necessidade de que instituições públicas e privadas realizem iniciativas para sua afirmação.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 16).

Já, por outro lado, a profissional da IES B cita como aspectos positivos a ação do programa relacionada à adaptação curricular, o que merece destaque como diretriz para as ações equiparativas.

Sim, já fazemos. [...] a gente trabalha muito diretamente com o colegiado e os professores do curso que vão receber o aluno ou que estão em aula. Semestralmente a gente se reúne com eles porque a cada semestre são disciplinas diferentes. Então a gente tenta fazer um currículo, um plano curricular para esse aluno à medida do semestre, então a gente pode, por exemplo, tentar articular disciplinas de mesma área do aluno, focar em uma área específica. A gente pode trabalhar o formato da disciplina diferente pra poder atender à necessidade daquele aluno ou, simplesmente, a produção de material didático. A gente pode trabalhar com tempo a mais de permanência na instituição, então isso varia, mas isto é dialogado a cada semestre com a docente e coordenadora de colegiado, então ele é definido em conjunto (Ana).

As participantes apontaram poucas referências a ações dirigidas à acessibilidade atitudinal, comunicacional, programática, metodológica, para lidar com adaptações para

processos avaliativos, novas organizações metodológicas e curriculares ou ainda mudança de comportamentos de ordem comunicacional¹⁰.

Construir ações para o enfrentamento dos desafios da acessibilidade implica em ampliar o debate e o envolvimento de forma mais coletiva dos diferentes integrantes do contexto acadêmico. Segundo as terapeutas ocupacionais, essa dimensão necessitaria ser fortemente ampliada para o enfrentamento das barreiras colocadas pela temática da inclusão de pessoas com deficiência também no ensino superior, de modo a evitar a compreensão das medidas equiparativas como modificações necessárias compreendidas apenas como um rito para o cumprimento de normas de acessibilidade. Essa postura pode levar à presença de adaptações não efetivas, tais como vagas de estacionamento em terrenos com situações irregulares, rampas de acesso descobertas para situações de chuva, elevadores para acesso a andares superiores que não funcionam, palcos de auditório sem rampa ou ainda, banheiros parcialmente adaptados

Diálogo entre as dimensões individuais e coletivas do trabalho da gestão

A gestão de terapeutas ocupacionais nos programas pesquisados revelou a necessidade de se enfatizar a subjetividade das pessoas acompanhadas, sem deixar de considerar que a técnica produz uma objetividade de vida com a qual o sujeito precisa lidar. Nessa perspectiva, é possível refletir sobre questões como: quais as ações técnicas são possíveis de serem realizadas em determinadas políticas institucionais quando são mais universais e quando são mais focais?

Esse dilema está presente nas lutas das pessoas com deficiência, bem como na ação concreta e nas atribuições de um gestor de programas. É necessário um reconhecimento que pressuponha entender as especificidades/diferenças. Por esse motivo, ressalta-se a importância de uma política focal, que supra alternativas específicas, sem anular as diferenças (desdiferenciação).

O desenvolvimento do programa de inclusão se dá no contexto de políticas afirmativas, o que implica em apoiar concretamente oportunidades de permanência e ampliar a circulação e a participação social, que também são objetivos da ação técnica do terapeuta ocupacional num programa de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Circulação social favorece a possibilidade de a pessoa com deficiência estar junto, mas apenas essa ação não garante a ampliação do espaço público ao sujeito. Dessa forma, um eixo político de ação do terapeuta ocupacional, pretende garantir, para além da circulação, a ampliação do espaço público, entendendo que a intervenção não se restringe à pessoa com deficiência, mas também abrange os demais atores em um enredo cotidiano e coletivo. As ações realizadas se entrelaçam nas ações que ora estão voltadas mais diretamente às pessoas com deficiência, entendidas aqui como pontuais, ora apresentam ações de caráter mais universal e coletivo.

¹⁰Exemplos: Acessibilidade atitudinal: ações ligadas diretamente à percepção do outro. Diminuição de preconceitos, estigmas e estereótipos; Acessibilidade comunicacional: ações ligadas a eliminação de barreiras na comunicação interpessoal na linguagem verbal, escrita, ou falada, incluindo acessibilidade digital; Acessibilidade Programática: ações ligadas a políticas públicas traduzida em normas, regulamentos, portarias, decretos; Acessibilidade metodológica: atuação docente por exemplo na reestruturação de técnicas de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é possível considerar a importância dos elementos indicados pela proposta de cogestão de Campos (2003), apresentada anteriormente. Os programas se entrelaçam nas *ações pedagógicas*, nas quais profissionais e IES devem considerar a necessidade de sensibilizar os diferentes atores para reconhecer os desafios da experiência da deficiência na sociedade e na instituição e assim ativar processos de reflexão/aprendizagem para construir a gestão para inclusão, em realidades institucionais e sociais tão diversas. Os programas também podem desenvolver ações *clínicas*, para apoiar o desenvolvimento das ações necessárias, tanto para os estudantes com deficiência como para o conjunto da IES, de forma a atender às necessidades dos estudantes para participarem das atividades acadêmicas. Por outro lado, os programas têm em suas atribuições atender a dimensões *políticas*, isto é, dar materialidade às diretrizes das políticas nacionais de inclusão, mas também àquelas que mobilizam à criação de programas de inclusão nas próprias instituições, incluindo elementos necessários para que a inclusão seja a tradução de perspectivas mais coletivas. Não podemos esquecer que essas diferentes e importantes dimensões estão permeadas pelos poderes, saberes e afetos que constituem o processo de gestão e de ensino-aprendizagem no universo acadêmico.

As profissionais revelaram que, na organização da prática e em suas atribuições para, por exemplo, o reconhecimento de habilidades, há necessidade de uma forma de avaliação das condições individuais por meio, também, de instrumentos padronizados. Tal fato esteve simultaneamente ligado às falas sensíveis das profissionais ao que era individual, em particular, às histórias de vida do estudante. Dessa forma, entende-se que o uso de padronizações, em busca de uma linguagem comum, daria voz e vez à ação técnica do profissional terapeuta ocupacional diante dos demais membros da equipe, destacando que, nos casos estudados, as ocupações dos estudantes, para além da vida acadêmica, eram um dos focos da ação do profissional para apoiar os estudantes. Nesse sentido, terapeutas ocupacionais contribuem diretamente para que os programas ou núcleos de acessibilidade se envolvam em diferentes aspectos da vida cotidiana no ensino superior.

Promover a circulação social para garantir a possibilidade da presença da pessoa com deficiência no ambiente universitário é objetivo da ação técnica do terapeuta ocupacional num programa de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. E ampliar essa circulação poderá ser parte das atribuições profissionais dos terapeutas ocupacionais membros de programas, considerando as necessidades do estudante e seu coletivo. Ao mesmo tempo em que é necessário ampliar a circulação social e enfrentar os desafios das acessibilidades como ação técnica, é necessário que essas sejam diretrizes para ação institucional dos programas.

Na medida em que o terapeuta ocupacional gestor de programas se proponha a executar ações em um eixo político de gestão, influenciando e pressionando a instituição para assumir essa dimensão, pode se tornar mais evidente que a intervenção dos programas e dos profissionais não deve se restringir à pessoa com deficiência, mas também deve abranger um enredo do cotidiano coletivo, que inclusive está ampliado para além do ambiente universitário.

Uma das ações que se considerou como ação mais coletiva no eixo da acessibilidade arquitetônica foi relatada por Ana, da IES B, quando cita a implantação e trabalho de acordo com o Design Universal de aprendizagem. Esse modelo “é, portanto, uma concepção inovadora e com um enorme potencial, merecedora de investigação aprofundada, que nos parece relevante para uma escola e uma educação inclusivas” (Alves et al., 2013, p. 121).

O modelo, que se inspira no conceito de Design Universal aplicado à arquitetura, pretende que a acessibilidade seja facilitada para todos, no que diz respeito a condições

arquitetônicas, estrutura de serviços, produtos e soluções educacionais. O modelo, iniciado pelo United States Department of Education em 1999, em Wakefield, Massachusetts, pressupõe uma rede de reconhecimento, estratégia, engajamento e afetividade na relação de aprendizagem. Esse modelo se articula ao planejamento pedagógico de conteúdo e aprendizagem em diversas redes, a fim de que diferentes metodologias pedagógicas sejam utilizadas para fomentar a aprendizagem e “preconiza o desenho de um currículo de forma a incluir objetivos, métodos, materiais e avaliações que apoiem os estudantes, através da redução de barreiras e, simultaneamente, providenciando um apoio efetivo à aprendizagem” (Alves et al., 2013, p. 122).

Alcoba (2008), em conclusão de sua tese, também já mencionou a terminologia do Design Universal como uma das necessidades para avanço da inclusão em que

Os cursos e disciplinas deveriam ser planejados de modo que os alunos pudessem percorrer os caminhos de sua formação diferenciadamente. Trazendo princípios do Design Universal para o ambiente educacional, o desenho das disciplinas e cursos deveria ser planejado para ser usado pelo maior número de estudantes e na maior extensão possível, ao invés de ter em conta o perfil de um aluno idealizado, e sem necessidade de se recorrer a adaptações do curso no caso de alunos com deficiência, no sentido de fazer dele uma exceção. Uma maior flexibilidade curricular beneficiaria a todos os alunos, que poderiam traçar percursos mais significativos para si mesmos, o que também pode significar abordagens diversificadas para alguns conteúdos ou disciplinas (Alcoba, 2008, p. 209).

De acordo com Rocha et al. (2018, p. 22), a intervenção da Terapia Ocupacional na Educação deve ser “desenvolvida no coletivo escolar, considerando os estudantes, educadores, gestores, famílias e comunidades”. As autoras indicam o que faz parte das ações positivas e objeto da intervenção da profissão:

Ambiente, espaço físico, equipamentos, materiais também são objetos de observação e intervenção, assim como o cotidiano escolar, as rotinas, os fazeres, as propostas educativas, as dinâmicas institucionais, a relação com os pais, com a comunidade, com o território a que a escola pertence. [...] Essas premissas definem o deslocamento do objeto de intervenção da Terapia Ocupacional na Educação, da ação sobre e com o indivíduo com deficiência ou com alguma “dificuldade” para uma ação em um espaço educacional composto por diferentes grupos que interagem e se afetam no dia a dia (Rocha et al., 2018, p. 22).

Pollard & Block (2017, como citado em Minich, 2016.) alertam para a necessidade de que os profissionais estejam atentos e em diálogo com os movimentos sociais e as reflexões propostas pelos estudos da deficiência.

Se os terapeutas ocupacionais estão preocupados com a construção de alianças reflexivas e críticas com os clientes, então é necessário levar em conta a correlação entre os estudos da deficiência e ativismo, tal trabalho deve abordar diretamente as experiências interseccionais de pessoas com deficiência e, em particular, experiências de pessoas com deficiência que também envolvem as questões raciais, e experiências sexuais e de gênero. Trabalho crítico em relação

aos estudos da deficiência, que reconhecem o conceito de ‘Nada sobre nós sem nós’, como central (Pollard & Block, 2017, p. 422, tradução nossa¹¹).

Essa pertinente discussão indica que haveria significativos avanços na inclusão de pessoas com deficiência se os programas, bem como a ação de seus gestores e equipes, estivessem direcionados à interseccionalidade das experiências e vivência da deficiência, às proposições e desenvolvimento de ações equiparativas e políticas institucionais. Considerando ainda a importância de vincular os desafios das práticas e ações ao contexto dos estudos teóricos, que indicam a importância de ampliar as experiências concretas das pessoas com deficiência para além das ações individualizadas, visto que os problemas vivenciados por esse grupo têm origem nos processos sociais de construção da deficiência.

Ressaltamos que profissionais terapeutas ocupacionais assumindo função de gestores têm habilidade para atuar considerando a intersectorialidade das ações para além do campo da saúde, pelo reconhecimento da emergência da ação educacional e administrativa. Porém, há que se alertar para a necessidade da incorporação do contexto social nas ações, visando fomentar também o ativismo, como proposto por Pollard & Block (2017), que poderia efetivamente fazer avançar as oportunidades de circulação com vistas à participação social e política das pessoas com deficiência no contexto do ensino superior.

No processo de inclusão na vida universitária, e nas atividades de gestão de programas, o terapeuta ocupacional pode criar oportunidades para que, nos programas, tanto ele como a equipe possa se relacionar com estudantes com deficiência, por meio de uma escuta sensível, que pode acolher o sofrimento individual vivenciado, que é parte da construção social da deficiência. Versar sobre a escuta das ideias, afetos e experiências de cada sujeito e considerar que, “ao intervirmos no plano da vida, interferimos também no plano micro e macro político, na medida em que nossas construções e/ou reconstrução cotidiana sempre impacta na defesa da autonomia, cidadania, direito” (Galheigo, 2016), é parte fundamental das diretrizes para o trabalho do terapeuta ocupacional.

Incorporar ao projeto educativo à necessidade da identificação e da superação do sofrimento dos indivíduos, prevendo o encontro, o convívio, a colaboração, o reconhecimento das singularidades e potencialidade de cada pessoa, que devem objetivar a felicidade dos sujeitos e dos coletivos. “Isso exige um cuidado cotidiano, a observação de que as relações interpessoais devem abolir as discriminações, preconceitos, estereótipos, pois elas trazem sofrimento” (Rocha et al., 2018, p. 23).

A discussão da temática da deficiência, ao ser vista por diferentes pessoas que fazem parte do espaço acadêmico, possibilitaria compreensão mais global da realidade cotidiana nas IES. O contato direto e intenso entre estudantes, docente, ou algum outro profissional, que acompanha mais diretamente o processo do percurso acadêmico tem sido possível em IES que contam com Núcleo de Acessibilidade. Os programas/núcleos têm facilitado acompanhar o processo acadêmico, propiciando conexões não só com docentes, mas também com coordenadores e outros responsáveis institucionais que estão diretamente ligados à rotina acadêmica. Entre esses, podemos

¹¹Transcrição do trecho original: If occupational therapists are concerned with building reflexive and critical alliances with clients, then they will need to take account of the strong sense amongst disability scholars and activists that such work should directly address the intersectional experiences of disabled people, and in particular experiences of disabled people of color, as well as gendered and sexual experiences of disability (Minich, 2016). Critical work within disability studies recognizes the concept of “Nothing About Us without Us”, as central (Pollard & Block, 2017, p. 422).

citar aqueles que integram o setor responsável pela acessibilidade arquitetônica, comunicacional.

O avanço necessário está na direção de assegurar ações menos focadas nas diferenças e mais condizentes com o entendimento da produção do conhecimento oportunizada pela pluralidade, reconhecendo diferentes habilidades enquanto potências positivas de construção de conhecimento. As ações mais coletivas que caminhem nesse sentido podem vencer o preconceito nas relações interpessoais e favorecer que as medidas adaptativas possam ser mais facilmente incorporadas à rotina acadêmica. Existem, porém, muitos desafios nesse processo que necessitam ter espaço para serem revelados a fim de assegurar/permitir ações mais coletivas.

Conclusão

O objetivo desse artigo foi identificar e discutir ações realizadas por terapeutas ocupacionais gestoras de núcleos de inclusão em instituição de ensino superior de forma a refletir sobre como essas se constituem e podem apoiar o direito à participação social dos jovens nessas instituições.

Participação social não é um conceito teórico que se replica com facilidade na prática de vida. Os embates conflituosos das relações humanas, mediadas pelo sistema educacional, indicam sempre novas formas de bloqueio ou seleção àqueles que podem ou não estar presentes e ainda mais participantes na vida social no espaço educacional.

Observa-se como um problema, quando citamos como inclusão, a contínua indicação de ações a serem executadas sobre o jovem com deficiência, e pouco se observa sobre práticas em relação aos aspectos da produção social da deficiência, inclusive no ambiente universitário. Dessa forma, entende-se que o foco deveria estar na inclusão e no acesso a todos e não apenas no atendimento a medidas equiparativas individuais, tornando a pessoa com deficiência uma “depositária” e receptora de ações. As demandas se modificam, conforme as pessoas, mas são ínfimas e seriam conduzidas de forma amena se o contexto da aceitação do acesso a todos permeasse o sistema educacional de ensino superior.

As ações realizadas nos núcleos de acessibilidade, que contam com gestoras terapeutas ocupacionais, indicam que, embora haja investimento, esse não é suficiente para a realização das ações necessárias, no sentido de se efetivarem as medidas equiparativas. Há um eixo comum que se refere à dificuldade de acesso em razão de barreiras arquitetônicas, elencadas como aquelas que demandam maior custo para efetivação de acessibilidade. Por outro lado, nota-se a constante ação produzida por meio das parcerias institucionais; nesse ponto, é importante dar destaque à expertise/habilidade das terapeutas ocupacionais enquanto mediadoras. Essas parcerias buscam produzir diálogo entre necessidades e recursos demonstrando um modelo de cogestão, que se garante eficaz nesse contexto.

Os programas nas IES são fundamentais para fomentar a inclusão; porém, não podem estar restritos a uma área ou à responsabilidade, apenas, das equipes dos núcleos de acessibilidade. Eles devem ser um projeto institucional e favorecer a que os espaços institucionais possam atender aos estudantes com deficiência e que tenham suporte de especialistas, quando necessário.

É importante que a gestão desses programas conduza as IES a compreenderem as medidas equiparativas como modificações necessárias não apenas como exigências de normas legais, por exemplo, acessibilidade arquitetônica, mas como alternativas para possibilitar a participação dos estudantes no ambiente universitário

Entende-se que a ação do gestor terapeuta ocupacional no espaço educacional está permeada pelas condições singulares e coletivas do cotidiano também da vida universitária, em correlação com os outros espaços cotidianos em que a pessoa convive. Por isso, é essencial ressaltar a complexidade do campo que envolve a ação do terapeuta ocupacional no contexto inclusivo. É importante destacar ainda que a vivência da deficiência no âmbito do ensino superior se depara com desafios que estão além do contexto acadêmico, como, por exemplo, as dificuldades de transporte, de moradia, de acesso arquitetônico fora da universidade, além das diferentes sinalizações de necessidade de mudanças nas atitudes e relações entre as pessoas. As dificuldades para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior são parte daquelas encontradas fora do ambiente universitário e os esforços para sua superação devem ser parte de uma construção coletiva, o que implica na participação de diferentes atores e, principalmente, dos próprios estudantes com deficiência, reconhecendo-se como sujeito de direitos, considerando-se os desafios de compreensão dos processos sociais de construção da deficiência e as possibilidades de diálogo com os movimentos sociais e ativistas desse segmento da população.

Os programas investigados são recentes; o contexto é de diminuição de investimento em recursos humanos e financeiros e até mesmo de pouca reflexão sobre a avaliação de suas atividades. Por esses motivos, entende-se que o amadurecimento dos programas tende a viabilizar novas ações para vertentes mais coletivas. Essas ações podem colaborar para vencer o preconceito nas relações interpessoais e favorecer que as medidas adaptativas possam ser mais facilmente incorporadas à rotina acadêmica.

Há que se considerar, portanto, que a vivência individual das profissionais poderia ter um espaço para ser compartilhada no coletivo, já que, nas cinco IES, os programas têm semelhanças nas dificuldades e nas possibilidades que encontram para sua implantação e desenvolvimento.

Esse artigo pode contribuir para uma reflexão mais estruturada sobre a intervenção da área de Terapia Ocupacional junto às pessoas com deficiência em programas de inclusão no ensino superior e de como os processos formativos para novos profissionais devem ampliar a discussão sobre os desafios colocados pela construção social da deficiência e seu impacto na vida cotidiana das pessoas com deficiência e na atividade de gestão de programas. Não inferimos ser o terapeuta ocupacional o único ou mais adequado profissional para gestão; apenas apresentamos as possibilidades de ação desse profissional como gestor em programas em IES brasileiras no período estudado.

Esse pode ser um tema de estudos e debates também entre os terapeutas ocupacionais gestores de programas, procurando lidar com os desafios para o aprimoramento de sua prática, como profissional que é parte de equipes e projetos institucionais preocupados em aumentar as possibilidades de participação no ensino superior com possíveis repercussões para a participação na vida social de estudantes com deficiência.

Agradecimentos

Agradecimento ao Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar (PPGTO-UFSCar) e à CAPES por possibilitar esta pesquisa e principalmente aos terapeutas ocupacionais participantes desse estudo.

Referências

- Alcoba, S. A. C. (2008). *Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Alves, M. M., Ribeiro, J., & Simões, F. (2013). Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, 5(4), 122-146.
- Asgari, S., & Carter, F. (2016). Peer mentors can improve academic performance: a quasi-experimental study of peer mentorship in introductory courses. *Teaching of Psychology*, 43(2), 131-135.
- Assis, M. M. A., & Jorge, M. S. B. (2010). Métodos de análise em pesquisa qualitativa. In J. S. S. Santana & M. A. A. Nascimento (Eds.), *Pesquisa: métodos e técnicas de conhecimento da realidade social* (pp. 139-59). Feira de Santana: UEFS Editora.
- Baleotti, L. R., & Omote, S. (2014). A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 22(1), 71-78. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2014.008>.
- Berg, L. A., Jirikowic, T., Haerling, K., & Macdonald, G. (2017). Centennial Topics: navigating the hidden curriculum of higher education for postsecondary students with intellectual disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 71(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2017.024703>.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC. Recuperado em 01 de fevereiro de 2022, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil. (2013). *Documento orientador: Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília: SECADI/SESu. Recuperado em 01 de fevereiro de 2022, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-orig-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília. Recuperado em 01 de fevereiro de 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Cabral, L. S. A. (2018). Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Education Policy Analysis Archives*, 26(57), 1-33.
- Cabral, L. S. A., & Santos, B. C. (2018). Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. *Inclusão Social*, 11(1), 105-117.
- Campos, G. W. S. (2003). *Paideia e gestão: um ensaio sobre o Apoio Paideia no trabalho em Saúde*. Recuperado em 27 de novembro de 2020, de <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTg0NjQ%2C>.
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927-942.
- Concha, A. Y., Farías, C. A. A., Oyarzunc, C. A. V., & Huenuman, W. A. V. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 93-115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2014.06.003>.
- Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO. (2018, 26 de dezembro). Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, pp. 80-81.
- Cordeiro, P. R. (2018). A Atuação do terapeuta no campo do planejamento e gestão em contextos multiprofissionais. In A. C. Rodrigues (Ed.), *A interface da terapia ocupacional no contexto multiprofissional da educação, saúde, previdência e assistência social* (pp. 64-114). São Paulo: Crefito 3.

- Crisp, G. (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *The Review of Higher Education*, 34(1), 39-60.
- De Carlo, M. M. R. P., Santana, C. S., Elui, V. M. C., & Castro, J. M. (2009). Planejamento e gerenciamento de serviços como conteúdos da formação profissional em Terapia Ocupacional: reflexões com base na percepção dos estudantes. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 13(29), 445-453. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000200016>.
- Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, 15(14-15), 231-239.
- Galheigo, S. (2016). Terapia ocupacional social: uma síntese histórica acerca da constituição de um campo de saber e de prática. In R. E. Lopes & A. P. S. Malfitano (Eds.), *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos* (pp. 49-68). São Carlos: EdUFSCar.
- Hamilton, J., Stevens, G., & Girdler, S. (2016). Becoming a mentor: the impact of training and the experience of mentoring university students on the autism spectrum. *PLoS One*, 11(4), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0153204>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2019). *Censo da educação superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília: INEP. Recuperado em 02 de março de 2022, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf
- Lopes, R. E. (2013). No pó da estrada. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 21(1), 171-186. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013>.
- Lourenço, G. F., & Battistella, J. (2018). Mapping of special education target students at the Federal University of São Carlos in 2014-2015. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 25-32. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018039>.
- Minayo, M. S. (1996). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Minich, J. A. (2016). Enabling whom? Critical disability studies now. *Lateral*, 5(1), 1-7. Recuperado em 9 de setembro de 2021, de <http://csalateral.org/wp/issue/5-1/forum-alt-humanities-critical-disability-studies-now-minich/>
- Nogueira, L. F. Z., & Oliver, F. C. (2018). Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(4), 859-882. <http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1743>.
- Nogueira, L. F. Z., Andrade, A. C., Silva, A. C. C., & Oliver, F. C. (2016). O que escrevemos sobre deficiência? Análise da produção em revistas brasileiras de terapia ocupacional 2010-2016. In *XV Encontro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional* (p. 295-299). São Carlos: Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR - Suplemento Especial.
- Oliver, F. C., Aoki, M., Nicolau, S. M., & Caldeira, V. A. (2013). Participação social e exercício de direitos: contribuições de experiência territorial de atenção. In *Anais do 1º Simpósio Internacional de Estudos Sobre a Deficiência*. São Paulo: SEDPCD.
- Omote, S. (2018). Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(spe), 21-32. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003>
- Pollard, N., & Block, P. (2017). Quem ocupa a deficiência? *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(2), 417-426. <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoEN18252>.
- Ponte, A. S., & Silva, L. C. (2015). A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência/Attitudinal accessibility and the perception of people with and without disabilities. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 23(2), 261-271.
- Righi, L. B. (2014). Apoio matricial e institucional em Saúde: entrevista com Gastão Wagner de Sousa Campos. *Interface*, 18(Supl. 1), 1145-1150. Recuperado em 2 de março de 2022, de <https://www.scielo.br/j/icse/a/8zVbmc5K3s5bvstXJtNK8m/?lang=pt>
- Rocha, E. F., Brunello, M. I. B., & Souza, C. C. B. X. (2018). *Escola para todos e as pessoas com deficiência: contribuições da Terapia Ocupacional*. São Paulo: Hucitec.

- Rocha, E. F., Nicolau, S. M., & Souza, C. B. X. (2013). As pessoas com deficiência e a produção de conhecimento no campo da Terapia Ocupacional no Brasil. In *Anais do 1º Simpósio Internacional de Estudos Sobre a Deficiência*. São Paulo: SEDPCD.
- Rodger, S., & Tremblay, P. F. (2003). The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students. *Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 1-17.
- Salles, B. G., Guerra, F. P., Soki, É. A., Costa, M. L. G., & Rezende, M. B. (2010). A acessibilidade arquitetônica interfere na usabilidade de indivíduos com mobilidade reduzida? *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 21(1), 83-88. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v21i1p83-88>.
- Santos, R. S., & Menta, S. A. (2017). A formação do terapeuta ocupacional para gestão de serviços de saúde: um estudo em bases curriculares. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 25(1), 43-51. <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0710>.
- Siew, C. T., Mazzucchelli, T. G., Rooney, R., & Girdler, S. (2017). A specialist peer mentoring program for university students on the autism spectrum: a pilot study. *PloS one*, 12(7), e0180854. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180854>
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722.

Contribuição dos Autores

Lilian de Fátima Zanoni Nogueira: concepção do estudo, organização de fontes e de dados, análises, redação do texto e revisão; Fátima Corrêa Oliver: orientação do estudo, das análises, da redação do texto e revisão. Este artigo é parte da pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar pela primeira autora, sob supervisão da segunda autora. Todos os autores aprovaram a versão final do texto.

Fonte de Financiamento

Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Código 001.

Autor para correspondência

Lilian de Fátima Zanoni Nogueira
e-mail: lilian.zanoni@prof.uniso.br

Editora de seção

Profa. Dra. Adriana Miranda Pimentel